



HAL
open science

Un petit supérieur. Pratiques d'orientation en Sections de Techniciens Supérieurs

Sophie Orange

► **To cite this version:**

Sophie Orange. Un petit supérieur. Pratiques d'orientation en Sections de Techniciens Supérieurs. Revue française de pédagogie, 2009, n°167, p. 37-45. <10.4000/rfp.1260>. <halshs-01928022>

HAL Id: halshs-01928022

<https://shs.hal.science/halshs-01928022v1>

Submitted on 14 Feb 2020

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.



HAL Authorization

Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur

“Small college” course and career choices in a school of engineering

Un « pequeño superior » : prácticas de orientación en sección de técnico superior

*Eine « kleine Hochschule » : Orientierungspraktiken in Sections de Techniciens Supérieurs (STS)**

Sophie Orange



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1260>

DOI : 10.4000/rfp.1260

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 37-45

ISBN : 978-2-7342-1155-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Sophie Orange, « Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1260> ; DOI : 10.4000/rfp.1260

Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur

Sophie Orange

Les taux croissants de poursuite d'études à l'issue des sections de technicien supérieur (STS) (1) ne semblent pas pouvoir être expliqués comme des détournements de ces filières courtes par leurs étudiants. En effet, les publics de ces formations, pour moitié d'origine populaire, ne disposent pas des ressources économiques et sociales pour mener de telles stratégies scolaires. La conduite d'une enquête statistique auprès de 420 étudiants de première année de STS de l'agglomération nantaise, complétée par une série d'entretiens auprès de vingt d'entre eux, permet de mieux comprendre l'usage a priori paradoxal que les bacheliers populaires font de ces formations. Ainsi, ces « nouveaux étudiants » trouvent dans les STS les moyens de répondre dans le même temps à l'impératif de poursuite d'études et à l'injonction au projet professionnel, en progressant de proche en proche, au fil de leurs expérimentations scolaires et professionnelles.

Descripteurs (TESE) : enseignement supérieur, étudiant, choix des études, parcours scolaire, orientation professionnelle.

Les STS, formations professionnalisantes en deux ans après le baccalauréat, ont été créées en 1959 pour répondre aux besoins en qualification intermédiaire (technicien supérieur) de l'industrie et des services. Or le taux croissant de poursuite d'études à l'issue du diplôme tend à remettre en cause la dimension terminale de ces formations, censées initialement déboucher sur la vie active. Si seulement 16 % des diplômés prolongeaient leur cursus en 1980, ils étaient 39 % à le faire en 1992 et 52 % en 2004. Cette tendance à la banalisation des poursuites d'études au sortir du BTS peut laisser penser

à un détournement de plus en plus important de ces filières courtes par les étudiants en vue d'éviter l'université de masse, comme ont pu l'affirmer certaines études au sujet des IUT (Cahuzac & Plassard, 1997 ; Gendron, 2004). Or ce serait ignorer que les STS ont pour spécificité d'être les formations au recrutement le plus populaire au sein de l'enseignement supérieur, et de façon bien supérieure aux IUT (2). En effet, près de la moitié des étudiants de STS a un père ouvrier ou employé (49,1 %), contre 36,5 % en IUT. Ces publics ne disposent ainsi pas des mêmes ressources que les classes moyennes et supérieures,

en plus grand nombre dans les autres filières, pour la mise en place de telles stratégies scolaires. C'est cette contradiction entre les intentions premières des étudiants de STS et leurs pratiques d'études effectives que cette contribution entend éclairer. Comment les étudiants peuvent-ils vouloir de leur formation qu'elle soit courte et professionnalisante, et dans le même temps s'autoriser à remettre en cause son caractère finalisant une fois le diplôme obtenu ?

Pour comprendre ces usages a priori paradoxaux des STS et de leur diplôme, il semble nécessaire de suivre les étudiants dès leur entrée dans ces formations afin de saisir dans le même temps les déterminants qui ont contribué à leur choix d'orientation après le baccalauréat et les projets scolaires et professionnels qu'ils envisagent d'ores et déjà pour l'après-BTS. En outre, l'analyse des parcours de ces « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998) doit être replacée dans le contexte récent d'une généralisation de l'impératif scolaire à tous les milieux sociaux (Poullaouec, 2004). En effet, face à ce qui s'impose désormais comme une « norme morale » à la poursuite d'études (Beaud & Pialoux, 1999), les bacheliers d'origine populaire et leur famille sont contraints de « faire avec » leurs faibles ressources économiques et sociales dans leur mobilisation scolaire. Peu ou pas connaisseurs de l'enseignement supérieur, ils ne peuvent programmer à long terme leur conduite d'études : il leur faut la construire en pratique, pas à pas. Le premier temps de cette étude sera l'occasion d'un retour sur les déterminants à l'entrée en STS après le baccalauréat. La reconstitution des parcours scolaires des étudiants permettra de mettre au jour les logiques d'ajustements successifs qui les ont conduits en STS. Dans un second temps, la compréhension de ce qui se joue pendant la formation explicitera les manières dont les étudiants, et notamment les plus faiblement dotés, utilisent la STS comme un outil de construction de leur projet scolaire et professionnel. On montrera que le triple ancrage de ces formations permet aux étudiants de s'essayer dans l'enseignement supérieur et dans le monde du travail, sans avoir à rompre totalement avec l'enseignement secondaire. Les étudiants « bricolent » ainsi leur parcours, en composant avec l'ambiguïté statutaire de ces formations (3).

UNE CONDUITE D'ÉTUDES À REBOURS

Lorsque l'on s'intéresse aux parcours des étudiants entrant en STS, il apparaît plus pertinent de se demander comment les étudiants entrent en STS plu-

tôt que pourquoi. En effet, leur orientation après le baccalauréat s'opère davantage par continuité, par proximité et familiarité avec leur cursus passé plutôt que par projection dans l'avenir, en vue d'un projet professionnel constitué.

Un supérieur de continuité

La singularité de la composition sociale des STS s'explique notamment par l'inscription de ces formations dans la continuité de certaines filières du secondaire, à savoir les sections technologiques et professionnelles, au sein desquelles les enfants d'ouvriers et d'employés sont déjà surreprésentés (Blöss & Erlich, 2000). À la rentrée 2006, 48,7 % des étudiants de STS étaient issus d'une filière technologique du lycée contre 23,8 % des étudiants d'IUT ; 12,3 % des étudiants de STS étaient issus d'une filière professionnelle contre seulement 1,4 % des étudiants d'IUT. La filière d'origine détermine ainsi pour beaucoup la filière de poursuite d'études et préside à la production de « communautés de destin scolaire », selon l'expression de Thierry Blöss et Valérie Erlich (Blöss & Erlich, 2000, p. 755). Définies comme prolongement de leur section d'origine, les filières de STS en viennent à s'imposer à certains étudiants comme des suites quasiment naturelles de leur parcours scolaire. L'entrée en STS constitue alors autant la poursuite d'un cheminement de classe en classe supérieure qu'un choix d'orientation effectué après le baccalauréat. L'accès à l'enseignement supérieur ne marque donc pas une rupture scolaire.

Lorsqu'ils explicitent leur choix d'études, les étudiants insistent sur le poids de leur section d'origine. Ils décrivent une logique scolaire cursive, dans laquelle chaque nouvelle étape s'inscrit comme la suite de l'étape précédente. Dans leur poursuite d'études, ils ont tendance à chercher une cohérence moins avec un projet professionnel à venir qu'avec leur scolarité passée. C'est ainsi qu'ils justifient très fréquemment leur décision d'entrer en STS : « c'était dans la continuité », « c'est le prolongement de mon bac », « c'était la suite logique » ou encore « c'était ce qui correspondait le plus à ce que je faisais avant ». Une enquête de la DEP sur les principales motivations citées par les bacheliers en faveur de leur formation laisse apparaître que 45,9 % des étudiants de STS justifient leur décision par l'adaptation de la filière à la série du bac qu'ils ont suivie, surclassant ainsi leurs homologues des autres formations supérieures de près de 20 points (ministère de l'Éducation nationale, 2004). Ces étudiants, pour moitié d'origine populaire, n'ont pas une connaissance suffisante de

l'enseignement supérieur pour programmer leur scolarité à long terme. Ils construisent leur parcours à rebours : plutôt que d'organiser leur trajectoire suivant un point à atteindre, ils tissent un fil d'Ariane depuis leur point de départ. À l'instar de cette étudiante de STS assistant secrétaire trilingue (AST), qui explique en ces termes le choix de sa filière : « J'étais attirée par les langues, j'y arrivais bien, et puis ça suivait un peu ma formation, puisque j'ai fait une terminale et un bac STT ACA (4). Ça regroupe le programme, c'est un peu en continu, donc j'ai choisi : BTS AST. [...] J'ai pensé à ça aussi : avoir une expérience à l'étranger. Mais j'avais quand même l'idée de ne pas m'arrêter au bac. Je m'étais dit : "Si je pars à l'étranger, je voudrais revenir après pour avoir un minimum bac + 2, avoir un bagage". Du coup j'ai préféré continuer dans ma lancée scolaire. » (2^e année de STS assistant de direction (AD), bac pro secrétariat, père : agent commercial, mère : travailleuse familiale)

Une étudiante de STS assistant de manager (AM) se définit quant à elle comme quelqu'un « sans ambition » : « C'est pas du tout clair, je sais pas du tout ce que je veux faire. Enfin je fais un BTS... voilà je fais ce BTS parce que c'est ce que je devrais faire après la STG, dans ma filière. » L'expression « sans ambition » est significative de la faible projection dans le futur des étudiants de STS. Leur présence dans une formation professionnelle n'est ainsi pas le gage d'un projet professionnel constitué. Très peu d'ailleurs sont ceux qui peuvent se prononcer précisément sur un métier en début de première année. Et même lorsque cela est le cas, le choix de la filière se fait encore très souvent par l'amont plus que par l'aval. Souhaitant devenir professeur des écoles, une étudiante n'essaie pas de coller au plus près de cet objectif en s'orientant dans une filière universitaire, mais poursuit dans le droit fil de son parcours antérieur : « Donc moi je viens d'un bac SMS (5). Donc j'ai choisi ce BTS parce que c'était la poursuite de SMS aussi. Et vu que je veux faire professeur des écoles également, et vu que les trois ans ce sera le niveau pour rentrer à l'IUFM, donc voilà pourquoi j'ai choisi ce BTS. »

Un supérieur de proximité

L'avancée par proximité des étudiants de STS se traduit également géographiquement. En effet, les étudiants trouvent dans les opportunités locales que sont ces formations une manière de vivre le supérieur « à la maison » (Beaud, 2002, p. 314). Si les étudiants cherchent à aller au plus près scolairement, ils cherchent également à aller au plus près spatialement. « C'était le plus près de chez moi qui faisait ce que je

voulais faire », explique ainsi une étudiante de STS assistant de manager. De même cet autre étudiant de STS travaux publics justifie son orientation en disant : « parce que c'était à côté de chez moi ». Les étudiants de STS sont ainsi plus nombreux que leurs homologues des autres formations supérieures à vivre chez leurs parents (6). Dans l'enquête CDB, 48 % de ces étudiants vivent chez leurs parents, 54 % étaient au lycée dans l'agglomération nantaise l'année précédente et 70 % dans le département. Par leur large couverture du territoire et notamment par leur présence dans des petites et moyennes villes, les STS mettent l'enseignement supérieur à la portée des étudiants les moins mobiles économiquement et socialement.

L'entrée en STS constitue ainsi, pour une jeunesse populaire souvent fortement attachée à son territoire d'origine et aux réseaux de sociabilité qu'elle y a tissés, un moyen d'éviter la rupture sociale et géographique (Renahy, 2005). Dans le cas de la région Poitou-Charentes, il est à noter que les STS sont présentes dans 18 communes rurales (communes de moins de 10 000 habitants), faisant de cette formation la seule formation supérieure « de campagne ». La remarque que formule Stéphane Beaud au sujet des antennes délocalisées des universités s'applique fort bien aux STS : « Les étudiants d'origine populaire sont attirés par cette nouvelle offre d'enseignement supérieur qui est proche de chez eux, moins coûteuse (économie de frais de résidence et de déplacement) [...] Le traumatisme du départ du domicile familial est évité, les amitiés lycéennes ou de quartier maintenues, les activités extra-scolaires locales poursuivies. » (Beaud, 2002, p. 314) L'entrée dans le supérieur se fait encore une fois sans heurts et n'oblige ni à la rupture familiale, ni à la rupture géographique. Dans certaines STS rurales, il n'est pas rare de voir la section composée presque exclusivement d'étudiants « du coin », voire de l'établissement. Ainsi, les étudiants de première année de STS d'une commune rurale de Charente-Maritime, 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 ». Les deux étudiants en provenance d'autres lycées font figure d'exception. Dans un autre établissement rural un enseignant, interrogé sur l'origine géographique des étudiants de sa classe de STS comptabilité et gestion des organisations, évoque un recrutement assez hétérogène. Mais après dépouillement rapide des questionnaires, il est apparu que seuls trois étudiants sur vingt étaient scolarisés dans une autre ville l'année précédente.

Là encore la poursuite d'études après le baccalauréat se construit plus dans un attachement au territoire et au milieu d'origine qu'en vue d'un métier choisi. L'opportunité qui est offerte à certains de continuer presque « machinalement » après le baccalauréat dans la STS de l'établissement les place en difficulté lorsqu'il leur faut expliquer leur choix. L'exemple d'un étudiant en première année de STS bâtiment, dans une ville de moins de 5 000 habitants de Charente-Maritime, est ici significatif. Lycéen dans le même établissement les années précédentes, il ne parvient pas à définir les deux principales raisons qui l'ont conduit dans cette formation. Il interpelle l'enquêtrice : « et si c'était parce qu'il faut bien faire quelque chose ? », avant de rajouter un item dans la liste des réponses proposées : « car il faut faire des études ». En ce sens, ces offres locales d'enseignement supérieur donnent d'un côté les moyens de répondre à l'impératif de prolongation des études à moindre frais, tandis que de l'autre, en s'inscrivant comme nouvel horizon scolaire dans les établissements, elles contribuent à rappeler et renforcer cet impératif.

Un supérieur de familiarité

En prenant place dans les lycées, les STS s'imposent comme des prolongements de l'enseignement secondaire. Face aux autres formations de l'enseignement supérieur, elles font office de passages protégés au sein desquels l'entrée dans le supérieur et la sortie du secondaire ne sont pas clairement marquées. Une étudiante parle ainsi de l'entrée en STS comme d'un maintien dans un « cocon ». Les étudiants sont ainsi nombreux à évoquer leur rencontre heureuse avec ce type de formation : la STS est présentée fréquemment comme « ce qui me correspondait » ou « ce qu'il me fallait ». Là encore, le choix de la formation se fait moins par rapport à ce qu'on veut faire qu'en référence à ce qu'on a déjà fait. En ce sens, elle constitue une bonne transition entre le lycée et l'enseignement supérieur : « La fac, c'est pas pour moi. La fac, je sais qu'il y a quand même pas mal de préjugés sur la fac, c'est quelque chose où t'es un peu lâché dans la nature, enfin je trouve ça un petit peu brut. Enfin je trouve le passage entre le bac et la fac... Je trouve ça quand même assez sec pour des jeunes. Il y a des gamins à qui ça convient tout à fait, mais il y a des jeunes comme moi à qui ça ne convient pas. Parce que moi j'avais besoin, quand j'ai eu mon bac, j'avais besoin d'un minimum de gens derrière moi pour me soutenir. J'avais peut-être pas totalement confiance en ce que je voulais faire et j'avais besoin de gens derrière moi pour me soutenir, pour

m'emmener jusqu'à la fin. » (2^e année de STS AD, bac pro secrétariat, père : employé de vente, mère : agent de maîtrise) Les STS apparaissent alors comme une formation sur mesure pour une population de bacheliers en quête de repères (repères professionnels et repères temporels). C'est ainsi que parmi les motivations principales à l'entrée en STS après le baccalauréat (voir tableau 1), le caractère professionnalisant et la courte durée de formation arrivent en tête, et sont choisis respectivement par 61 % et 52 % des étudiants enquêtés (enquête CDB).

Tableau 1. **Motivations principales à l'entrée en STS**

(effectifs et pourcentages calculés sur la base des répondants)

	Effectif	Pourcentage
Caractère professionnalisant	257	61 %
Formation courte	216	52 %
Niveau du diplôme	182	43 %
Structure de type « lycée »	115	27 %
Absence d'autres formations à proximité	16	4 %
Total	419	

Lecture : les étudiants étaient invités à choisir deux items parmi les cinq proposés.

Les intitulés précis de ces formations semblent ainsi avoir une « signification immédiate pour ceux qui s'y engagent » (Cam, 2000, p. 111). Les STS confèrent par là un sens direct à la poursuite d'études post-bac pour les étudiants, le lien formation emploi paraissant pris en charge par l'institution scolaire. L'imposition d'une limite temporelle à l'issue des deux années fixe à l'avance une durée d'engagement dans l'enseignement supérieur qui semble raisonnable. Les étudiants apprécient cet enseignement supérieur balisé : « on nous montre la route », résume l'une d'entre eux. Ils redoutent la confrontation à l'inconnu scolaire, à l'image de cet étudiant : « Je ne voulais pas me lancer dans quelque chose que je ne connaissais pas du tout ». C'est ainsi que l'entrée en STS se fait contre le refus de s'engager à l'université ou dans une autre formation supérieure. Cette autre étudiante de STS assistant de manager présente même le choix d'une STS comme un choix par défaut : « En fait je ne voulais pas aller en IUT parce qu'il y avait trop de devoirs. C'était trop chargé. Et je voulais rester

vraiment dans le cadre scolaire, que ce soit pas à la fac ni rien, ça me plaisait pas du tout. Il ne restait plus que le BTS. » Mais ce refus s'appuie assez souvent sur une connaissance incomplète voire erronée de ces autres formations du supérieur. Les étudiants, pour justifier leur rejet de l'université ou des IUT, donnent à entendre des raisons issues de rumeurs, ou encore d'anecdotes ayant pour protagonistes la « minorité du pire » (Elias & Scotson, 1997) des étudiants d'université. Le désajustement anticipé avec l'université est alors largement évoqué pour alimenter ce rejet. Pour ces étudiants, aller à l'université était prendre le risque de se perdre, aussi bien au niveau scolaire (« je ne sais pas si j'aurais réussi à me gérer toute seule ») qu'au niveau temporel (« je ne veux pas rester dans les études éternellement »).

Mais surtout, et cela peut sembler assez paradoxal, l'université leur semble correspondre aux étudiants porteurs d'un projet professionnel construit. Une étudiante de STS assistant de manager explique : « C'est beaucoup plus dangereux d'aller à l'université moi je pense. Si on sait ce qu'on veut faire après c'est bon. Et après faut être motivé parce que vu comment c'est fait, c'est pas assez encadré. Comme c'est pas assez encadré, c'est pas la peine. » Une autre étudiante, en deuxième année de STS assistant de direction, considère la STS comme une bonne transition pour ceux qui sont encore dans l'indétermination face à l'avenir : « Il y en a pour qui ça convient. Pour les gens je pense qui sont super motivés, qui savent ce qu'ils veulent faire : par exemple faire une fac de psycho pour être psychologue, faire une fac de droit pour être juge. Les gens qui sont très déterminés au départ je pense que ça leur convient tout à fait ». Ces éléments vont à l'encontre de l'image d'insouciance habituellement renvoyée par les étudiants d'université, tandis qu'ils continuent de remettre en question le portrait d'étudiants de STS prêts à l'emploi.

En suivant Pierre Périer, il apparaît que ce sont des « logiques plus réactionnelles que rationnelles » qui guident les parcours et les « migrations scolaires des familles populaires » (Périer, 2005, p. 185). L'accessibilité des STS, par un effacement de la césure entre le secondaire et le supérieur, permet en quelque sorte aux bacheliers les moins assurés une progression scolaire à rebours, de proche en proche. La présence des STS au sein des établissements secondaires en fait un terrain familier. En ce sens, les STS ouvrent une brèche vers l'enseignement supérieur à de nombreux bacheliers qui ne s'y seraient peut-être pas aventurés autrement. Cette orientation scolaire par proximité nous renseigne sur la manière dont les étu-

dants construisent leurs projets scolaires et professionnels : tacticiens plutôt que stratèges, pour reprendre la distinction de Michel de Certeau (Certeau, 1990, p. 60-61), ils composent avec la formation, pas à pas.

« ON VERRA » : L'EXPLOITATION D'UN SAS D'ENTRÉE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Du fait de leur faible connaissance de l'enseignement supérieur, les étudiants d'origine populaire progressent en tâtonnant et trouvent dans les STS un moyen de maîtriser l'avenir. Faute de pouvoir et de vouloir s'engager sur le long terme, les étudiants découpent leur parcours scolaire en courtes étapes, à l'issue desquelles ils repoussent le moment du choix : « On verra ».

Assurer le présent : le diplôme comme sécurité

Le cadre court d'études des STS représente pour les étudiants la garantie d'obtenir un titre monnayable sur le marché du travail dans un délai raisonnable. « En BTS, tu es sûre d'avoir quelque chose à la fin », explique une étudiante de STS assistant de manager. Elle poursuit : « Je ne sais pas si je vais continuer ou pas, mais au moins j'aurai mes deux ans. » Même si les étudiants envisagent de poursuivre dans une voie tout à fait différente, l'obtention du BTS fait office de cliquet. La proximité de l'échéance motive les étudiants : leur investissement sera payant immédiatement. Une autre étudiante de sa classe, faisant partie des rares en mesure de donner, en début de première année, un projet scolaire à l'issue du BTS, préfère assurer ses arrières : « Moi dans deux ans je voudrais rentrer dans une école de traduction pour l'armée de terre. Donc il me fallait un bac + 2 donc je me suis dit : "autant faire un BTS qui me plaît", comme ça si au pire après je veux plus rentrer en école, j'aurais toujours un BTS. »

Les étudiants procèdent ainsi par étapes et, avant de se projeter dans le futur, ils préfèrent assurer le présent. Les STS permettent cette décomposition des études par des paliers qui les rassurent. Ils préfèrent dire qu'ils font deux ans de STS puis un an de licence professionnelle, plutôt que d'affirmer qu'ils font trois ans d'études. Une étudiante de STS assistant secrétaire trilingue, se laissant la possibilité d'aller jusqu'au master, se refuse à se renseigner sur la licence et le master en même temps. Elle préfère procéder « étape par étape » comme elle dit, expliquant qu'une fois en

licence, elle « aur[a] encore un an pour réfléchir ». Les enseignants font le même constat : « les jeunes ne sont pas prêts à s'engager pour trois ans », déclare ainsi un professeur de comptabilité en STS comptabilité et gestion des organisations.

Très peu sont ainsi les étudiants à se prononcer clairement sur ce qu'ils feront à l'issue des deux ans de formation. Invités à préciser un projet évasif de poursuite d'études, ils esquivent : « J'ai encore deux ans ». Ces étudiants cherchent à éviter toute forme d'engagement, aussi bien scolaire que professionnel. Plutôt que de dire qu'ils détournent les STS de leur vocation première, il nous semble davantage qu'ils s'arrangent de l'ambiguïté de statut de ces formations. « Au début, vu que j'avais pas un projet professionnel défini, j'avais plus cette optique-là : je passe mon BTS et puis je vois, pendant la formation, comment ça se passe, s'il y a une orientation qui me plaît plus qu'une autre. Et jusqu'ici j'avais pour projet d'arrêter. Mais là, il y a une autre formation qui me plaît bien, donc je suis en train de voir si je continue ou pas. » (2^e année de STS AD, bac pro secrétariat, père : agent commercial, mère : travailleuse familiale) Pour beaucoup d'étudiants, la STS prend ainsi le sens d'une orientation « à vue » qui peut être révisée au bout des deux ans. La courte durée du cycle autorise une réorientation en cas d'erreur qui ne porte pas trop à conséquence. Cette limite est pour eux une « ceinture de sécurité » qui leur évite de se perdre, mais qu'ils ne s'empêchent pas plus tard de détacher, pour aller ou plus loin ou ailleurs.

« Se chercher » dans le monde scolaire

Les bacheliers entrent en STS pour « se chercher » : il s'agit ainsi pour eux d'essayer une discipline, un domaine, mais aussi de « s'essayer » dans l'enseignement supérieur. Les étudiants profitent alors de ces deux années pour voir s'ils sont capables de s'en sortir et s'ils peuvent de fait prétendre aller plus loin. Une étudiante (2^e année de STS AST, bac ES, père : enseignant en lycée professionnel, mère : attachée d'administration), après l'obtention de son baccalauréat ES, a ainsi choisi une STS contre l'université, pour pouvoir « se réguler » :

- Chercheur : *Et donc quand tu es rentrée en BTS, tu t'es dit que l'objectif c'était d'avoir ton BTS puis ensuite d'aller travailler ?*
- Étudiante : *Non. Non, non, je vais continuer en licence professionnelle. En fait, le BTS c'était plus pour me chercher on va dire. Je savais pas trop quoi faire, je savais pas ce que je voulais faire professionnellement donc c'est pour ça que je l'ai*

choisi. Je pense que la plupart des gens le choisissent aussi parce qu'ils savent pas trop quoi faire. C'est comme l'IUT : ils se cherchent un peu pendant deux ans, et au bout de deux ans ils savent mieux ce qu'ils sont devenus. On est plus matures, etc. Enfin moi c'était mon cas en tout cas.

– Chercheur : *Oui, donc c'était une manière de repousser l'échéance pour prendre une vraie décision ?*

– Étudiante : *Voilà. Et puis on se dit que c'est que deux ans. Donc si on se trompe c'est que deux ans. Donc c'est pas trop grave.*

Contre toute attente, les étudiants justifient le choix d'une STS par la volonté de ne pas s'engager dans une voie trop spécialisée. Le BTS est ainsi vu comme un diplôme conservant une certaine généralité et n'enfermant pas dans un cadre trop fermé. La démarche des étudiants n'est alors jamais véritablement celle du choix, mais plutôt celle de la succession de non-choix. Si les étudiants sont capables de dire ce qu'ils ne veulent pas faire, ils ne semblent jamais prêts à dire ce qu'ils veulent faire. Affirmer un choix serait pour eux comme un point de non-retour, un engagement qui ne pourrait plus être remis en question.

En avançant « à tâtons », les étudiants rayent progressivement des futurs anticipés, non sans jamais les avoir « testés » auparavant, mais ne s'arrêtent jamais sur un destin particulier et redoutent la « spécialisation irréversible » (Bouffartigue, 1994, p. 33). Lorsqu'une orientation risque de limiter leur champ d'action, certains étudiants n'hésitent pas à chercher une échappatoire, à la manière de cette étudiante qui, après une première année de STS assistant de direction, s'est réorientée vers une STS vente et production touristiques : « Pour moi ça me fermait des portes. Le secrétariat ça va peut-être me plaire maintenant, mais si dans dix ans je veux changer, je pourrais pas. Je vais avoir quoi comme diplôme ? Je vais être bonne qu'en secrétariat. Que là j'ai un petit peu de tout. Je peux travailler dans le tourisme et dans le secrétariat. Donc déjà je suis pas trop bloquée. Parce que je veux pas être bloquée dans un truc. » Les étudiants de STS cherchent ainsi à se préserver des issues le plus longtemps possible. Leur poursuite d'études semble s'inscrire dans une démarche de refus d'un destin. C'est ainsi qu'ils tendent à faire éclater le plafond de verre en permanence et que l'arrêt des études est une décision qui paraît bien plus difficile à prendre que celle de la poursuite. La conduite d'études des étudiants interrogés se présente donc comme un exercice pratique au jour le

Tableau 2. **Projet à l'issue du BTS en fonction de la motivation principale à l'entrée en STS**

	Chercher du travail	Continuer ses études	Continuer ses études ou chercher du travail	Autre
Caractère professionnalisant	27 %	55 %	12 %	6 %
Formation courte	42 %	42 %	9 %	7 %
Niveau du diplôme	34 %	54 %	9 %	3 %
Structure de type « lycée »	22 %	58 %	10 %	10 %
Absence d'autres formations à proximité	44 %	50 %	6 %	0 %
Total	32 %	52 %	10 %	6 %

Lecture : 42 % des étudiants qui sont entrés en STS car il s'agissait d'une formation courte envisagent de chercher du travail à l'issue du diplôme.

jour de l'orientation, plutôt que comme un effort de rationalisation à long terme de la démarche.

Surtout, en replaçant ainsi les STS dans les parcours des étudiants, on comprend mieux certains usages aux apparences contradictoires de ces filières. En entrant en STS, les étudiants ne renient pas leurs caractéristiques de formation courte et professionnalisante, puisqu'elles répondent à leurs attentes. Cependant, ils ne s'interdisent pas d'interpréter les limites de ces formations et de profiter des marges parfois un peu flous des trois interfaces des STS : secondaire, universitaire et professionnelle. En effet, au sein de la population enquêtée, 67 % des étudiants ayant été attirés par le caractère professionnalisant de la formation et 51 % de ceux qui recherchaient une formation courte après leur baccalauréat ont pu répondre, dans le même temps, qu'ils souhaitaient poursuivre leurs études après le BTS (voir tableau 2, réalisé d'après l'enquête CDB). Selon eux il ne s'agit pas d'une contradiction. Cette pratique du monde scolaire trouve son prolongement dans le rapport au monde du travail. Les étudiants parviennent en effet difficilement à arrêter leur projet d'une manière définitive.

L'expérimentation professionnelle

Parallèlement aux tâtonnements scolaires, les étudiants de STS développent des expérimentations professionnelles qui les conduisent à exclure et inclure peu à peu certaines filières ou certains métiers. Le temps des études devient pour eux un temps d'essais. Les étudiants semblent effectivement donner à leur expérience scolaire du supérieur le sens d'une exploration. L'entrée en STS marque la volonté de

s'inscrire dans une démarche de construction progressive de leur projet professionnel. C'est toute la signification qu'ils donnent à des expressions telles que « se chercher », « se forger ». Pour l'une d'entre eux, être étudiante, c'est ainsi « planifier [sa] vie professionnelle », se « préparer à la vie professionnelle » (STS assistant de direction). L'objectif pour eux est de tendre vers une délimitation toujours plus nette et précise de leur emploi à venir, s'appuyant pour cela sur une série de contacts avec le monde du travail que leur offrent les stages et les actions professionnelles.

Les stages en entreprise permettent d'abord d'expérimenter l'emploi vers lequel tend la formation suivie : « on sait pourquoi on est là », explique une étudiante de STS animation et gestion touristiques locales. En ce sens, les STS offrent une vitrine ouverte sur le monde du travail. C'est l'occasion de voir si l'orientation prise est conforme ou non aux attentes des étudiants (Chamboredon, 1991). Mais, comme sur le plan scolaire, ces expériences professionnelles sont davantage l'occasion d'écarter des types d'emplois que de se fixer véritablement sur un projet décidé. Seules les voies exclues prennent un caractère définitif. À partir des contre-modèles donnés par les stages mais aussi par les emplois d'été, les étudiants mettent ainsi en œuvre diverses tactiques pour s'en démarquer : poursuites d'études, bifurcations, spécialisations, voire même réorientations.

Une étudiante de STS assistant secrétaire trilingue achève ses deux stages avec une idée de ce qu'elle n'envisage pas pour son avenir. En revanche, elle est dans l'incapacité de décrire précisément ce qu'elle souhaite : « Je sais ce que je ne veux pas, mais je ne

sais pas forcément ce que je veux ». Son expérience de réceptionniste dans un club de vacances lui permet d'affirmer : « Je sais que je ne pourrais pas faire ça toute ma vie ». De la même manière, le stage qu'une étudiante de STS commerce international a effectué auprès d'une assistante import-export dans une entreprise lui fait dire clairement qu'elle ne souhaite pas s'orienter vers ce métier-là : « c'est une sorte de secrétaire améliorée », dit-elle, sur un ton plutôt méprisant. Les étudiantes en STS assistant secrétaire trilingue ou assistant de direction, confrontées au travail de secrétaire durant leurs stages, envisagent ainsi pour beaucoup d'entamer une autre formation à l'issue du diplôme. « Je m'attendais un peu à ce que j'allais voir, mais je me suis rendu compte... oui j'ai été un petit peu déçue, et je me suis rendu compte que c'est vraiment pas ce que je veux, c'est pas mon projet professionnel. » (2^e année de STS AST, bac STT, père : agent commercial, mère : femme de ménage) « Je m'y attendais un peu, mais en même temps j'attendais le stage pour m'aider dans mon idée. Savoir si c'était vraiment l'idée que je m'en faisais. Et ça a affirmé mon choix comme quoi je ne voulais pas faire ça. » (2^e année de STS AD, bac pro secrétariat, père : agent commercial, mère : travailleuse familiale) En ce sens, les étudiants de STS s'inscrivent là encore dans une démarche d'« expérimentation » (Galland, 1990) : ils cherchent à faire durer le plus longtemps possible le temps où ils « pense[nt] pouvoir se choisir » (Mauger, 1998). L'expérience professionnelle qu'offre la formation au BTS prend ainsi une double valeur. D'une part, elle est ce qui permet de baliser son avenir professionnel anticipé en posant des options sur certains domaines ou métiers et en en mettant d'autres à l'index. D'autre part, elle est un moyen de se constituer un bagage inaliénable, valorisé par les jeunes, un moyen de « faire ses preuves » au sein du monde du travail.

Les étudiants de STS placent en effet les diverses expériences en entreprise au centre de leur formation. La démarche de choix des entreprises est relativement similaire suivant les étudiants. Ceux-ci cherchent à explorer durant leurs deux années le maximum de domaines et d'activités, dans le but de dresser une sorte de cartographie de leurs possibles, mais surtout de commencer à dégager des futurs invisibles. Les étudiants cherchent ainsi à couvrir le plus grand éventail possible d'aspects du métier qu'ils préparent. Ils délimitent ainsi peu à peu leur espace des préférences, ou plutôt ils cernent progressivement leur espace de défiance. Dans la construction de leur projet professionnel, ils procèdent par « replis » successifs.

Une étudiante de STS assistant de direction justifie son entrée en STS comme l'entrée dans un processus de choix : « Pour m'orienter, pour choisir. Le BTS me permet... Comme là, j'ai trouvé une entreprise, un domaine qui me convient, pour combien de temps, je sais pas, mais voilà, ça m'a permis, le BTS, de trouver une orientation plus précise. Parce qu'avant c'est vrai que quand on sort du bac, on est... [sourir] on a plein de choix. C'est vrai que le BTS, à force [...] même en étant en cours je veux dire, genre on fait de la gestion : "t'es pas bon en chiffres, bon bah éviter de faire un poste d'assistante de gestion après" ou parce qu'on peut faire toujours assistante de direction on peut faire quand même de la gestion. Éviter trop ça : la compta, les trucs comme ça. Après c'est se spécialiser en fait. Genre la bureautique : "bah tiens, si je me débrouille bien là-dedans...", voilà après c'est des choix et ça permet, je trouve les cours, malgré tout, ils permettent en fait de se trouver. » (2^e année de STS AD, bac STT, père : chauffeur routier, mère : monitrice d'atelier) Les étudiants ajustent ainsi leur parcours scolaire en continu, au gré des difficultés scolaires qu'ils rencontrent, des métiers qu'ils découvrent, et qui leur plaisent ou déplaisent. Ils ajustent également leur conduite d'études aux attentes du marché du travail. Au fil de leur avancée scolaire et professionnelle, ils repositionnent le curseur du niveau d'études minimum.

CONCLUSION

Ce qui apparaît de prime abord comme un usage contradictoire des sections de technicien supérieur prend tout son sens une fois saisie la manière dont les étudiants conduisent leurs parcours scolaires. Ces étudiants, pour une large part d'origine populaire, se saisissent de cette opportunité locale et familière de poursuite d'études pour répondre à l'impératif scolaire. Leur faible connaissance de l'enseignement supérieur les fait entrer en STS à rebours, les raccrochant à un passé scolaire bien plus que les projetant vers un avenir déterminé. Mais le passage en STS leur offre une parenthèse doublement constructive : d'un côté ils cherchent un projet scolaire, tandis que de l'autre, ils testent un avenir professionnel. L'entrée en STS est ainsi une façon pour ces jeunes d'origine populaire de s'arranger de la contradiction suivante : se plier d'une part à la figure dominante du jeune comme étudiant (Chamboredon, 1991 ; Beaud, 2002) et, d'autre part, à l'injonction au projet professionnel et à la prise d'autonomie qui pèse, dans leur milieu

d'origine, plus fortement qu'ailleurs (Moreau, 2003). En d'autres termes, les façons qu'ils ont d'ajourner leurs choix et de se préserver des portes de sortie, qu'ils partagent avec l'ensemble d'une jeunesse dont les conditions d'insertion dans l'emploi n'ont cessé de se détériorer depuis une vingtaine d'années (Chauvel, 1998), risquent fort de se voir contenues et retenues soit par des contraintes économiques et sociales, soit par la difficile lisibilité de leur diplôme dans

l'espace universitaire et dans l'espace professionnel. En effet, la définition par défaut du statut de technicien supérieur, ni cadre, ni ouvrier (Desrosières & Thévenot, 1988), et la place des STS « à part » du monde universitaire font de leur insertion professionnelle comme de leur intégration dans le supérieur des trajets encore bien hypothétiques.

Sophie Orange
GRESKO, université de Poitiers

NOTES

(1) Dans le reste de l'article, l'abréviation STS sera utilisée pour sections de technicien supérieur. L'abréviation BTS sera employée pour désigner le diplôme de fin de STS : le brevet de technicien supérieur.

(2) L'enquête « Conditions de vie 2006 » de l'Observatoire de la vie étudiante indique que 49,1 % des étudiants de STS sont d'origine populaire (père ouvrier ou employé), devant les filières AES (Administration économique et sociale) de l'université (46,1 %) et devant les IUT (36,5 %).

(3) Cet article s'appuie principalement sur les résultats de deux enquêtes portant sur le choix du BTS et effectuées entre 2005 et 2007. Une première enquête statistique (enquête « Choix du BTS », abrégée en CDB), conduite auprès de 420 étudiants de première année de STS de six lycées de l'agglomération nantaise, a ainsi été complétée par 20 entretiens approfondis menés auprès d'étudiants

appartenant à l'échantillon de départ, alors qu'ils étaient en 2^e année de STS. Les premiers résultats de deux autres enquêtes débutées en 2007 dans la région Poitou-Charentes, dans le cadre d'une thèse en cours sur les parcours étudiants en STS, viennent renforcer les conclusions de ces deux premières enquêtes : un suivi d'une cohorte de 900 étudiants de première année de STS de l'académie de Poitiers est actuellement mené dans 20 établissements et une enquête ethnographique est en cours dans un lycée de la Vienne accueillant cinq STS.

(4) STT ACA : Sciences et technologies du tertiaire, option action et communication administratives.

(5) SMS : Sciences médico-sociales.

(6) En 2002, 63,8 % des étudiants de STS vivaient chez leurs parents contre 55,6 % des étudiants d'université (ministère de l'Éducation nationale, 2004).

BIBLIOGRAPHIE

BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

BEAUD S. & PIALOUX M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.

BLÖSS T. & ERLICH V. (2000). « Les "nouveaux acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question ». *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4, p. 747-775.

BOUFFARTIGUE P. (1994). *De l'école au monde du travail. La socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*. Paris : L'Harmattan.

CAHUZAC E. & PLASSARD J.-M. (1997). « Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français. L'exemple des STS, des IUT et des Écoles ». *Formation emploi*, n° 58, p. 27-43.

CAM P. (2000). « Le cycle court : quelles fonctions sociales ? ». In S. Ertul, *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STTS)*. Paris : PUF, p. 91-118.

CERTEAU M. de (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Folio.

CHAMBOREDON J.-C. (1991). « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation ». *Enquête*, n° 6.

CHAUVEL L. (1998). *Le destin des générations*. Paris : PUF.

DESROSIÈRES A. & THÉVENOT L. (1988). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris : La Découverte.

ELIAS N. & SCOTSON J. (1997). *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Fayard.

ERLICH V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

GALLAND O. (1990). « Un nouvel âge de la vie ». *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 4, p. 529-551.

GENDRON B. (2004). *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études. Une analyse économique*. Paris : Publications de la Sorbonne.

LEMAIRE S. (2004). « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur ». *Éducation et formations*, n° 67, p. 33-49.

MAUGER G. (1998). « Peur de s'insérer, peur de ne pas s'insérer ». In B. Charlot & D. Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris : PUF, p. 255-259.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (2004). « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 ». Note d'information n° 14.

MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.

PÉRIER P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

POULLAOUEC T. (2004). « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants ». *Économie et statistique*, n° 371, p. 3-22.

RENAHY N. (2005). *Les gars du coin*. Paris : La Découverte.