

Melle Sophie Orange
Doctorante en sociologie
GRESKO EA 38 15
Université de Poitiers,
FRANCE
Mel. : sophie.orange@univ-poitiers.fr

Colloque « *Giovani & Societa* », Forlì, Mars 2009

L'invitation au voyage?

Les Sections de Techniciens Supérieurs : une incitation contradictoire à la mobilité étudiante

Note méthodologique

Cette communication s'appuie sur les premiers résultats d'une enquête ethnographique en cours et portant sur les étudiants de Sections de Techniciens Supérieurs du lycée Mélusine situé dans une ville moyenne française. 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 pour l'essentiel constitué d'observations s'étalant sur une année 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 quotidiens, plus routiniers : observations effectuées dans le bureau de la CPE, observation d'heures de cours et de TD. Enfin, des entretiens formels et informels ont été faits avec des membres de l'équipe de direction et pédagogique, ainsi que des étudiants.

Cette communication puise également quelques informations d'une enquête statistique en cours et réalisée auprès de 1000 étudiants de STS de la région Poitou-Charentes.

L'objectif de cette contribution est de mettre au jour la tension qui existe au sein des Sections de Techniciens Supérieurs, et plus particulièrement dans le cadre d'une formation au BTS Assistant de Manager, 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 bénéfices 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.

Dans un premier temps nous montrerons de quelle manière la mobilité est érigée en « nouvelle norme d'excellence scolaire » par les professeurs de STS et les établissements. Dans un second temps, il s'agira de comprendre comment la forme très spécifique de ces formations supérieures et leur type de recrutement contribuent à renforcer l'ancrage et l'immobilisme des étudiants.

Partie 1. La mobilité comme voie d'accès à l'autonomie : le détachement étudiant

L'enjeu de cette première partie est de montrer en quoi le stage à l'étranger constitué en rite de passage dans certaines formations aux BTS, s'inscrit pleinement dans le discours managérial de la mobilité.

1) La mise en scène de l'international

1.1. L'affichage de l'international

Portes ouvertes au lycée Mélusine. Les futurs bacheliers venus avec leur famille se heurtent, dès leur sortie de l'escalier 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 chacun des panneaux dépassent aussitôt le visiteur. Les 20 ans du programme ERASMUS, célébrés cette année, ont donné lieu à l'édition de nombreuses cartes et affiches 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 sur 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 », « ville dynamique », 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 aux étudiants pour les stages à l'étranger (Etablissement + Région + ERASMUS) est tantôt qualifié de « *carte de visite* », tantôt de « *vitrine* » de l'établissement. Sur son site internet, le lycée se présente comme « *un lycée 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 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, une professeur lui répond : « *Faut pas dire qu'on ne peut pas y aller. Avec les aides, il y a toujours moyen* ». Par là, elle veut signifier que le départ n'est pas une question de moyen, mais une question de volonté. Lorsque l'enseignante ajoute : « *Ils ont tous peur de partir* », son discours porte en lui toute la généralité de l'acte : « *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 menaces : 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 nous explique 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 sont dans toutes les bouches et présentés comme modèles. On en fait même le compte : « *J'en ai 11 dans ma classe* », « *j'en ai deux de plus qui veulent partir* ». Les autres sont mis à l'écart, car ils sont considérés non pas comme ne pouvant pas jouer le jeu de l'international, mais bien comme ne le voulant pas. Le stage à l'étranger, institué en rite de passage, crée une différence entre les initiés et les novices.

1.2. Derrière la vitrine de l'établissement : un travail

Derrière cette vitrine de l'international, se cache une importante somme de travail supplémentaire pour l'équipe pédagogique. D'abord, la convention Erasmus mobilise chaque année les enseignants pour la répétition 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. La transformation du BTS Assistant de direction et Assistant secrétaire trilingue en BTS Assistant de Manager a également obligé les enseignants à une mise à jour complète des documents liés aux stages. 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 rendu 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 consacré à la mise en forme de l'international dans l'établissement montre 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* »). 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, tellement mis en avant, est au final assez décevant aux dires des étudiants. « *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. Une fois les paillettes retombées, la dimension internationale apparaît avoir été quelque peu grossie. Face aux plaintes et aux déceptions 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* ».

Ainsi, la dimension internationale du BTS, fortement mise en avant et entretenue par le lycée et en particulier par l'équipe pédagogique, qui se livre à un véritable « travail de l'international », existe bien souvent davantage dans les discours que dans les faits. Cependant, ces discours n'en demeurent pas moins une réalité de ces BTS. Cette valorisation de l'international, permanente durant les deux années, est d'abord justifiée par 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 le stage à l'étranger, c'est toute la nouvelle norme de mobilité qui est diffusée.

Les objectifs

Promouvoir l'égalité des chances en donnant l'opportunité à nos élèves et étudiants de s'ouvrir sur l'Europe et sur le Monde.

Développer les compétences en langues étrangères.

Inciter les jeunes à la mobilité et leur faire prendre conscience de l'aspect international de leur avenir.

Contribuer à l'éducation à la citoyenneté par la découverte des diversités culturelles économiques et sociales.

Favoriser la connaissance de l'Union Européenne.

Etablir des liens et créer des partenariats avec des établissements scolaires et des entreprises étrangères.

Comprendre la mondialisation.

S'ouvrir aux marchés commerciaux étrangers (BTS), juger les contraintes, comprendre la culture d'autres pays...

Tels ont toujours été les objectifs du lycée Mélusine. La rentrée 2008 est à nouveau marquée par un développement des actions en direction de l'international avec notamment l'engagement dans le projet européen ERASMUS.

2) « Pour évoluer, pour grandir » : l'incitation/injonction au voyage

2.1. « Pas que les langues, mais surtout une expérience personnelle »

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 matière 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. Le stage à l'étranger se fait alors véritablement voyage initiatique. Les enseignants usent ainsi abondamment lorsqu'ils en parlent du champ lexical de l'ouverture, de l'évolution, de la croissance. Le stage permet ainsi 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 classes¹. 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 ont 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* », 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 stage sanctionne ce passage à l'âge adulte.

¹ 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.

2.2. La mobilité érigée en « nouvelle norme d'excellence scolaire »

Mais cette sacralisation de l'international dans le cadre de cette section de technicien supérieur est à replacer dans la mouvance néolibérale dans laquelle la mobilité est érigée en « *nouvelle norme d'excellence scolaire* »² (renforcée depuis le processus de Bologne, 1999). Ainsi, cette invitation au voyage, que l'on voit grandir dans ces formations aux 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 ». Détachement qui favorise la souplesse et la flexibilité. Autant de qualités valorisées par le nouveau discours managérial, dans lequel c'est le sens du déplacement, plus que le sens du placement, qui fait distinction.

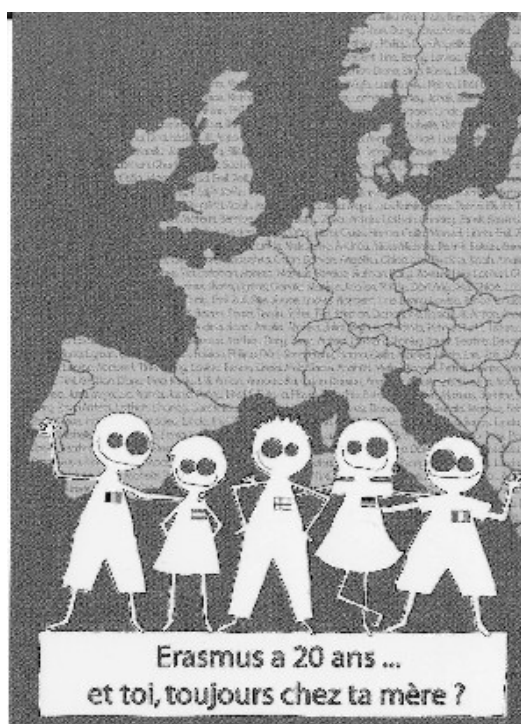
Comme l'explique Stéphanie Garneau : « Les discours des autorités politiques et éducatives participent à la propagation de l'idéologie aujourd'hui en vigueur dans le monde de l'entreprise où la mobilité, la flexibilité, l'adaptabilité et la capacité à créer et entretenir un réseau délocalisé constituent les principes au nom desquels se distinguent de plus en plus les « grands » et les « petits » (Boltanski et Chiapello, 1999). »³. L'incitation à la mobilité dans le cadre des sections de techniciens supérieurs s'inscrit donc dans une référence directe au monde du travail.

L'invitation au voyage opérée par les enseignants de STS est ainsi grosse de références au discours managérial de la mobilité. Les enseignants cherchent, en poussant leurs étudiants vers l'étranger, à favoriser un « détachement étudiant » propice au déplacement et à l'adaptabilité au monde du travail. 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. Le stage à l'étranger marque ainsi une double émancipation : biographique et géographique. Or, le cadre de formation particulier des STS et leurs critères de recrutement semblent aller à l'encontre de cette injonction au départ. Le maintien des étudiants de STS dans un cadre lycéen et la préférence locale dans la sélection des candidatures tendent à freiner les efforts de rupture développés par ailleurs.

2 SCHULTHEIS Franz, ROCA I ESCODA Marta, COUSIN Paul-Frantz, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Raisons d'agir, Paris, 2008, p. 10.

3 GARNEAU Stéphanie, « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français. De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles? », *Revue européenne des migrations internationales*, n°1, Vol. 23, 2003, p. 13.

Encadré n°2. Carte postale publicitaire éditée à l'occasion des 20 ans du dispositif ERASMUS



Partie 2. Une orientation figée et fixée

L'enjeu de cette seconde partie est de montrer en quoi le discours de l'injonction à la mobilité ne peut prendre que difficilement dans le cas des sections de techniciens supérieurs. Comment le discours se heurte aux pratiques. En effet, l'origine sociale des étudiants et le recrutement souvent localiste dont ils ont fait l'objet ne les disposent pas à « *prendre la route* » et rendent difficile le départ.

1) Une orientation de proximité

1.1. Une prolongation d'études : les « étudiants du coin »

Les Sections de techniciens supérieures constituent des formations d'enseignement supérieures de proximité dans le sens où elles couvrent un large réseau de villes moyennes et de petites villes, contrairement aux universités et aux IUT qui se concentrent dans les grandes villes. En région Poitou-Charentes, les six sites universitaires (université, antenne locale d'université, IUT) sont localisés dans des villes de plus de 20 000 habitants. En revanche, les STS sont représentées dans 32 villes de l'Académie, dont 24 villes de moins de 20 000 habitants. Il est à noter que les STS sont présentes dans 18 communes rurales (moins de 10 000 habitants), faisant de cette formation la seule formation supérieure « de campagne ».

Taille de la commune (en nombre d'habitants)	Nombre de communes offrant des STS	Nombre d'établissements offrant des STS	Nombre d'étudiants en STS
De 2 000 à 4 999	9	10	324
De 5 000 à 9 999	9	9	248
De 10 000 à 19 999	6	9	302
De 20 000 à 49 999	5	12	689
De 50 000 à 99 999	3	17	1291
Total Poitou-Charentes :	32	57	2854

Tableau 1: Répartition de l'offre de STS à la rentrée 2008 en Poitou-Charentes en fonction de la taille de la commune

Par leur maillage étroit du territoire, elles attirent toute une fraction de la jeunesse populaire fortement attachée à son espace d'origine et aux réseaux de sociabilité qu'elle y a tissés⁴. Ces enfants d'ouvriers et d'employés, qui constituent près de la moitié du public des STS, en faisant ainsi la formation supérieure au recrutement le plus populaire, trouvent dans ces opportunités locales de formation un moyen de « vivre le supérieur à la maison »⁵. Les étudiants de STS sont ainsi plus nombreux que les autres étudiants à vivre chez leurs parents. Les amitiés lycéennes s'en trouvent préservées, les loisirs qui y étaient liés également. L'entrée dans le supérieur se fait sans heurts et ne constitue ni une rupture biographique, ni une rupture géographique.

La poursuite d'études en STS prend alors pour beaucoup d'étudiants l'aspect d'une prolongation du lycée. En effet, nombreux sont ceux à entrer en STS dans le lycée de leur baccalauréat. En se positionnant dans la continuité-même de l'année de terminale, les STS s'imposent alors pour beaucoup comme une poursuite d'études naturelle, comme la suite logique du cursus. Ainsi, certaines classes de première année de STS sont même constituées presque exclusivement d'étudiants « maison ». Dans une classe de première année de BTS d'une commune rurale de Charente-Maritime, les étudiants, invités à se prononcer sur la formation, apprécient notamment la familiarité de la classe : « On se connaît déjà tous ». L'enseignante ajoutant : « Oui, à part un ou deux nouveaux ». Dans ce propos, les deux étudiants non issus du lycée apparaissent comme des exceptions, tandis que les trois années du secondaire suivies des deux années du supérieur effectuées dans le même établissement sont considérées comme un cursus normal. Ainsi, dans la poursuite d'études après le baccalauréat en STS, c'est davantage l'immobilisme qui constitue la norme. Plutôt que le nomadisme, c'est la sédentarité qui règne.

1.2. Les cadres de l'expérience étudiante

Le statut ambigu des étudiants de STS constitue également un frein à leur prise d'autonomie. En effet, enserrés dans un cadre d'études secondaire, les étudiants disposent d'une marge de liberté limitée. Soumis aux mêmes règles que les lycéens, ils doivent, comme eux, justifier de leurs absences et répondre de leur travail personnel. Du côté des étudiants, ce manque de responsabilité est dénoncé. A l'instar de cette étudiante : « On nous considère comme des bébés. On nous dicte les cours. On nous dit presque en quelle couleur écrire. ». Du côté enseignant, c'est la même dénonciation que l'on retrouve : « Ce ne sont pas étudiants, ce sont des lycéens. [...] Il faut leur dire à quelle heure venir, quoi faire. Dès qu'on les laisse en autonomie, ils se plaignent : « Vous nous aidez pas Monsieur ! ». », nous dit un professeur. Les étudiants de STS, peu assurés scolairement et peu disposés à l'auto-contrainte, sont en demande d'un encadrement et d'un suivi dans leur travail.

4 RENAHY Nicolas, *Les gars du coin*, Paris, La découverte, 2005.

5 BEAUD Stéphane, *80 % au bac... et après?*, Paris, La découverte, 2003, p. 314.

Mais cela ne les empêche pas de regretter, dans le même temps, la liberté des étudiants d'université, vers lesquels ils jettent un « regard oblique »⁶, mélange de rejet et d'envie.

Leur présence dans un lycée brouille la frontière entre l'âge lycéen et l'âge étudiant : « *BTS, c'est étudiant du supérieur ou lycéen ?* », se demande une étudiante. L'absence de séparation et de distinction entre eux et les lycéens leur donne le sentiment de stagner. « *On est des grands lycéens* » s'autorisent-ils à dire, s'interdisant de se penser véritablement comme « *étudiants* ». Les STS, formation 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 adulte⁷. Les cadres de l'expérience étudiante en STS disposent ainsi davantage les étudiants à l'inertie qu'à la mobilité.

2) Un recrutement localiste

2.1. La préférence locale

La manière dont se fait le recrutement des candidats à l'entrée en STS renforce encore la fixation d'un public souvent d'origine populaire, et déjà peu enclin à l'éloignement au territoire d'origine. En effet, dans les commissions de sélection, la préférence locale se fait clairement jour. Les candidats « *maison* » ou « *de chez nous* » ne sont pas examinés de la même manière que les autres : ils sont classés et examinés à part. Ils sont considérés par les enseignants comme « *les nôtres* ». Les enseignants n'ayant plus accès dans les dossiers au rang du voeu, la proximité géographique leur apparaît comme un garant de leur venue, tandis que les candidats éloignés leur semblent plus volatiles.

Le *capital d'autochtonie*⁸ joue ici à plein. « Etre du coin » peut faire la différence dans le classement des dossiers. Au-delà de l'examen des notes et du comportement du candidat, il est fréquent de voir l'origine géographique s'avérer déterminante : « *Oui mais ça reste dans le coin* » ; « *Ce serait du coin, on lui mettrait un +* ». Le localisme apparaît même parfois comme un critère autonome de jugement. Ainsi, face au dossier d'un élève qui n'a pas de bonnes notes en Terminale, mais qui est du lycée, une enseignante propose : « *Je lui mets quoi? Une croix pour la proximité?* ». Ses collègues approuvent.

Le *capital d'autochtonie* fonctionne également comme une ressource pour des candidats éloignés, mais qui mettent en avant leur présence aux portes-ouvertes de l'établissement, leur rencontre avec des enseignants du lycée lors d'un salon, ou encore la connaissance d'un professeur ou d'un étudiant du lycée. Un enseignant remarque : « *Il est venu aux Journée Portes-Ouvertes* ». Son collègue lui répond aussitôt : « *S'il est venu se renseigner, il faut le mettre en +++* ». Ou encore un autre enseignant qui déclare : « *Si je pouvais, je ne prendrais que ceux qui sont venus aux Portes-Ouvertes.* ». C'est ainsi que les enseignants consignent les noms des élèves présents lors des portes-ouvertes ou rencontrés lors des salons, et les invitent à le signaler dans leur lettre de motivation. Ainsi, à défaut d'être « du coin », les étrangers peuvent faire valoir leur réseau de connaissance locale ou leur participation à un événement de l'établissement.

2.2. La culpabilisation du migrant

Le candidat migrant fait quant à lui immédiatement l'objet d'un a priori négatif. « *Il y a un*

6 HOGGART Richard, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970, p. 296.

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

8 RETIERE Jean-Noël, « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, n°63, Vol. 16, 2003, pp. 121-143.

BTS à Rochefort, qu'est-ce qu'ils viennent nous casser les pieds ? » s'emporte une enseignante. Les professeurs considérant les candidats à l'entrée en BTS comme un « *public immobile, contrairement aux étudiants de prépa* », ils estiment que les demandes éloignées cachent des étudiants qui ont multiplié les candidatures et qui ne seront pas en mesure de les honorer. Les candidats migrants, s'ils veulent voir leur requête prise en considération, doivent être « *capables d'expliquer pourquoi, venant de loin, ils veulent venir chez nous* », précise un enseignant.

A l'encontre du discours prônant la mobilité et le détachement, les sélections à l'entrée en STS 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 et le déplacement, ces sélections contribuent à renforcer la fixation des sédentaires et à décourager les nomades.

Conclusion.

La contradiction des Sections de Techniciens Supérieurs tertiaires tournées vers l'international se situe en ce qu'elles cherchent à couper d'un côté les attaches qu'elles renforcent par ailleurs. En effet, le maintien 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 refusant 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.

En suivant Stéphanie Garneau on peut se demander si « *en favorisant l'accès à des études à l'étranger à certaines catégories sociales, nationales et économiques d'étudiants, l'internationalisation de l'éducation et l'institutionnalisation accélérée de la mobilité académique ne contraignent-elles pas les autres à des formations locales parfois insuffisantes et inappropriées ou seulement moins distinctives?* »⁹ En effet, la mise en place d'un marché scolaire européen risque de venir fragiliser les STS qui, malgré leurs efforts d'ouverture vers l'international, souffriront toujours de leur ancrage local et de leur format (Bac+2) faisant difficilement sens dans le système LMD. Dans un tel contexte, ces formations et leurs publics, déjà à la marge du système national d'enseignement supérieur, s'exposeront à se retrouver en dehors d'un système européen d'enseignement supérieur.

9 GARNEAU Stéphanie, « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français. De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles? », *Revue européenne des migrations internationales*, n°1, Vol. 23, 2003, p. 3.