

# Les (en)jeux d'internationalisation des écoles hôtelières suisses

Thèse présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines  
Institut de Sociologie  
Université de Neuchâtel  
Pour l'obtention du grade de docteur ès sciences humaines – sociologie

Par

Anne-Sophie Delval

## **Direction de thèse**

Prof. Mihaela Nedelcu, Université de Neuchâtel, co-directrice de thèse (Institut de sociologie)

Prof. Felix Bühlmann, Université de Lausanne, co-directeur de thèse (Institut des sciences sociales)

## **Jury**

Prof. Anne-Catherine Wagner, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne (Centre Européen de Sociologie et de Science Politique)

Docteure Aline Courtois, Université de Bath (Department of Education)

Prof. Etienne Piguet, Université de Neuchâtel (Institut de géographie)

Prof. Eric Davoine, Université de Fribourg (Chaire de ressources humaines et organisation)

NEUCHÂTEL

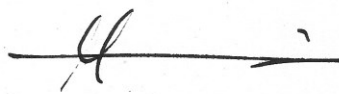
Version soutenue publiquement le 14 janvier 2020



## IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Mihaela Nedelcu, co-directrice de thèse, professeure titulaire, Université de Neuchâtel ; M. Felix Bühlmann, co-directeur de thèse, professeur associé, Université de Lausanne ; Mme Aline Curtois, lecturer, Department of Education, University of Bath, UK ; M. Eric Davoine, professeur, Université de Fribourg ; M. Etienne Piguet, professeur, Université de Neuchâtel ; Mme Anne-Catherine Wagner, professeure, Université Paris I, Centre européen de sociologie et de science politique CSE-EHESS autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Anne-Sophie Delval en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 14 janvier 2020



Le doyen  
Pierre Alain Mariaux





## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Mihaela Nedelcu et Felix Bühlmann d'avoir formés une codirection de thèse qui m'a merveilleusement encadrée tout au long de ce travail. Vos domaines d'expertises thématiques et méthodologiques ont été d'une complémentarité extrêmement riche. Au-delà d'un regard scientifique, j'ai bénéficié grâce à vous d'un soutien humain sans faille et d'une disponibilité admirable. Vous m'avez fait grandir en tant que chercheuse et personne, je vous en serai infiniment reconnaissante.

Je remercie également toutes et tous les membres de mon jury de thèse. Anne-Catherine Wagner qui m'a accueillie au Centre Européen de Sociologie et de Science Politique (CESSP) à Paris – en accord avec Muriel Darmon - dans le cadre d'une bourse *Doc.Mobility* du Fonds National de la Recherche Suisse. Cette mobilité a été le lieu d'échanges intellectuels avec vous-mêmes, les membres du laboratoire et les doctorant·e·s qui ont été très inspirants et ont nourri ma réflexion. Merci à Aline Courtois, Etienne Piguet et Eric Davoine pour vos précieuses remarques lors du colloque privé de thèse qui m'ont permis d'améliorer mon travail, de valoriser mes résultats et de m'affirmer en tant que scientifique.

Je remercie toutes et tous les collègues sociologues que j'ai pu croiser tout au long de mon parcours académique. À l'Institut de sociologie de l'Université de Neuchâtel, j'ai d'abord eu la chance que François Hainard me fasse confiance en m'engageant en tant qu'assistante et m'offre la possibilité de créer mon projet de recherche avec une grande liberté. J'ai ensuite pu collaborer avec plaisir avec Christian Suter et Philip Balsiger.

Ces six années de thèse ont aussi été le lieu de multiples rencontres dans le milieu académique, se transformant parfois en véritables amitiés. Je tiens à remercier les membres du très informel « Séminaire Bourdieu » : Pedro Araujo, Thierry Rossier, Pierre Benz et Kevin Toffel, avec qui j'ai partagé des débats théoriques endiablés, des séjours uniques et des discussions intenses sur nos goûts culturels « populaires ». Nous avons toujours été solidaires et je suis fière de nous voir aujourd'hui toutes et tous devenir docteur·e·s malgré nos origines et trajectoires « originales » pour ce milieu. J'en profite pour témoigner ma reconnaissance envers l'Obélis et ses membres fondateurs : André Mach, Thomas David et Stéphanie Ginalschi qui m'ont intégré comme membre associée, me faisant appartenir à cette petite famille en croissance de chercheurs/chercheuses helvétiques travaillant sur les élites suisses. Je me réjouis en constatant que la relève est assurée (avec une pensée toute particulière pour Guillaume Beausire et Lena Ajdacic). À l'Université de Lausanne et au sein du Programme Doctoral Romand en Sociologie (PDRS), j'ai pu rencontrer de nombreux et nombreuses personnes qui ont - chacun·e à leur façon - nourri ma réflexion et m'ont encouragé : Guillaume Ruiz, Philippe Longchamp, David Pichonnaz, Leah Kimber ou encore Julie Falcon. Du CESSP, j'ai pu échanger avec Caroline Bertron et Leonora Dugonjic, mes homologues travaillant sur les écoles internationales et les pensionnats suisses, mais aussi avec Maxime Béhar, Pauline Vallot, Vincent Hugo et Louise Bollache.

Je me dois de remercier également toutes les personnes qui ont accepté de me rencontrer dans le cadre de cette enquête, que vous soyez employé·e·s , alumni ou étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses, vous vous êtes confié·e·s à moi en partageant vos histoires de vie, vos réalités professionnelles et vos passions. J'espère que cette thèse rend hommage à vos parcours si riches pour l'analyse sociologique.

Cette thèse n'aurait pu voir le jour sans le soutien inconditionnel de mon mari, Quentin. Nous nous sommes rencontrés alors que j'étais au tout début de cette dernière, tu as vu naître, évoluer et accoucher ce projet de recherche. Tu as écouté mes doutes tout en me donnant toujours de bons conseils basés sur ta propre expérience (« tu sais la différence entre ceux qui finissent leur thèse et ceux qui ne la finissent pas ? C'est qu'ils l'ont rendu »). Ensemble, nous avons eu l'envie totalement folle d'avoir un enfant. Edouard est apparu dans nos vies et c'est grâce à vous deux que j'ai trouvé l'énergie de persévérer. Quentin, ton féminisme en acte m'a permis de consacrer du temps et de l'énergie à ma recherche et d'aller au bout des choses. Quant à Edouard, ta joie de vivre et tes émotions m'ont appris que l'équilibre et le bonheur se nichent dans chacun des moments passés à vos côtés. Certes, tu hérites d'un capital culturel parental dont le poids va certainement peser sur toi, mais je suis certaine que tu sauras en faire bon usage et peut être même que ton parcours n'entrera pas dans les schémas interprétatifs de ta mère.

Finalement, j'aimerais témoigner ma gratitude envers ma mère et mes ami·e·s ; Lucie, Valentin, Alexandre, Xénia, Olivier et Georges-André. Cela fait des années que vous m'observez – de plus ou moins loin – faire mon bout de chemin académique. Je discute rarement de ma recherche, certainement par pudeur, mais vous avez toujours eu une confiance presque aveugle en moi. Tous les rires et les grands moments de vie que nous avons partagé ont tout autant contribué à ce que je sois heureuse et que je réussisse à terminer cette thèse.

Anne-Sophie Delval

## RÉSUMÉ

**Titre :** Les (en)jeux d'internationalisation des écoles hôtelières suisses

**Mots clés :** internationalisation de l'enseignement supérieur, écoles hôtelières suisses, capital cosmopolite, capital international, stratégies d'internationalisation, reproduction sociale, éducation privée

Cette thèse en sociologie analyse les stratégies d'internationalisation en jeu au sein du marché éducatif des écoles hôtelières suisses. Cette enquête est la première à dévoiler la genèse et les caractéristiques de ces formations en gestion hôtelière onéreuses, attirant une population étudiante internationale dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle. La proposition théorique est d'articuler la théorie du champ de Bourdieu aux apports conceptuels de la perspective transnationale et de la sociologie cosmopolitique, afin de découvrir les géographies actives dans certaines stratégies éducatives de reproduction sociale dans un contexte de mondialisation. Cette thèse repose sur une enquête mixte combinant des analyses quantitatives (base de données sur les 19 écoles hôtelières et 381 questionnaires d'étudiant·e·s) et qualitatives (51 entretiens avec des employé·e·s, alumni et étudiant·e·s) afin de dresser un portrait inédit de cette offre éducative.

La première partie empirique investigate l'objectif marchand commun des écoles hôtelières suisses, à savoir construire et diffuser leur réputation à travers le monde afin de susciter l'inscription d'étudiant·e·s. Ces dernières s'avèrent plus ou moins dotées en capital international, culturel et social afin se saisir de cet enjeu et occupent par conséquent des positions relativement dominantes/dominées au sein du champ (*espace de positions*). L'interprétation s'intéresse dès lors aux principes de distinction et de hiérarchisation entre les écoles (volume de capital spécifique / internationalité VS autochtonie). La deuxième partie s'intéresse aux discours (*prises de position*) des étudiant·e·s et employé·e·s à propos des écoles et à la manière dont ils réifient la toute-puissance de l'École hôtelière de Lausanne et la vision d'une complémentarité de l'offre entre les établissements. Toutefois, leurs critiques témoignent également des tensions existantes et questionnent l'autonomie de ce champ sur la scène nationale et internationale, notamment vis-à-vis du modèle des business schools. La troisième partie resserre la focale sur leurs étudiant·e·s en analysant leurs origines socioéconomiques, parcours éducatifs ainsi que migratoires (*espace des dispositions*). Une analyse de correspondances multiples démontre que cette population étudiante vient, certes, des fractions économiques des classes supérieures mais que s'y opposent les héritiers/héritières de la *global middle class* – fortement mobiles et ayant déjà fréquenté·e·s le système scolaire international – et les individus issu·e·s des classes libérales ou dirigeantes plus sédentaires. Faire une école hôtelière suisse représente différentes stratégies éducatives de reproduction sociale, d'une capitalisation sur un cosmopolitisme hérité à l'acquisition d'un capital culturel international. Les entretiens permettent ensuite de saisir les raisons de leur orientation éducative et attestent que, fréquemment, ces écoles représentent des choix éducatifs refuges mais prestigieux. En dernier lieu, l'analyse déconstruit les mécanismes de répartition des étudiant·e·s au sein du champ en fonction de leur origine géographique et de leur dotation en capital économique, culturel et social.

Cette enquête dévoile la complexification géographique de l'enseignement supérieur où les pratiques d'internationalisation institutionnelles et individuelles s'articulent et doivent être pensées conjointement. Les agents se saisissent de manières différenciées – voire inégales - des opportunités représentées par ce processus d'internationalisation en fonction des ressources locales et nationales qu'ils/elles peuvent mobiliser. L'apport de cette thèse est de démontrer que l'acquisition d'un capital cosmopolite ou international – pour un individu ou une institution – s'inscrit toujours dans un ancrage territorial qui peut être local et/ou national et/ou via des liens transnationaux, produisant des mobilités mais pas nécessairement, et que les dimensions symboliques et économiques des espaces concernés sont fondamentales (ex : « le Swissness » comme ressource d'attractivité).

## SUMMARY

**Title:** The challenges of internationalisation of Swiss Hospitality Management Schools

**Keywords:** internationalisation of higher education, swiss hospitality management schools, cosmopolitan capital, international capital, strategies of internationalisation, social reproduction, private education

This Ph.D. thesis in sociology analyses the challenges of internationalisation occurring within the educational market of Swiss Hospitality Management Schools (SHMS). It reveals the genesis of these expensive hospitality management trainings, attracting an international student body since the dawn of the 20<sup>th</sup> century. Theoretically, it articulates Bourdieu's field theory with conceptual inputs from the transnational perspective and cosmopolitan sociology. This allows us to discover the geographies of educational strategies and of social reproduction in a context of globalisation. This thesis is based on a mixed methodology combining quantitative (data base on 19 SHMS and a survey completed by 381 students) and qualitative analysis (51 interviews with employees, alumni and students) in order to provide a sociological picture of this educational institution.

The first empirical part investigates SHMSs' common mercantile aim: build and promote their reputation worldwide to encourage enrolments from wealthy students. SHMS possess various level of international, cultural and social capital to play this game and, therefore, occupy dominant/dominated positions within a field. The interpretation highlights their distinction and hierarchization principles (volume of specific capital / internationality VS locality). The second part considers students and alumni's discourses about the schools and how they reify the mighty power from the Ecole hôtelière de Lausanne (EHL) and the representation of a complementarity between their educational offer. However, their criticism demonstrates existing tensions and calls into question the national and international autonomy of this field, in particular regarding the business school model. The third part focuses on the students' economic and educational backgrounds, migratory journeys and inherited volumes of capital. A Multiple Correspondance Analysis (MCA) shows that most of them are from the economic fraction of the upper classes who already entered the private and international school system due to very mobile backgrounds. These students are opposed to students from more "rooted" liberal and executive social classes. Attending a Swiss Hospitality Management School can represent different educational strategies of social reproduction: from capitalisation of existing resources, to new acquisition of international cultural capital. The interviews demonstrate that this educational choice frequently represents a prestigious refuge for students who do not consider (or are not able) entering elite institutions. Lastly, the analysis demonstrates how the distribution of students in more or less prestigious schools depends on their geographical origin and their amount of economic, cultural and social capital.

This thesis unveils the geographical complexification of higher education. Internationalisation of institutions and individual paths are now articulated with each other. Institutions and students seize opportunities represented by globalisation in different ways, depending on their ability to mobilise local and national

resources in order to create fruitful transnational networks. Consequently, the acquisition of cosmopolitan or international capital – for institution and individual - has to be investigate in its multiterritorial anchorage, producing mobility but not necessarily, and by considering the symbolic and economic dimensions of the spaces concerned (i.e. : the “Swissness” as a resource of attractivity).

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUCTION.....                                                                                                                                        | 21  |
| i. Les écoles hôtelières suisses : des établissements élitistes méconnus .....                                                                           | 21  |
| ii. Ambition et structure de la thèse .....                                                                                                              | 25  |
| iii. Choix du sujet de recherche : expériences et représentations d’une autochtone sur les écoles<br>internationales privées en Suisse Romande .....     | 27  |
| PREMIÈRE PARTIE .....                                                                                                                                    | 31  |
| 1 Problématique.....                                                                                                                                     | 31  |
| 1.1 Objet de recherche : Genèse et transformation des écoles hôtelières suisses .....                                                                    | 31  |
| 1.1.1 Industrialisation du tourisme helvétique au XIXème siècle et émergence des premières écoles<br>hôtelières en Suisse.....                           | 31  |
| 1.1.2 Multiplication des écoles hôtelières aux XXème et XXème siècles.....                                                                               | 36  |
| 1.1.3 Académisation et internationalisation : le cas de l’École hôtelière de Lausanne .....                                                              | 41  |
| 1.1.4 Une Suisse dominante dans l’offre éducative mondiale en management hôtelier ? .....                                                                | 48  |
| 1.2 État de la littérature : les échelles de l’internationalisation de l’enseignement supérieur .....                                                    | 55  |
| 1.2.1 Hiérarchie éducative mondiale .....                                                                                                                | 56  |
| 1.2.2 Les conséquences de la néolibéralisation de l’enseignement supérieur .....                                                                         | 57  |
| 1.2.3 Le rôle de l’Etat dans la « course mondiale aux talents ».....                                                                                     | 58  |
| 1.2.4 Les capacités inégales d’internationalisations institutionnelles.....                                                                              | 61  |
| 1.2.5 L’industrie de la migration étudiante mondiale.....                                                                                                | 64  |
| 1.2.6 Les nouvelles offres privées d’éducation internationale.....                                                                                       | 66  |
| 1.2.7 Le développement des partenariats éducatifs transnationaux.....                                                                                    | 70  |
| 1.2.8 Diversité des internationalisations des parcours éducatifs individuels et de leurs motivations                                                     | 73  |
| 1.2.9 Positionnement de la Suisse dans l’enseignement supérieur internationalisé et caractéristiques<br>de ses étudiant·e·s internationaux.....          | 77  |
| 1.3 Une sociologie cosmopolitique de l’orientation au sein d’un champ éducatif internationalisé.....                                                     | 89  |
| 1.3.1 Le champ comme programme de recherche des processus d’internationalisation .....                                                                   | 89  |
| 1.3.2 Analyser un champ au-delà du nationalisme méthodologique : les apports de la sociologie<br>cosmopolitique et de la perspective transnationale..... | 92  |
| 1.3.3 Les stratégies de reproduction sociale des fractions économiques des classes supérieures .....                                                     | 95  |
| 1.3.4 L’avènement du capital international dans un contexte de mondialisation ? .....                                                                    | 100 |

|                      |                                                                                                                               |     |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.3.5                | Conceptualiser un capital cosmopolite individuel et un capital international institutionnel ..                                | 104 |
| 1.3.6                | Pour une sociologie cosmopolitique de l'orientation éducative.....                                                            | 107 |
| 1.4                  | Questions de recherche.....                                                                                                   | 115 |
| 1.5                  | Stratégie de recherche et méthodologie mixte.....                                                                             | 118 |
| 1.5.1                | Investiguer le champ des écoles hôtelières suisses par une méthodologie mixte.....                                            | 118 |
| 1.5.2                | Explorer l'objet de recherche de manière virtuelle et réaliser des analyses de contenu de site Internet                       | 121 |
| 1.5.3                | Négociation du terrain dans un milieu élitiste, relations d'enquête et techniques d'échantillonnage.....                      | 123 |
| 1.5.4                | Type d'entretiens, techniques d'anonymisation et analyse de contenu via Atlas.TI.....                                         | 127 |
| 1.5.5                | Questionnaire en ligne, enjeux de passation et conséquences sur la représentativité de l'échantillon statistique.....         | 132 |
| 1.5.6                | Articulation des méthodes et analyses statistiques.....                                                                       | 138 |
| DEUXIÈME PARTIE..... |                                                                                                                               | 144 |
| 2                    | Positions au sein du champ des écoles hôtelières suisses.....                                                                 | 144 |
| 2.1                  | Qu'est-ce qu'une école hôtelière suisse ?.....                                                                                | 145 |
| 2.1.1                | Ni une école de cuisine ni une école de commerce : le modèle dual en management hôtelier et son idéologie méritocratique..... | 145 |
| 2.1.2                | Une formation professionnelle internationale.....                                                                             | 151 |
| 2.2                  | Les instruments de construction et de diffusion de la réputation des écoles hôtelières suisses.....                           | 158 |
| 2.2.1                | Le « Swissness » comme ressource symbolique.....                                                                              | 159 |
| 2.2.2                | Gérer son internationalité et constituer un réseau éducatif transnational.....                                                | 166 |
| 2.2.3                | Les instruments de recrutement d'étudiant·e·s.....                                                                            | 177 |
| 2.2.4                | Logiques d'admission des écoles hôtelières suisses : le ou la candidat·e. « idéal·e » et les autres                           | 201 |
| 2.2.5                | Les alumni comme capital social incarnant et diffusant la réputation d'une école hôtelière.                                   | 216 |
| 2.2.6                | Valse des accréditations académiques : entre territorialité et assurance qualité.....                                         | 240 |
| 2.2.7                | Attirer une population étudiante internationale privilégiée.....                                                              | 263 |
| 2.3                  | Structure du champ des écoles hôtelières suisses.....                                                                         | 268 |
| 2.3.1                | Construire l'espace des positions du champ des écoles hôtelières suisses.....                                                 | 268 |
| 2.3.2                | Carte du champ des écoles hôtelières et espace des positions.....                                                             | 277 |



|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TROISIÈME PARTIE.....                                                                                           | 290 |
| 3 Prises de position des écoles hôtelières au sein du champ.....                                                | 290 |
| 3.1 Discours de complémentarité face à la prédominance de l'École hôtelière de Lausanne.....                    | 291 |
| 3.1.1 Assise de l'École hôtelière de Lausanne .....                                                             | 291 |
| 3.1.2 Perception des répartitions des publics-étudiant·e·s au sein du champ.....                                | 297 |
| 3.1.3 Complémentarité dans la diversité des profils formés.....                                                 | 300 |
| 3.1.4 Écoles dominées « refuges » pour les exclu·e·s de l'EHL ? .....                                           | 305 |
| 3.1.5 Contrer la doxa : tentative de subversion de l'Association Suisse des Écoles Hôtelières (ASEH).....       | 306 |
| 3.1.6 Opposition discursive morale entre écoles dominées : intérêts économiques versus intérêt public .....     | 312 |
| 3.2 L'École hôtelière de Lausanne, une business school ? Questionner les limites et l'autonomie du champ .....  | 317 |
| 3.2.1 Des diplômé·e·s de l'EHL ne restant pas dans l'industrie hôtelière.....                                   | 319 |
| 3.2.2 Soutien de l'industrie hôtelière et académisation « nécessaire » à la survie économique .....             | 324 |
| 3.2.3 Caractère marketing des changements initiés.....                                                          | 331 |
| 3.2.4 Tensions entre les injonctions académiques et économiques .....                                           | 333 |
| 3.3 Conclusion : Lorsque les prises de position réifient les positions .....                                    | 340 |
| QUATRIÈME PARTIE .....                                                                                          | 345 |
| 4 Espace des dispositions : une sociologie cosmopolitique de l'orientation dans les écoles hôtelières .....     | 345 |
| 4.1 Capitaux hérités des étudiant·e·s en management hôtelier en Suisse.....                                     | 346 |
| 4.1.1 Une population étudiante élitiste, internationale et cosmopolite.....                                     | 349 |
| 4.1.2 Espace des cosmopolitismes des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses.....                            | 371 |
| 4.2 Mécanismes de répartition des publics-étudiants au sein du champ.....                                       | 394 |
| 4.2.1 Répartition des capitaux économiques et culturels.....                                                    | 396 |
| 4.2.2 Parrainage et sélection des « meilleur·e·s » par l'École hôtelière de Lausanne .....                      | 421 |
| 4.2.3 Accepter des étudiant·e·s transnationaux fortunés à tout prix.....                                        | 448 |
| 4.2.4 Analyse multivariée du choix d'une école hôtelière suisse au sein du champ .....                          | 467 |
| 4.3 Analyse dispositionnelle et cosmopolitique de l'orientation éducative dans une école hôtelière suisse ..... | 472 |

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3.1 L'école hôtelière suisse comme deuxième chance de succès pour des étudiant·e·s privilégié.e.s ? .....                        | 474 |
| 4.3.2 Les héritiers/héritières et passionné.e.s de l'hôtellerie : miser sur ses connaissances et compétences opérationnelles ..... | 495 |
| 4.3.3 Valoriser des compétences cosmopolites par une formation internationale .....                                                | 508 |
| CONCLUSION .....                                                                                                                   | 519 |
| A. Les écoles hôtelières suisses constituent-elles un champ ? .....                                                                | 519 |
| B. Les « parts de marché » de l'internationalisation éducative .....                                                               | 530 |
| C. Plaidoyer pour une analyse cosmopolitique et transnationale des processus d'internationalisation<br>540                         |     |
| D. Limites de l'enquête et futures pistes de recherche .....                                                                       | 542 |
| BIBLIOGRAPHIE .....                                                                                                                | 545 |
| ANNEXES .....                                                                                                                      | 566 |
| I. Tableau des écoles hôtelières suisses répertoriées et leurs caractéristiques.....                                               | 566 |
| II. Grille d'entretien pour les employé·e·s des écoles hôtelières.....                                                             | 570 |
| III. Grille d'entretien pour les alumni .....                                                                                      | 572 |
| IV. Grille d'entretien pour les étudiant·e·s .....                                                                                 | 574 |
| V. Questionnaire en ligne à l'attention des étudiant·e·s .....                                                                     | 576 |
| VI. Liste et caractéristiques des employé·e·s d'écoles hôtelières interrogé·e·s.....                                               | 600 |
| VII. Liste et caractéristiques des alumni interrogé·e·s.....                                                                       | 603 |
| VIII. Liste et caractéristiques des étudiant·e·s interrogé.e.s.....                                                                | 606 |
| IX. Schéma des codes concernant l'analyse du champ des écoles hôtelières .....                                                     | 608 |
| X. E-mail de lancement de l'enquête en ligne (anglais et français).....                                                            | 609 |
| XI. Sites Internet des écoles hôtelières fictives.....                                                                             | 610 |
| XII. Tableaux de caractérisation des 5 classes d'étudiant·e·s par les modalités actives .....                                      | 614 |



## TABLE DES FIGURES

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1 : Hôtel d'Angleterre - Premiers locaux de l'École hôtelière de Lausanne .....                     | 34  |
| Figure 2 : Première promotion de l'École hôtelière de Lausanne.....                                        | 35  |
| Figure 3 : Localisations des écoles hôtelières situées en Suisse d'après HotelSchools.com .....            | 38  |
| Figure 4 : Extraits du reportage "les futurs hôteliers" Radiotélévision Suisse romande – Octobre 1968..... | 43  |
| Figure 5 : Localisations des formations en management hôtelier dans le monde d'après HotelSchools.com      | 50  |
| Figure 6 : Position de l'ETHZ ces quinze dernières années au sein de quatre classements internationaux.... | 81  |
| Figure 7 : Position de l'EPFL ces quinze dernières années au sein de quatre classements internationaux.... | 82  |
| Figure 8 : Positions des universités suisses au sein du classement de Shanghai .....                       | 83  |
| Figure 9 : Extrait et infographie du site Internet de la Confédération helvétique .....                    | 84  |
| Figure 10 : Schéma issu de l'article de King et al. 2011.....                                              | 108 |
| Figure 11 : Processus de recherche mixte de la thèse.....                                                  | 119 |
| Figure 12 : Relais de notre questionnaire via la newsletter de l'École hôtelière de Lausanne .....         | 137 |
| Figure 13 : Page d'accueil du site Internet de l'École hôtelière de Lausanne.....                          | 178 |
| Figure 14 : Vidéo promotionnelle de Glion. Vue depuis leur restaurant d'application. ....                  | 179 |
| Figure 15 : Swiss Hotel Management School à Caux .....                                                     | 180 |
| Figure 16 : Swiss Hotel Management School à Caux .....                                                     | 180 |
| Figure 17 : Localisation de l'École hôtelière de Genève à proximité du Palais des Nations.....             | 181 |
| Figure 18 : Bâtiment principal de l'École hôtelière de Genève .....                                        | 182 |
| Figure 19 : Infographie de la localisation de Caux par rapport à Leysin, Montreux et Genève.....           | 183 |
| Figure 20 : Temps d'un vol entre Genève et différentes grandes villes européennes.....                     | 183 |
| Figure 21 : Étudiant·e·s du SHMS travaillant en cuisine et au service.....                                 | 184 |
| Figure 22 : Étudiante de l'École hôtelière de Genève faisant un lit.....                                   | 185 |
| Figure 23 : Étudiant·e·s du SHMS en situation de travail académique.....                                   | 185 |
| Figure 24 : Étudiant·e·s de l'École hôtelière de Genève en classe .....                                    | 186 |
| Figure 25 : Page d'accueil chez Les Roches.....                                                            | 186 |
| Figure 26 : Photo de groupe de l'École hôtelière de Lausanne.....                                          | 187 |
| Figure 27 : Fête universelle de l'École hôtelière de Lausanne .....                                        | 187 |
| Figure 28 : Fête universelle de la SHMS.....                                                               | 188 |
| Figure 29 : Fitness sur le campus du SHMS .....                                                            | 189 |
| Figure 30 : Sports présentés dans le film promotionnel du SHMS .....                                       | 189 |
| Figure 31 : Fête finale de l'École hôtelière de Lausanne 2016.....                                         | 189 |
| Figure 32 : Étudiant·e·s en stage durant leur formation à Glion .....                                      | 190 |
| Figure 33 : Étudiante des Roches en stage chez Hublot.....                                                 | 191 |
| Figure 34 : Portraits d' alumni de l'EHL .....                                                             | 218 |
| Figure 35 : Portraits d' alumni des Roches .....                                                           | 218 |
| Figure 36 : : Schéma du système éducatif suisse élaboré par le SEFRI.....                                  | 243 |

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 37 : Représentation graphique de l'enjeu spécifique au sein du champ des écoles hôtelières suisses .....                     | 271 |
| Figure 38 : Carte du champ des écoles hôtelières suisses .....                                                                      | 277 |
| Figure 39 : Nuage des individus de l'ACM du champ des écoles hôtelières suisses.....                                                | 278 |
| Figure 40 : Écoles hôtelières membres de l'ASEH en 2015 .....                                                                       | 307 |
| Figure 41 : Espace des prises de positions au sein du champ.....                                                                    | 316 |
| Figure 42 : Salaire mensuel brut selon sections économiques (2016) par l'Office Fédéral de la Statistique .....                     | 320 |
| Figure 43 : Cartographie des pays de recrutement des écoles hôtelières suisses .....                                                | 364 |
| Figure 44 : Régions de la nationalité unique étrangère des étudiant·e·s non-suisse·ses.....                                         | 367 |
| Figure 45 : L'espace des étudiant·e·s en école hôtelière suisses - Nuage des modalités .....                                        | 377 |
| Figure 46 : Les 5 classes d'étudiant·e·s en écoles hôtelières suisses - 5 configurations de capital cosmopolite .....               | 379 |
| Figure 47 : Projection des écoles hôtelières de notre échantillon au sein de l'espace des étudiant·e·s en management hôtelier ..... | 470 |
| Figure 48 : Espace de positions du champ des écoles hôtelières suisses.....                                                         | 524 |
| Figure 49 : Espace des prises de position au sein du champ des écoles hôtelières suisses .....                                      | 528 |
| Figure 50 : Distribution des écoles au sein de l'espace des cosmopolitismes des étudiant·e·s des écoles hôtelières .....            | 534 |



## TABLE DES TABLEAUX

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 1 : Classements QS Top Universities et SOFRES.....                                                                                                            | 51  |
| Tableau 2 : Classements Eduniversal et CEO World.....                                                                                                                 | 52  |
| Tableau 3 : Classements Hospitality Management degrees.net et Educations.com .....                                                                                    | 53  |
| Tableau 4 : Caractéristiques des écoles de notre échantillon en 2016.....                                                                                             | 135 |
| Tableau 5 : Taux de réponse à notre questionnaire pour chaque école hôtelière de l'échantillon .....                                                                  | 136 |
| Tableau 6 : Frais de scolarité pratiqués par l'École hôtelière de Lausanne 2018-2019 .....                                                                            | 259 |
| Tableau 7 : Taux de variance expliqué par chaque axe de l'ACM .....                                                                                                   | 274 |
| Tableau 8 : Variables et catégories actives de l'Analyse de Correspondances Multiples et leurs contributions aux axes.....                                            | 275 |
| Tableau 9 : Catégories socioprofessionnelles des pères et mères des étudiant·e·s en écoles hôtelières suisse (en %).....                                              | 352 |
| Tableau 10 : Plus haut niveau de formation des pères et des mères des étudiant·e·s en écoles hôtelières (en %).....                                                   | 353 |
| Tableau 11 : Disciplines de formation universitaire des parents (en %) .....                                                                                          | 354 |
| Tableau 12 : Comparaison de la plus haute CSP des parents d'étudiant·e·s des différents secteurs d'enseignement supérieur en Suisse (en %).....                       | 355 |
| Tableau 13 : Comparaison du plus haut niveau de formation des parents en fonction du secteur de l'enseignement supérieur en Suisse (%) .....                          | 356 |
| Tableau 14 : Proportion de parent(s) d'étudiant·e·s ayant travaillé dans l'hôtellerie ou l'hospitalité (en %) .....                                                   | 358 |
| Tableau 15 : Proportion d'étudiant·e·s dont la famille possède une entreprise hôtelière familiale (en %) .                                                            | 358 |
| Tableau 16 : Proportion d'étudiant·e·s devant reprendre l'entreprise hôtelière familiale (en %) .....                                                                 | 358 |
| Tableau 17 : Scolarisation dans le système privé ou public des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses (en %).....                                                 | 359 |
| Tableau 18 : Proportion de scolarisation en pensionnat (en %) .....                                                                                                   | 360 |
| Tableau 19 : Composition de la population étudiante des établissements scolaires des étudiant·e·s des EH (en %).....                                                  | 360 |
| Tableau 20 : Langue d'enseignement au sein des établissements scolaires fréquentés par les étudiant·e·s des EH (en %).....                                            | 361 |
| Tableau 21 : Types de diplôme du secondaire II obtenu par les étudiant·e·s des écoles hôtelières (en %) .                                                             | 361 |
| Tableau 22 : Pays de résidence des étudiant·e·s durant leur parcours de vie (en %) .....                                                                              | 362 |
| Tableau 23 : Pays d'obtention du diplôme du secondaire II des étudiant·e·s transnationaux en écoles hôtelières VS Hautes écoles universitaires en Suisse (en %) ..... | 363 |
| Tableau 24 : Nombre des migrations transnationales expérimentées par les étudiant·e·s (en %).....                                                                     | 365 |
| Tableau 25 : Nombre de nationalité des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses (en %).....                                                                         | 366 |
| Tableau 26 : Configurations de nationalité(s) des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses (en %).....                                                              | 368 |
| Tableau 27 : Nombre de langue(s) couramment parlée(s) par les étudiant·e·s (en %).....                                                                                | 369 |

|                                                                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 28 : Valeur-propre et taux modifiés des axes 1-5 de l'ACM .....                                                                                                                                                             | 374 |
| Tableau 29 : Variables et modalités actives pour l'ACM des cosmopolitismes des étudiant·e·s en écoles hôtelières .....                                                                                                              | 375 |
| Tableau 30 : Corrélation entre le capital cosmopolite possédé et la plus haute CSP des parents (en %)....                                                                                                                           | 384 |
| Tableau 31 : Corrélation entre le capital cosmopolite possédé et le niveau et la discipline de formation du parent avec la plus haute CSP (en %).....                                                                               | 385 |
| Tableau 32 : Facteurs expliquant la possession d'une certaine forme de capital cosmopolite (régression multinomiale) .....                                                                                                          | 386 |
| Tableau 33 : École hôtelière fréquenté en fonction du diplôme du secondaire II (en %).....                                                                                                                                          | 417 |
| Tableau 34 : Type d'école hôtelière fréquentée en fonction de la plus haute CSP des parents des étudiant·e·s (en %).....                                                                                                            | 418 |
| Tableau 35 : Manières de financer la formation en fonction de l'école hôtelière fréquentée (en %) .....                                                                                                                             | 419 |
| Tableau 36 : Proportion d'étudiant·e·s avec un·e membre de la famille ayant étudié dans la même école hôtelière (en %) .....                                                                                                        | 422 |
| Tableau 37 : Proportion d'étudiant·e·s à avoir découvert la formation en management hôtelier par un·e membre de la famille (en %) .....                                                                                             | 423 |
| Tableau 38 : Proportion d'étudiant·e·s à avoir découvert la formation en management hôtelier par un·e ami·e ou une connaissance (en %) .....                                                                                        | 424 |
| Tableau 39 : Expériences professionnelles avant la formation en fonction du type d'école hôtelière (en %) .....                                                                                                                     | 466 |
| Tableau 40 : Type d'école hôtelière suisse fréquentée en fonction du diplôme du secondaire, de la plus haute catégorie socioprofessionnelle des parents et du capital cosmopolite des répondant·e·s (régression multinomiale) ..... | 468 |
| Tableau 41 : Domaines de l'industrie de l'hospitalité de préférence (deux choix possibles).....                                                                                                                                     | 476 |
| Tableau 42 : Département de préférence au sein de l'industrie hôtelière (deux choix possibles) .....                                                                                                                                | 477 |
| Tableau 43 : Secteurs d'emploi désirés par nos répondant·e·s (hors industrie de l'hospitalité) (deux choix possibles).....                                                                                                          | 478 |
| Tableau 44 : Autre discipline de formation supérieure considérée avant une école hôtelière suisse (deux choix au maximum).....                                                                                                      | 482 |
| Tableau 45 : Raisons de s'être finalement inscrit·e dans une école hôtelière suisse (deux choix au maximum) .....                                                                                                                   | 483 |
| Tableau 46 : Les raisons du choix pour une formation en management hôtelier en Suisse (trois choix possibles).....                                                                                                                  | 515 |



## INTRODUCTION

### i. Les écoles hôtelières suisses : des établissements élitistes méconnus

Cette thèse a pour objet de recherche des institutions d'enseignement supérieur méconnues : les écoles hôtelières suisses. Ces établissements émergent en Suisse dès la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, consécutivement au développement de l'industrie helvétique du tourisme et par volonté de former la relève nationale. Inspirées des formations professionnelles duales, ces écoles enseignent à la fois des cours théoriques en gestion (comptabilité, finances, ressources humaines, gestion des stocks...) mais surtout des cours pratiques où les étudiant·e·s s'exercent lors d'ateliers opérationnels. Durant ces derniers, ils et elles expérimentent les différents secteurs et métiers de l'hôtellerie : la réception, le housekeeping, la restauration, l'œnologie ou encore le service. La dimension professionnalisante est renforcée par des stages en entreprises, dont le premier se veut opérationnel et le deuxième managérial. À l'origine, les écoles hôtelières sont créées par des associations faïtières helvétiques de l'hôtellerie-restauration - telles qu'*HôtellerieSuisse* ou encore *GastroSuisse* - et de par l'accent mis sur la formation pratique, elles semblent se distinguer des écoles de commerce de niveau universitaire.

Une autre de leur particularité réside dans leur caractère international. Dès le XX<sup>ème</sup> siècle des étudiant·e·s provenant des pays limitrophes intègrent certaines écoles hôtelières suisses enseignant dans une langue nationale (français, allemand ou italien) afin de bénéficier de cette offre éducative alors unique au monde. Puis on constate dès la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, l'émergence de nouvelles écoles hôtelières privées en langue anglaise, créées pour attirer un public-étudiant de plus en plus large et diversifié géographiquement. Par conséquent, leur population étudiante s'avère dorénavant très internationale. En outre, ces formations mettent l'accent sur la mobilité (ils et elles sont encouragé·e·s à faire leur stage dans un pays étranger) et à l'aisance professionnelle à la multiculturalité, particulièrement saillante dans l'industrie hôtelière. Cette offre éducative semble être le lieu de nombreuses migrations estudiantines, en expansion depuis les années 1990 (OCDE, 2017). Actuellement, le marché des écoles hôtelières paraît diversifié avec des écoles plus ou moins internationalisées (en termes de langue d'enseignement, de territoires de recrutement, de campus situés à l'étranger, ...) et plus ou moins reconnues sur la scène académique helvétique (en termes d'accréditation, de niveau de diplôme délivré, ...).

Sur la scène éducative mondiale, la Suisse apparaît comme le pays le plus réputé où venir se former en gestion hôtelière et ces établissements semblent contribuer à la visibilité et l'attractivité du pays en matière d'éducation tertiaire. En 2019, le classement universitaire international du *QS World University Ranking* plaçait la Suisse en troisième position des meilleurs systèmes d'enseignement supérieur au monde, derrière les Etats-Unis et la Grande-Bretagne. Cette troisième place tient aux excellentes positions occupées, d'une part, par les écoles polytechniques fédérales (EPF) – en particulier celle de Zürich – dans de nombreuses disciplines, mais d'autre part, à la surreprésentation des écoles hôtelières suisses dans la catégorie du management hôtelier et des loisirs. Non seulement, l'École hôtelière de Lausanne obtient la première place

mais trois autres établissements – Les Roches, Glion et la SHMS – sont également dans le Top 10<sup>1</sup>. Au sein de la hiérarchie éducative mondiale, la Suisse semble occuper une position originale qu’il s’agira d’investiguer. La formation en gestion hôtelière apparaît alors comme une spécialité éducative helvétique et le Figaro étudiant estime que ces écoles ont su « tirer leur épingle du jeu »<sup>2</sup>, mais de quoi au juste ?

Ces écoles savent communiquer et visibiliser leur formation auprès des médias helvétiques et étrangers. Par exemple, après que la presse hexagonale ait été invitée à découvrir l’école de Glion, plusieurs articles sont apparus sur les sites Internet du *Figaro*, du *Point* ou encore de *France Info* en l’espace de quelques semaines. Ou encore, en 2018, l’École hôtelière de Lausanne fait l’objet d’une série de cinq documentaires de la Radiotélévision Suisse Romande (RTS) à l’occasion de ses 125 ans<sup>3</sup>. Chaque semaine, les téléspectateurs helvétiques ont découvert le parcours de cinq étudiant·e·s à différentes étapes de leur cursus : arrivées sur les lieux, découvertes de la formation pratique, expériences de stages en entreprise, travaux de groupes et entrées sur le marché de l’emploi. Elle célèbre par ailleurs cet anniversaire par un Gala où employé·e·s, alumni et étudiant·e·s assistent à un spectacle et savourent un repas concocté par des Meilleurs Ouvriers de France<sup>4</sup>. Certaines écoles semblent donc occuper l’essentiel de l’espace médiatique et consentir de gros efforts à leur communication. À quoi sert ce marketing ? Qui vise-t-il et comment contribue-t-il à la réputation de ces établissements ?

Dans les parutions presses, l’aspect élitiste de la formation est toujours relevé, en évoquant leurs frais de scolarité onéreux. En 2019, un bachelor en quatre ans à l’École hôtelière de Lausanne coûte 77'228 CHF à un·e étudiant·e disposant de la nationalité helvétique (ou résident·e en Suisse) contre 161'938 CHF pour un·e étudiant·e venant de l’étranger, soit plus du double. *Le Point* compare également le prix d’un diplôme à l’école hôtelière de Glion – 130'000 euros pour trois années – à ceux pratiqués par les écoles similaires Vatel, en France, estimé à 10'000 euros par an. Une formation analogue reviendrait par conséquent trois fois plus chère en Suisse qu’en France. Un article du *Monde* parle dès lors du « prix de l’excellence »<sup>5</sup>. Il y est expliqué que non seulement le coût de la vie en Suisse est très élevé mais que la formation se déroule dans des infrastructures modernes où tout un ensemble de services (offres de restauration et d’hébergement, buanderie, lieux de travail) et activités sont proposés (salles de sport, de fitness, ...). On saisit que ces écoles sont des institutions éducatives privées dont les revenus reposent en grande partie sur les frais de scolarités déboursés. Comment comprendre que des individus payent des frais de scolarité aussi élevés pour intégrer l’une des industries où les cadres sont parmi les moins bien rémunérés ? Ces étudiant·e·s viennent-ils/elles

---

<sup>1</sup> ATS. (27 février 2019). « La Suisse grimpe à la troisième place mondiale des universités ». *Le Temps*. Consultable sur : <https://www.letemps.ch/suisse/suisse-grimpe-3e-place-mondiale-universites>

<sup>2</sup> Richard, Marine. (25 avril 2019). « Classement QS 2019 des écoles hôtelières : La Suisse tire son épingle du jeu ». *Le Figaro Etudiant*. Consultable sur [https://etudiant.lefigaro.fr/article/classement-qs-des-Écoles-hotelières\\_c80f5ce0-6766-11e9-886f-2e1105865bd6/](https://etudiant.lefigaro.fr/article/classement-qs-des-Écoles-hotelières_c80f5ce0-6766-11e9-886f-2e1105865bd6/)

<sup>3</sup> « A l’école hôtelière ». Série documentaire de la RTS consultable sur : <https://pages.rts.ch/docs/a-l-École-hotelière/>

<sup>4</sup> École hôtelière de Lausanne (18 octobre 2018) « EHL celebrates 125 years of excellence ». Vidéo consultable sur : [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=117&v=vuRrzpRY8Fg](https://www.youtube.com/watch?time_continue=117&v=vuRrzpRY8Fg)

<sup>5</sup> Graveleau, Séverin. (30 mars 2016) « Écoles hôtelières en Suisse, le prix de l’excellence ». *Le Monde*. Consultable sur : [https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/04/04/Écoles-hotelières-en-suisse-le-prix-de-l-excellence\\_4895569\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2016/04/04/Écoles-hotelières-en-suisse-le-prix-de-l-excellence_4895569_4401467.html)

nécessairement des élites économiques ? Quelles sont leurs motivations à faire une telle formation ?

Le journal français *Le Point* parle d'un « Poudlard de la haute hôtellerie »<sup>6</sup> pour décrire l'École de Glion et mettre en exergue l'existence d'un microcosme étudiant international, prenant lieu dans des anciens hôtels de luxe escarpés, en pleine région montagneuse avec vue plongeante sur le lac Léman. Les étudiant·e·s y sont formé·e·s à « marier intelligence émotionnelle et management ». On insiste sur la diversité des matières enseignées passant de matières économiques - comptabilité, finance, gestion des ressources humaines, ... - aux sciences humaines ou aux lettres comme l'histoire, la psychologie, l'anthropologie ou encore les langues. Les formations en management hôtelier helvétiques sont présentées comme enseignant des « soft skills » - des compétences relationnelles - présentées comme indispensables à la profession managériale actuelle. En outre, l'apparence très professionnelle et homogène du corps étudiant - obligé de revêtir costumes-cravates et tailleurs au quotidien - est soulignée et semble contribuer au sérieux de ces institutions.

Ainsi, l'idée que cette formation ne serait pas uniquement destinée à intégrer l'hôtellerie fait surface. Les articles soulignent que seule une faible proportion de ces étudiant·e·s y resterait. Le cursus, se voulant généraliste, offrirait l'accès à d'autres industries. Un diplôme hôtelier en Suisse permettrait, certes, d'intégrer les plus grandes multinationales hôtelières telles que Accor, Marriott, Shangri-La, mais aussi de réaliser une carrière dans l'industrie du luxe (horlogerie, mode, ...), le secteur bancaire, le consulting, l'immobilier, la publicité et même d'envisager l'entrepreneuriat. La prétendue forte employabilité offerte par la formation est évoquée. Les diplômé·e·s se verraient proposer deux à trois offres d'emploi avant même d'avoir terminé leur formation. Les employeurs viendraient les chercher sur place (lors des forums d'emploi) et les stages en entreprise faciliteraient leur insertion professionnelle. Cette employabilité serait en outre assurée par le boom de l'industrie touristique et l'explosion du nombre d'emploi dans l'hôtellerie sur la scène mondiale. Ces écoles hôtelières semblent donc vendre la garantie de trouver un emploi, n'importe où dans le monde, dans un contexte économique présenté comme incertain. Dans un contexte politique où les formations universitaires sont parfois critiquées pour leur « non-adéquation aux besoins du marché », ces établissements se positionnent comme des garants de l'employabilité des jeunes générations. Elles enseigneraient les bons codes et les bonnes compétences conformes à la figure du nouveau manager international : apte à la mobilité, la multiculturalité, leader dans l'âme et versatile, dont les multinationales seraient friandes.

En outre, le suivi de l'actualité de ces écoles donne l'impression d'un marché très « mouvementé » où les établissements sont l'objet de transactions fréquentes. En 2016, la société d'investissement *Eurazéo* rachetait au groupe américain *Lauréate Education* deux écoles hôtelières : Les Roches et Glion, pour 220 millions de francs suisses pour une valeur estimée à 380 millions<sup>7</sup>. Deux ans plus tard, en 2018, le *Swiss Education Group* - qui possède cinq écoles hôtelières, réalisant un chiffre d'affaire de 150 millions de francs suisses - a été

---

<sup>6</sup> Assor, Constance. (11 juillet 2019). « Le nouveau Poudlard de la haute hôtellerie ». *Le Point*. Consultable sur : [https://www.lepoint.fr/societe/le-nouveau-poudlard-de-la-haute-hotellerie-11-07-2019-2324045\\_23.php](https://www.lepoint.fr/societe/le-nouveau-poudlard-de-la-haute-hotellerie-11-07-2019-2324045_23.php)

<sup>7</sup> Dow Jones Newswires (15 mars 2016). « Eurazéo va acquérir deux écoles hôtelières suisses pour 200 millions d'euros ». Les Echos. Investir. Consultable sur <https://investir.lesechos.fr/actions/actualites/eurazeo-va-acquerir-deux-ecoles-hotelières-suisses-pour-200-millions-d-euros-1536810.php>

racheté par le groupe chinois *Summer Capital*<sup>8</sup>. À l'été 2019, le groupe annonce que l'une de leurs écoles – l'IHTTI à Neuchâtel – sera fermée pour être « relocalisée » sur les campus de Caux et de Leysin où d'autres écoles du groupe sont présentes<sup>9</sup>. Ces écoles semblent donc aux prises aux logiques de marchandisation – voire de financiarisation – influençant désormais les systèmes d'enseignement supérieur au sein desquels les acteurs privés jouent un rôle considérable (Connell, 2013).

La dynamique du marché se traduit également par son expansion hors des frontières helvétiques. Certaines écoles ont des campus à Londres, Marbella, Jordanie ou Shanghai et en 2019, l'École hôtelière de Lausanne annonçait l'ouverture d'un campus à Singapour<sup>10</sup>. Cela reflète l'expansion de la *Transnational Education* c'est-à-dire l'exportation de modèles et de « marques » éducatives – souvent anglosaxonnes – hors de leur pays d'origine (J. Knight, 2016), afin d'être vendus les plus gros pays demandeurs de formation étrangère. Ces offres permettent d'effectuer une internationalisation des parcours éducatifs « à domicile », sans qu'une migration étudiante transnationale soit nécessaire (Almeida, Robson, Morosini, & Baranzeli, 2018; Robson, Almeida, & Schartner, 2018) et attestent de la complexification de la géographie des flux éducatifs institutionnels. En outre, les écoles hôtelières suisse étant fréquentées à la fois par des locaux (ayant effectué leur formation secondaire en Suisse) et des transnationaux (diplômé·e·s de l'étranger), elles apparaissent idéales pour étudier les différentes formes, mouvements et sens que peuvent prendre les pratiques d'internationalisation éducative contemporaines.

Il apparaît que cette offre éducative localisée en Suisse est parcourue de logiques témoignant de la transformation de l'enseignement supérieur dans un contexte de mondialisation : compétition entre les nations, néolibéralisation du fonctionnement des institutions, expansion des migrations étudiantes transnationales, internationalisation des parcours éducatif, ainsi qu'émergence et montée en puissance des acteurs privés. Malgré que ces écoles hôtelières forment des milliers d'étudiant·e·s chaque année, engendrent d'importants chiffres d'affaires et contribuent à la réputation de la Suisse sur la scène éducative, aucune enquête n'avait – jusqu'à présent - été réalisée sur ces dernières. On ne sait : quelles sont leurs genèses ? Combien sont-elles ? Leurs caractéristiques ? Quels types d'étudiant·e·s s'y inscrivent ? Pour quelles raisons ? La méconnaissance de ces établissements s'explique en partie par leur statut privé, il n'existe aucune statistique officielle sur leur population étudiante car les autorités cantonales et fédérales ne récoltent aucune donnée sur ces écoles qui sortent de leur joug. De plus, la littérature scientifique sur l'enseignement supérieur suisse s'est attachée à comprendre le fonctionnement de son secteur public, ses caractéristiques et son évolution ou encore les stratégies de positionnement des universités mais s'est encore peu penché sur le cas de l'enseignement privé, ni sur l'enseignement professionnel supérieur. De rares enquêtes se sont consacrées aux écoles internationales en Suisse mais uniquement au niveau primaire et secondaire (Bertron, 2016, 2018;

---

<sup>8</sup> Bloch, Ghislaine. (8 juin 2018). « Plusieurs écoles hôtelières romandes passent en mains asiatiques ». Le Temps. Consultable sur <https://www.letemps.ch/economie/plusieurs-Ecoles-hotelières-romandes-passent-mains-asiatiques>

<sup>9</sup> N.d. (4 juillet 2019). « L'école hôtelière de Neuchâtel s'installera à Leysin ». *Radiotélévision Neuchâteloise*. Consultable sur <https://www.rtn.ch/rtn/Actualite/Region/20190704-L-Ecole-hoteliere-de-Neuchatel-s-installera-a-Leysin.html>

<sup>10</sup> Zaccaria, Catherine. (18 juin 2019). « EHL Campus – L'École hôtelière de Lausanne ouvre un campus à Singapour ». *Le petit journal*. Consultable sur <https://lepetitjournal.com/singapour/ehl-campus-lEcole-hoteliere-de-lausanne-ouvre-un-campus-singapour-259850>

Bolay & Rey, 2019; Dugonjic-Rodwin, 2014; Rey, Bolay, & Schubiger, 2019). Pourtant elles apparaissent comme une excellente étude de cas pour comprendre, non seulement les processus d'internationalisation variées d'institutions éducatives, mais aussi la diversité des étudiant·e·s attiré·e·s par des formations à caractère international et, en l'occurrence, destiné·e·s à intégrer une industrie hôtelière globalisée.

## **ii. Ambition et structure de la thèse**

Notre thèse a pour ambition de déconstruire le phénomène « d'internationalisation de l'enseignement supérieur » et d'en dévoiler les mécanismes de diversification, de domination et de décloisonnement. Nous désirons investiguer les différents espaces et échelons territoriaux qui y sont en jeu et leurs relations de dépendance. Grâce à l'analyse du champ des écoles hôtelières suisses, dans une perspective cosmopolitique et transnationale, nous réfléchissons conjointement aux niveaux étatiques, institutionnels et individuels intervenant dans l'orientation éducative « internationale », ainsi qu'aux territorialités géographiques mais aussi symboliques de plus en plus complexes qui se tissent. Nous visons à démontrer que bien que l'internationalisation éducative apparaisse comme une nouvelle stratégie de reproduction sociale, elle est réalisée de manière très différenciée en fonction des origines géographiques, socioéconomiques et culturelles des individus, ayant un accès inégal à des institutions plus ou moins reconnues. Nous nous focalisons sur le moment de leur orientation éducative en déterminant comment leurs socialisations primaires et secondaires – ainsi que les ressources sociales, culturelles, cosmopolites et institutionnelles en découlant - influencent leur décision de faire une formation en management hôtelier en Suisse et expliquent leur choix pour un type d'école plutôt qu'un autre.

Pour ce faire, nous répondrons aux trois questions de recherche suivantes :

- I) Comment les pratiques d'internationalisations institutionnelles constituent-elles des ressources de différenciation et d'attractivité pour les écoles hôtelières suisses ?
- II) Comment les prises de position des agents au sein du champ reflètent les principes de hiérarchisation de ce dernier et questionnent son autonomie ?
- III) Comment la dotation en capitaux des étudiant·e·s - et certaines de leurs dispositions – expliquent, non seulement l'orientation dans une formation privée et internationale en gestion hôtelière, mais également leur répartition au sein d'écoles plus ou moins dominantes au sein du champ ?

Cette thèse repose sur un corpus de données quantitatives et qualitatives inédit et innovant pour découvrir les stratégies et pratiques d'internationalisation des écoles hôtelières suisses et des étudiant·e·s qui viennent s'y former. Dans une approche méthodologique mixte, nous mobilisons des données disponibles sur Internet sur ses institutions, 51 entretiens avec différents employé·e·s, alumni et étudiant·e·s de diverses écoles hôtelières suisses et 381 questionnaires remplis par des étudiant·e·s. Nous combinons et articulons des analyses statistiques de fréquences, de correspondances multiples (ACM), de clustering ascendant hiérarchique (CAH) et de régression multinomiale à des analyses documentaires, de discours et d'observations. Cette enquête

sociologique offre un premier portrait du champ des écoles hôtelières suisses en décrivant les institutions dominantes et dominées, selon leur possession de certaines ressources (culturelles, sociales et internationales) et les enjeux qui animent ce marché éducatif. Cette recherche est aussi un « instantané » des caractéristiques socioéconomiques, géographiques et éducatives de leurs étudiant·e·s et de la manière dont les différents publics-cibles se répartissent au sein du champ.

Notre manuscrit se compose de quatre parties. La première pose notre problématique de recherche. Tout d'abord, nous présentons notre objet de recherche, puis un état des lieux de la littérature sur le phénomène d'internationalisation de l'enseignement supérieur et ses conséquences aux niveaux étatiques, institutionnels et individuels. L'objectif est de dévoiler l'émergence d'un système d'enseignement supérieur internationalisé fortement hiérarchisé où les pays, les établissements et les étudiant·e·s ne saisissent pas de manière égale des possibilités portées par la mondialisation. Ensuite, nous construisons notre cadre théorique afin d'élaborer nos questions de recherche. Notre proposition est d'articuler la théorie des champs, des capitaux et de la reproduction sociale de Bourdieu aux perspectives cosmopolitiques et transnationales afin de saisir comment une orientation éducative s'effectue et s'explique au sein d'une offre éducative internationale de plus en plus diversifiée. Notre ambition théorique est de proposer des outils conceptuels prenant en considération les circulations et les relations transnationales accrues des individus et des institutions dans un contexte de mondialisation et d'investiguer la manière dont ces dernières constituent des ressources mobilisables dans certaines sphères, en l'occurrence éducatives. Puis nous présentons les méthodes et analyses mixtes auxquelles nous avons recouru pour répondre à nos questions de recherche.

La deuxième partie est empirique et correspond une analyse du champ des écoles hôtelières suisses. Dans un premier temps, nous formulons une définition sociologique d'une école hôtelière suisse afin d'établir les établissements qui en font partie. Puis, nous décortiquons – à partir des entretiens réalisés avec des employé·e·s et des alumni et actuel·le·s étudiant·e·s – les enjeux qui semblent animer les stratégies de ces écoles. Nous présentons alors six instruments de construction et de diffusion de leur réputation. Cette analyse nous permettra de définir le capital spécifique en jeu au sein du champ et de l'opérationnaliser par des indicateurs mesurant différentes ressources possédées par ces établissements. Puis à l'aide une analyse de correspondances multiples, nous cartographions le champ, dévoilant ses espaces de position et les écoles qui les occupent.

La troisième partie s'intéresse ensuite aux prises de position – c'est-à-dire aux discours - des agents du champ. Leurs déclarations témoignent non seulement de la perception qu'ils/elles se font du champ, des rapports de pouvoir et de distinction, mais questionnent aussi les limites et l'autonomie de ce dernier. Dans cette partie, nous soulignons les prises de position qui tendent à légitimer les mécanismes de distribution inégale du pouvoir et des ressources au profit de l'école hôtelière ultra dominante. Nous mettons également en exergue les critiques envers celle-ci et la manière dont elles interrogent la porosité de ce champ éducatif aux logiques marchandes et d'homogénéisation des formations tertiaires sur la scène mondiale.

La quatrième partie resserre la focale sur les caractéristiques des étudiant·e·s inscrit·e·s dans les écoles hôtelières suisses. Notre objectif est premièrement de dévoiler les formes et volumes de capitaux économiques, culturels, sociaux et cosmopolites dont ils/elles ont hérité et à la manière dont ils se combinent. Notre analyse s'intéresse particulièrement aux différentes configurations de capital cosmopolite hérité par ses étudiant·e·s en fonction de leur appartenance à des groupes socioéconomiques plus ou moins mobiles et privilégiés. Nous dévoilons par conséquent les divers rôles que peuvent jouer les écoles hôtelières suisses en tant que stratégie éducative de reproduction sociale, par l'acquisition, le renforcement et la certification d'un capital cosmopolite en un capital culturel institutionnel international. Ensuite, nous investiguons et vérifions si les étudiant·e·s se répartissent de manière différenciée entre les divers types d'écoles hôtelières, plus ou moins dominantes et internationalisées, en fonction de leurs capitaux mais également selon leurs origines géographiques. Finalement, nous faisons une analyse dispositionnelle et cosmopolitique de l'orientation éducative au sein du champ des écoles hôtelières suisses en s'intéressant aux raisons évoquées par les étudiant·e·s pour leur choix scolaire. Nous analysons les mécanismes d'opération du choix d'une offre d'éducation internationale au sein d'un système d'enseignement supérieur de plus en plus décloisonné géographiquement. Pour conclure, nous reviendrons sur les principaux résultats de notre recherche est sur la manière dont ils éclairent, nuancent et questionnent la problématique théorique posée en première partie.

### **iii. Choix du sujet de recherche : expériences et représentations d'une autochtone sur les écoles internationales privées en Suisse Romande**

L'envie d'enquêter sur un tel objet vient de ma curiosité « d'autochtone » - c'est-à-dire de jeune suisse ayant grandi dans la région lémanique – envers une population étudiante apparaissant si éloignée socialement mais pourtant si proche géographiquement. Durant mon enfance, ma mère tenait un Tea-Room à Territet et une partie de sa clientèle était constituée d'étudiant·e·s d'un pensionnat international privé à proximité. J'entendais qu'ils et elles parlaient russe, espagnol, anglais et rarement français. Ma mère me disait qu'ils ou elles étaient des fils et filles de personnes « importantes » dans leur pays d'origine. Certain·e·s de nos ami·e·s et voisin·e·s travaillaient dans cette école : ils et elles étaient chauffeurs, en charge de l'intendance, « homme à tout faire » ou encore enseignant·e·s venu·e·s du Canada et partageaient certaines anecdotes avec moi. J'entendais que les jeunes filles devaient s'apprêter pendant des heures – être coiffées, maquillées, choisir et enfiler une belle robe – pour se rendre au bal du printemps au Montreux Palace et qu'elles s'y rendaient en limousine blanche. Des rituels fascinants mais qui m'apparaissaient d'une autre époque et sortis des films et séries américaines. En bonne mère vietnamienne, ma mère m'avait inscrit dès mon plus jeune âge à des cours d'échecs – que je n'affectionnais pas particulièrement – donnés dans les locaux du pensionnat. J'étais toujours impressionnée par l'architecture : les bois étaient sombres et nobles, la lumière douce, le sol toujours brillant et la vue somptueuse donnait sur le lac. J'y rentrais le temps du cours pour en ressortir aussitôt ce dernier terminé, sans jamais osé élargir le périmètre de découverte ou discuter avec ses habitant·e·s.

Plus tard, j'intégrais l'école secondaire de Montreux et croisais tous les jours des étudiant·e·s asiatiques en tailleurs et costume-cravate qui ne parlaient jamais la même langue que moi. Ils et elles étaient de plus en

plus nombreux et de nouveaux commerces leur semblant dédiés apparaissaient. Ma mère et moi aimions aller manger au Beijing Town, un restaurant chinois fréquentés par « beaucoup d'asiatiques ce qui témoignait de sa qualité ». Pourtant ces asiatiques semblaient très différents de nous ou des propriétaires du restaurant, ils et elles étaient jeunes, restaient toujours ensemble et venaient plutôt de Corée ou de Chine. Nous n'avions aucun contact, ne fréquentions pas les mêmes endroits et les rares fois où c'était le cas - comme en boîte de nuit – je ne faisais jamais leur connaissance.

À l'adolescence, je faisais mon entrée au Gymnase et rencontrais de nouvelles personnes. Parmi ces dernières, certaines étaient issu·e·s d'écoles privées et semblaient venir du monde entier, ils et elles parlaient plusieurs langues comme l'espagnol, l'anglais ou l'allemand et moi je me sentais ridicule avec mes uniques compétences en français. Non loin de là, il y avait d'ailleurs un autre établissement privé où des enfants d'expatrié·e·s suivaient une scolarité différente de la nôtre. Ils et elles n'étaient qu'à quelques centaines de mètres mais je ne les croisais quasiment jamais. Les rares échos que j'avais de cette école était lorsque certaines de mes amies contribuaient au nettoyage du bâtiment durant les vacances scolaires.

Lorsque j'entamais mes études universitaires en sociologie, j'entendais parfois parler de l'École hôtelière de Lausanne. On me disait que c'était une école « de riches », de « fils à papa » où les étudiant·e·s « se la racontaient » et « dépensaient des fortunes » en soirée. Je ne la connaissais que par ces représentations et certains articles que j'avais pu apercevoir dans la presse. Mes ami·e·s et moi-même n'avions jamais envisagé d'y aller. Ma première découverte de l'établissement eu lieu alors que je travaillais comme croupière de Poker certains week-ends pour financer mes études. Une soirée « Casino » - fictive - avait été organisée pour les étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne. Durant cette dernière, je distribuais des cartes et répartissais des jetons entre des jeunes hommes en costume-cravate, avec de grosses montres au poignet et un BlackBerry dans la main, qui jouaient au Poker d'un air blasé vu que « de toute façon c'est même pas pour de la vraie tune ». A une autre soirée à la Chaux-de-Fonds, une de mes collègues croupière m'expliqua qu'elle était étudiante à l'EHL et faisait des extras pour aider à financer sa formation. Elle me dit qu'elle n'avait pas anticipé tous les coûts représentés par le fait de devoir se racheter une toute nouvelle garde-robe « business ». Au détour d'une cigarette fumée après notre soirée de travail, un jeune manager de l'horlogerie d'origine française la dragua et la félicita pour ses belles chaussures italiennes en cuir dont on voyait que c'était « de la qualité ». Je les comparais alors à mes bottines en simili cuir sans saisir la distinction que ses pieds représentaient par rapport aux miens...

Finalement, au moment où je dus définir mon sujet de recherche, je ne sais plus exactement comment, les écoles hôtelières suisses revinrent à mon esprit ou dans l'actualité. Je repensais à quel point cette population étudiante internationale et privilégiée m'était restée étrangère tout au long de ma jeunesse alors qu'elle avait toujours été si proche. Cette population d'enquête constituait donc un terrain « exotique » au vu de mes origines socioéconomiques mais aussi de mon parcours éducatif. Je découvris qu'aucune enquête en sciences sociales n'avait été réalisée sur ces dernières. On ne savait rien d'elles, à part ce qu'elles voulaient bien



communiquer à leur propos. C'est alors qu'en les investiguant – rien qu'avec les informations disponibles sur Internet – mon esprit commençait à déconstruire et nuancer certains mythes locaux : non il n'y avait pas que l'École hôtelière de Lausanne, il y en avait plein d'autres qui semblaient s'adresser à des publics différents, elles pratiquaient des prix très élevés mais plus variés qu'on ne le pensait, leurs exigences d'admission étaient très inégales et disparates tout comme les diplômes délivrés, les étudiant·e·s venaient du « monde entier » mais les asiatiques semblaient tout de même très présent·e·s... Et c'est à partir de là que je débute ma thèse en sociologie sur les écoles hôtelières suisses.



## **PREMIÈRE PARTIE**

### **1 Problématique**

Dans cette première partie nous problématiserons notre objet de recherche. Pour ce faire, dans un premier temps, nous présenterons les écoles hôtelières suisses à l'aide d'une analyse de la genèse et de la transformation de cette offre éducative helvétique. Cette histoire retracée nous permettra de mettre en exergue les enjeux qui semblent animer ces établissements, puis de situer la place de la Suisse dans l'offre éducative mondiale en gestion hôtelière. Dans un second temps, nous ferons un état de la littérature scientifique sur le phénomène de l'internationalisation de l'enseignement supérieur se répercutant à différentes échelles : étatiques, institutionnelles et individuelles. Puis nous développerons et articulerons notre cadre théorique consistant en une sociologie cosmopolitique de l'orientation éducative dans un champ internationalisé. Ces éléments nous offriront la possibilité de définir trois questions de recherche auxquelles nous répondrons dans nos trois parties empiriques. En dernier lieu, nous décrirons notre stratégie de recherche mixte et les méthodes utilisées pour investiguer notre objet.

#### **1.1 Objet de recherche : Genèse et transformation des écoles hôtelières suisses**

Dans cette première partie historique, nous expliquerons les besoins de main d'œuvre auxquels la formation hôtelière s'adressait originalement dans un contexte d'industrialisation du tourisme helvétique au XIX<sup>ème</sup> siècle. Puis, nous dévoilerons la multiplication des écoles hôtelières suisses à partir des années 1950 et notamment la création des établissements enseignant en anglais, diversifiant les origines géographiques des étudiant·e·s venant s'y former. Ensuite, nous focaliserons sur l'originalité du modèle de formation helvétique en gestion hôtelière et ses transformations à travers le XX<sup>ème</sup> siècle. Pour ce faire, nous mobiliserons l'analyse du cas de l'École hôtelière de Lausanne, premier établissement créé au monde en 1893 et à l'origine de cette offre éducative. Cette description nous permettra de présenter les spécificités de cette formation professionnelle supérieure, tiraillée entre des injonctions industrielles et académiques. Finalement, nous aborderons le positionnement et la réputation actuelle des écoles hôtelières suisses sur l'offre éducative mondiale pour ce type de formation. Ce premier portrait historique de notre objet de recherche permettra de saisir ses particularités et son inscription dans des problématiques telles que l'internationalisation de l'enseignement supérieur, des institutions académiques mais aussi l'internationalisation des parcours professionnels et éducatifs individuels dans un contexte de mondialisation.

##### **1.1.1 Industrialisation du tourisme helvétique au XIX<sup>ème</sup> siècle et émergence des premières écoles hôtelières en Suisse**

La création d'écoles hôtelières en Suisse résulte de l'industrialisation du tourisme helvétique au XIX<sup>ème</sup> siècle qui provoqua un besoin de main d'œuvre qualifiée dans le secteur de l'hôtellerie. Du XVI<sup>ème</sup> à la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle, la Suisse était un lieu de passage du Grand-Tour, voyage à vocation formative et sociale

effectué par les jeunes aristocrates anglais (Humair & Tissot, 2011; Tissot, 2000). Elle était un lieu de transit, au centre de l'Europe, permettant aux voyageurs anglais de se rendre en Italie via le Col du Simplon. Dès le début du XIX<sup>ème</sup> siècle, la révolution industrielle engendra l'amélioration des moyens de transports (chemins de fer, navigation à vapeur etc.), facilitant la mobilité des individus en baissant les coûts ainsi que les temps de déplacements (Réau & Cousin, 2009). Parallèlement, la révolution des loisirs ainsi que l'élévation du niveau de vie, bénéficièrent aux classes moyennes et supérieures européennes pour qui le séjour à l'étranger devint de plus en plus désiré et accessible. Dès lors, les origines des flux touristiques se rendant en Suisse augmentèrent et se diversifièrent. Dès 1830, une progressive industrialisation du tourisme s'y opéra par le développement de moyens technico-commerciaux tels que la mise en place d'infrastructures de transport plus performantes et confortables (amélioration et développement des voies ferroviaires et fluviales) ainsi que par l'augmentation de l'offre d'hébergement (hôtels, auberges, pensions de famille) et de restauration (Tissot, 2000). Ainsi l'offre d'accueil et de transports des régions lémaniques helvétiques se développa et certaines villes comme Genève, Lausanne, Montreux, Interlaken ou encore Lucerne devinrent les lieux de séjours de plus en plus longs. L'attrait de la Suisse reposait en grande partie sur sa réputation, construite au travers des guides et agences de voyage britanniques, mais aussi par l'idéal romantique transmis par la littérature du XIX<sup>ème</sup> siècle (Rousseau, Goethe, Schiller, Byron, Stendhal etc.) mettant en valeur la nature, la montagne et par conséquent les paysages helvétiques.

Cette augmentation des flux touristiques étrangers stagna entre 1875 et 1914 - période de ralentissement économique pour le continent européen - où l'industrie touristique helvétique dût faire face à une concurrence internationale plus importante. En effet, le pays perdit son monopole concernant la saison estivale au profit de la France, de l'Autriche et de l'Allemagne. En outre, sa clientèle d'élite s'orienta vers des destinations plus éloignées et coûteuses ainsi que vers les grandes villes européennes proposant une offre culturelle, historique et de divertissement. L'industrie touristique helvétique se diversifia, la Suisse devenant une destination hivernale grâce au développement d'infrastructures de sports d'hiver et à l'émergence d'un tourisme médical et thérapeutique (cures thermales, héliothérapie) (Pilloud, 2006). Cette restructuration de l'offre fut possible grâce aux progrès de la technologie des transports comme les chemins de fer sur forte pente (funiculaire, crémaillère...), améliorant l'accès aux montagnes et offrant les conditions de la « conquête du haut » (Tissot, 2006). Ainsi, de nouvelles régions comme les cantons du Valais et des Grisons connurent un fort déploiement touristique. Une autre stratégie industrielle fut de renforcer l'offre d'accueil luxueuse pour conserver la clientèle aisée, ce qui mena à la création des premiers palaces et grands hôtels dotés d'une alimentation électrique et des premiers ascenseurs. Ces projets nécessitèrent des capitaux financiers importants et furent le lieu des premières collaborations entre l'industrie hôtelière et la place financière helvétique. Les recherches historiques montrent la manière dont le tourisme a ainsi stimulé le progrès technique dans les domaines du transport, de l'énergie et de la communication (Humair, 2006). Cette période est qualifiée par Humair (2011) d'« ère du capitalisme organisé » pour l'industrie touristique. Effectivement, dès 1880 des sociétés et organisations hôtelières furent créées pour élaborer des réponses collectives aux défis touristiques aux échelons locaux, régionaux et nationaux. Ces organisations s'inscrivirent dans un

mouvement plus général de retour des associations professionnelles en Suisse au XIX<sup>ème</sup> siècle (Tabin, 1989). C'est notamment le cas de la Société Suisse des Hôteliers (SSH) fondée en 1882 qui eut une fonction cartellaire en régulant la concurrence interne en fixant des prix minimaux. Ces nouvelles instances collaborèrent dès lors activement avec les collectivités publiques afin de définir et d'imposer des conditions cadres pour l'industrie touristique. Elles s'inscrivent dans le développement des organisations patronales suisses dès le XIX<sup>ème</sup> siècle et de leur montée en pouvoir et influence sur le plan politique (Guex, Humain, Mach, & Eichenberger, 2012).

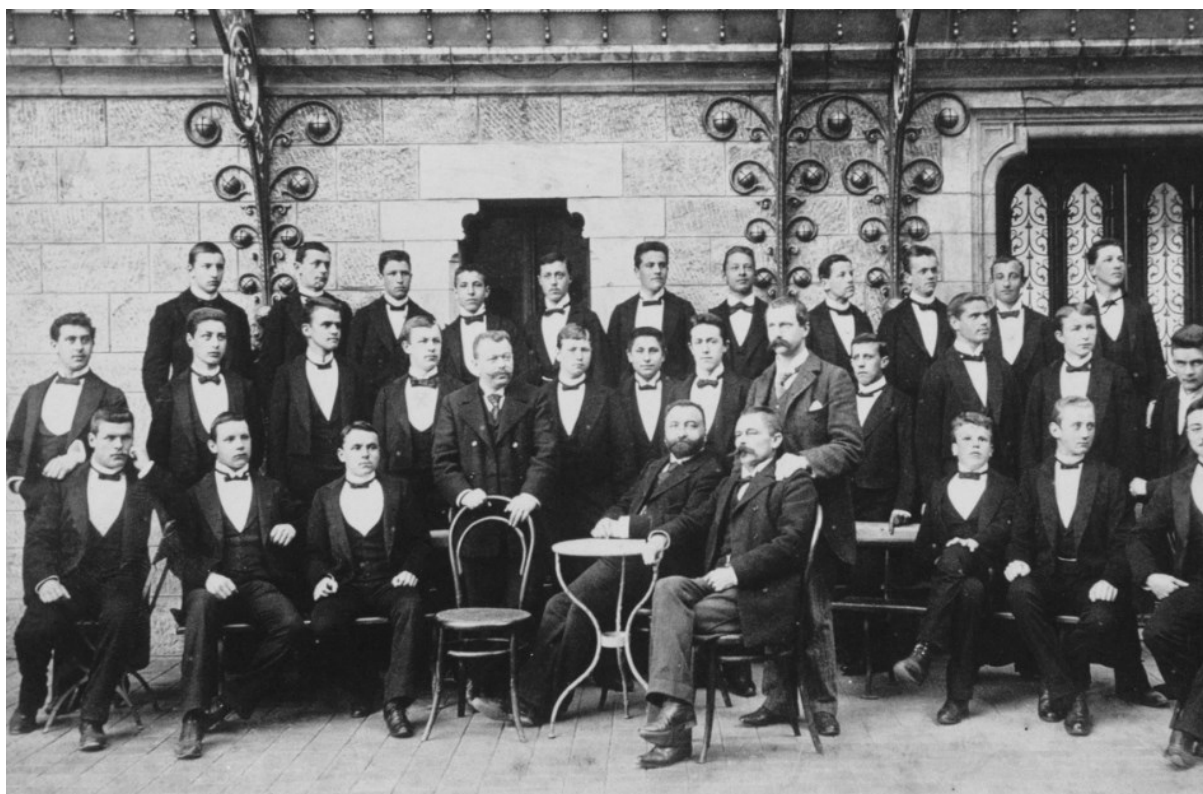
L'émergence de ce pôle de compétences et de main-d'œuvre touristique donna lieu à la création - en 1893 - de la première école hôtelière au monde, créée par Jacques Tschumi alors directeur du Beau Rivage Palace à Lausanne. Cette école fut à l'origine fondée et détenue par la Société Suisse des Hôteliers avec pour but de fournir à l'industrie hôtelière nationale des « cadres qualifiés aptes à répondre aux exigences d'une clientèle internationale aisée » (Gindraux, 1993). Au départ, l'École Hôtelière de Lausanne (EHL) était une petite école professionnelle accueillant 27 étudiant·e·s suisses. Ces derniers et dernières étaient formés en arithmétique, comptabilité, géographie, connaissances des produits, en langues et au service. Elle était donc inspirée du modèle de formation dual – existant pour la formation professionnelle initiale depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (Tabin, 1989) - en l'étendant à la formation professionnelle supérieure. Le modèle combinait des cours théoriques de gestion ainsi que des initiations pratiques aux métiers de la restauration et du service au sein même de l'Hôtel d'Angleterre à Lausanne.

Figure 1 : Hôtel d'Angleterre - Premiers locaux de l'École hôtelière de Lausanne<sup>11</sup>



<sup>11</sup> École hôtelière de Lausanne. (n.d). *EHL quand la tradition rencontre l'innovation*. Dernière consultation le 23 mars 2018 sur : <https://www.ehl.edu/fr/a-propos-de-l-ehl/l-histoire-de-l-ehl>

Figure 2 : Première promotion de l'École hôtelière de Lausanne



Pendant près de 20 ans, l'École hôtelière de Lausanne fut la seule à proposer ce type de formation en Suisse. Puis, l'offre éducative en gestion hôtelière s'agrandit face aux initiatives de différentes corporations helvétiques de l'industrie de l'hospitalité. La seconde école de ce type fut créée en 1909 à Lucerne (Schweizerische Hotelfachschule Luzern – SHL) par l'association faîtière Hotel & Gastro Union. La troisième fut inaugurée cinq ans plus tard, en 1914, à Neuchâtel (désormais École hôtelière de Genève) par la Société des cafetiers, hôteliers et restaurateurs. Elle était alors considérée comme l'institut officiel de formation pour l'hôtellerie-restauration en Suisse romande<sup>12</sup>. Puis une quatrième fut ouverte par cette même association faîtière, sur le même modèle, en Suisse alémanique, à Zürich en 1925 (BelvoirPark Hotelfachschule)<sup>13</sup>. Puis en 1966, la Schweizerische Schule für Touristik und Hotellerie (SSTH) fut créée à Passug dans les Grisons sur un modèle similaire. Alors que l'École hôtelière de Lausanne était dirigée et possédée par une corporation d'hôteliers (actuelle HôtellerieSuisse), les trois suivantes appartenaient à des corporations de restaurateurs (actuelles GastroSuisse et Hotel & Gastro Union). Les écoles de Genève et Zurich n'eurent recours d'ailleurs au titre « d'école hôtelière » qu'en 1996 et 1989, au moment de leur reconnaissance en tant qu'écoles supérieures par la Confédération (Spieser, Tüscher, & Blanc, 2014). Ces premières écoles hôtelières du début du XXème siècle étaient en légère concurrence mais chacune visait à former une main d'œuvre adaptée aux besoins spécifiques de leurs corps de métiers. La formation hôtelière

<sup>12</sup> École hôtelière de Genève (n.d.). *Histoire de l'école hôtelière de Genève*. Dernière consultation le 23 mars 2018 sur <https://www.ehg.ch/pourquoi-choisir-l'ecole-hoteliere-de-geneve/lhistoire-de-l'ecole-hoteliere/>

<sup>13</sup> Puis près de 40 ans plus tard, en 1966, l'École Suisse de tourisme et d'hospitalité (Swiss School of Tourism and Hospitality – SSTH) fut créée à Coire, dans les Grisons, par Dr. M Christoffel avec comme objectif initial de former des secrétaires d'hôtels

a été en premier lieu initiée par des acteurs locaux à l'attention d'étudiant·e·s nationaux et c'est à partir de la deuxième moitié du XXème siècle que des acteurs étrangers firent leur entrée sur ce marché éducatif.

### 1.1.2 Multiplication des écoles hôtelières aux XXème et XXème siècles

Les écoles hôtelières suivantes apparurent après la Seconde Guerre mondiale dès la reprise économique des années 50. Les actuelles Les Roches Global Hospitality Education (1954) et Glion Institute of Higher Education (1962) furent créées par des entrepreneurs locaux ayant perçu une demande éducative de la part des élites économiques étrangères séjournant régulièrement en Suisse. Ces deux nouveaux établissements s'inscrivirent dès leur création dans une logique de recrutement international car leurs initiateurs évoluaient personnellement dans des réseaux transnationaux. Elles furent les premières en Suisse à proposer des formations en management hôtelier en anglais et à s'adresser explicitement à une clientèle issue des élites étrangères de l'époque. L'école des Roches était au départ une école internationale privée située à Bluche en Valais, qui comptait près de 200 étudiant·e·s provenant de 60 pays différents. D'après un membre de la direction rencontrée, des familles privilégiées étrangères étaient en quête d'un lieu de formation « multiculturel et exigeant pour leurs enfants ». L'école accueillait des élèves venant principalement de pays européens et des États-Unis. Toutefois, c'est en 1970 – soit 25 ans plus tard - qu'elle se transforma par opportunisme économique en école de tourisme et d'hôtellerie tout en poursuivant son enseignement en anglais.

L'Institut international de Glion a, quant à lui, été ouvert en 1962 par deux entrepreneurs suisses actifs dans le domaine de l'hôtellerie : Walter Hunziker et Frédéric Tissot. L'établissement prit ses quartiers dans l'ancien Grand Hôtel Bellevue sur les hauteurs de Montreux, accueillant au début 15 étudiant·e·s issu·e·s de cinq pays<sup>14</sup>. Walter Hunziker (1899-1974) était un professeur suisse-allemand – docteur en sciences économiques de l'Université de Zürich – ayant fortement contribué au développement des études scientifiques sur le tourisme en Suisse. Il a notamment fondé l'institut de recherche en tourisme de l'Université de Saint Gall, en 1941, ainsi que l'Association Internationale d'Experts Scientifiques en tourisme (Aiest) en 1951 afin de « reconnecter les chercheurs dans le domaine du tourisme après la seconde guerre mondiale »<sup>15</sup>. Il fut en outre le directeur puis le vice-président de la Fédération Suisse de Tourisme (1937-1945). L'école hôtelière de Glion fut plutôt destinée à l'analyse des tendances et besoins touristiques qu'à une formation opérationnelle aux métiers de l'hôtellerie.

Une troisième vague de création d'écoles hôtelière émergea dès les années 1980-90 avec une douzaine de nouveaux établissements. Le César Ritz Colleges fut inauguré en 1982 en Valais à Brig (puis un autre campus au Bouveret en 1986). À la suite d'un accord avec la belle-fille de César Ritz (1850-1918), l'école obtint le droit de recourir au nom de ce fameux hôtelier suisse, considéré comme le père de l'hôtellerie de luxe internationale (chaîne Ritz Hotels). Quatre autre écoles hôtelières internationales privées suivirent : IHHTI -

---

<sup>14</sup> Glion Institute of Higher Education. (n.d). *About us*. Dernière consultation le 12 juin 2016 sur : <https://www.glion.edu/fr/about-us/>

<sup>15</sup> Aiest.(n.d). *Archive Web des statuts de l'association*. Dernière consultation le 12 juin 2016 sur : [https://web.archive.org/web/20111126143828/http://www.aiest.org/org/iddt/iddt\\_aiest.nsf/en/index.html](https://web.archive.org/web/20111126143828/http://www.aiest.org/org/iddt/iddt_aiest.nsf/en/index.html)



School of Hotel Management à Lucerne en 1984 (désormais à Neuchâtel), Hotel Institute Montreux (HIM) en 1985, Culinary Arts Academy à Lucerne en 1991 et la Swiss Hotel Management School (SHMS) à Caux aussi sur les hauteurs de Montreux et à Leysin (1992). Ces cinq écoles hôtelières appartiennent désormais toutes au Swiss Education Group, qui se présente comme un « réseau suisse des meilleures écoles hôtelières »<sup>16</sup>. Créé en 1982 par Andreas Künzli, cet ensemble d'écoles hôtelières fut racheté par un fond d'investissement suisse (Invision) dix ans plus tard. Dès lors, la mise en place d'une logique de gestion en tant que groupe impliquait que chaque établissement offre une spécialisation différente (luxe, wellness, arts culinaires, entrepreneuriat, design, etc.) sur la base d'un modèle et d'une durée de formation similaires<sup>17</sup>. L'expansion de l'offre éducative hôtelière en Suisse se réalisa en réaction à l'augmentation de demande venant de l'étranger en créant des formations dispensées en anglais.

Néanmoins dans la même décennie, l'Hotelfachschule de Thun (1986) fut créée par HôtellerieSuisse et la Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo (SSAT) de Bellinzona en Suisse italienne (1993). Ces deux écoles s'inscrivirent plutôt dans le prolongement des écoles hôtelières pionnières, en enseignant dans une langue nationale (allemand et italien) et complétèrent ainsi l'offre de formation destinée aux locaux. Puis, dans les années 1990 apparurent une myriade d'écoles hôtelières de statut privé dont le recours systématique aux acronymes rend leur distinction parfois difficile : International Management Institute à Lucerne (IMI) en 1991, Hotel and Tourism Management Institute Switzerland (HTMI) à Soerenberg en 1999 également à Lucerne, Swiss Institute for Higher Management (SIHM) à Vevey (Vaud) en 2008, Swiss College Of Hospitality Management à Lenk (SHML) à Berne et – Swiss Institute for Management and Hospitality (Swiss IM&H) – à Weggis à Lucerne en 2010. Ces dernières furent plutôt créées par des entrepreneurs locaux qui apparaissent d'ailleurs toujours – eux ou des membres de leur famille – à la direction de ses établissements.

Finalement, deux écoles - parmi les plus récentes – apparurent comme de nouvelles « succursales » helvétiques de groupes éducatifs internationaux étrangers plus vastes. La Business and Hotel Management School de Lucerne (BHMS) (ouverte en 2000) appartient au groupe éducatif Bénédict International Education Group. Son fondateur – un linguiste - avait dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle créé des écoles de langues puis d'enseignement commercial à l'étranger, désormais présentes en Allemagne, Italie, Russie et Équateur ainsi qu'en Suisse<sup>18</sup>. En dernier lieu, l'école VATEL the International Hotel Management School in Switzerland fut ouverte à Martigny (2010) en Valais. Le groupe éducatif en management hôtelier Vatel fut fondé en 1981 à Paris et se développa à l'international dès 1994, connaissant une rapide expansion se traduisant aujourd'hui par 35 établissements répartis dans 24 pays dans le monde<sup>19</sup>. D'après notre entretien avec un des collaborateurs de l'école Vatel de Martigny, l'établissement suisse fut créé en partenariat avec un

<sup>16</sup> "Swiss owned network of top hospitality management schools" en anglais

<sup>17</sup> En juin 2018, le *Swiss Education Group* – comprenant 6582 étudiant·e·s de 111 nationalités différentes (Group, 2018) - a été racheté par un groupe d'investissement chinois « Summer Capital » selon un article du journal le Temps de BLOCH Ghislaine. (8 juin 2018). *Plusieurs écoles hôtelières romandes passent en mains asiatiques*. Dernière consultation le 28 novembre 2018 sur : <https://www.letemps.ch/economie/plusieurs-Ecoles-hotelières-romandes-passent-mains-asiatiques>

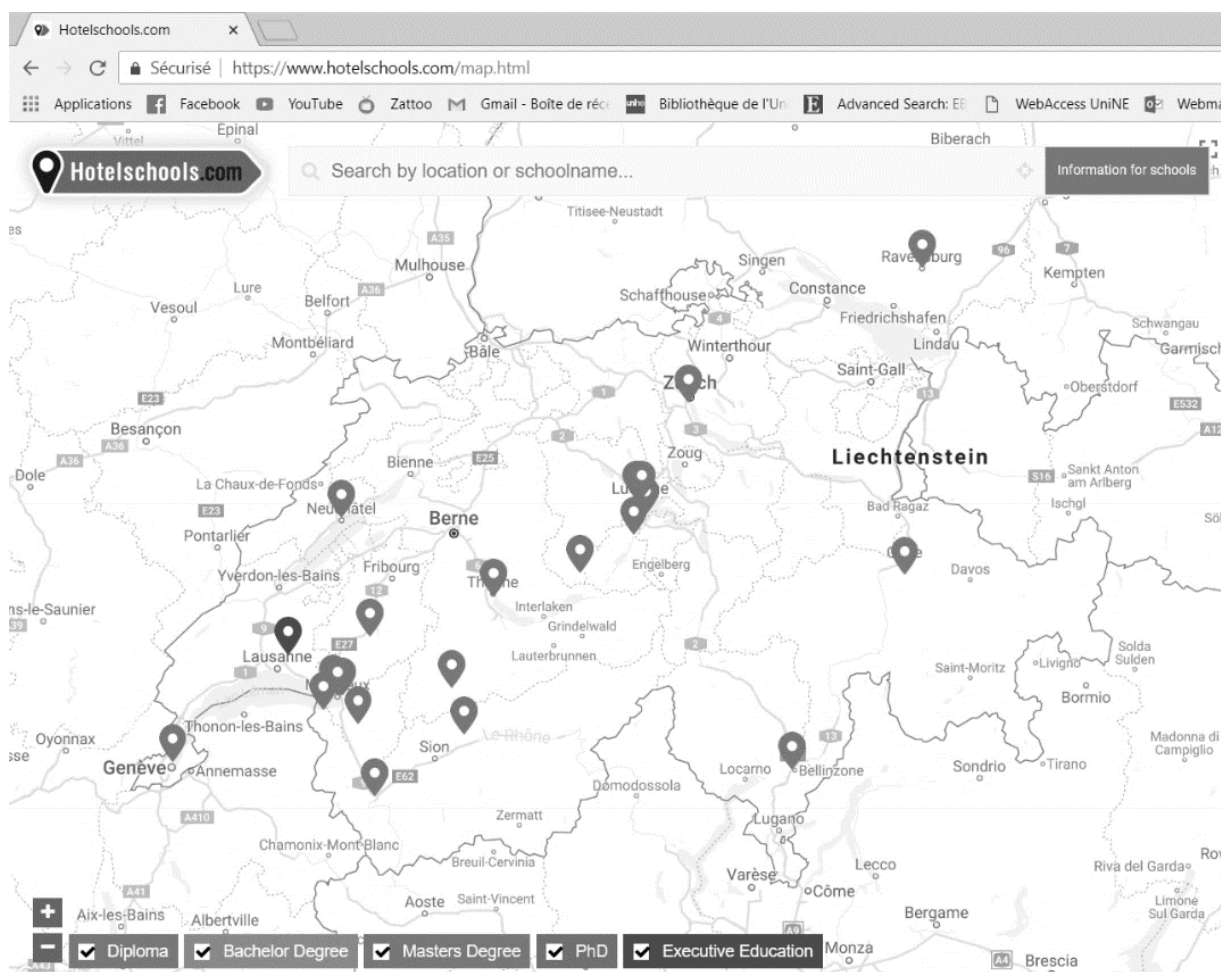
<sup>18</sup> Benedict International. (n.d). Page d'accueil. Dernière consultation le 19 mai 2018 sur : <https://benedict-international.com/fr/index.html>

<sup>19</sup> Vatel. (n.d). *Historique*. Dernière consultation le 19 mai 2018 sur <http://www.vatel.com/fr/historique>

entrepreneur local valaisan. Ce dernier avait été formé à l'école hôtelière de Genève et désirait ouvrir un campus enseignant en français et anglais en Valais. Ensemble, ils rachetèrent alors un hôtel à Martigny servant non seulement d'hôtel d'application mais aussi d'hébergement aux étudiant·e·s. Ainsi l'exemple de ces deux écoles hôtelières suisses, « franchises » de groupes éducatifs internationaux, témoignent de l'entrée de capitaux étrangers au sein de ce marché éducatif.

À leur création, les premières écoles hôtelières n'accueillaient qu'une trentaine de personnes chacune (Gindraux, 1993 ; n.d, 2013; Spieser et al., 2014) soit à peu près une centaine au total, nous évaluons en 2019 cette population étudiante à près de 17'000 étudiant·e·s réparti·e·s dans 19 écoles hôtelières. Géographiquement, comme l'illustre la figure 3 ci-dessous, les écoles hôtelières sont concentrées dans les zones les plus touristiques de Suisse : les régions lémaniques (Lac Léman, Lac des Quatre Cantons et Lac de Neuchâtel), les Grisons, les stations hivernales et les plus grandes villes helvétiques (comme Genève ou encore Zürich). Certains cantons s'avèrent de plus forts pourvoyeurs de formation hôtelière que d'autres comme les cantons romands tels que Vaud, Genève, Neuchâtel et le Valais au sein desquels nous avons enquêtés dans le cadre de cette thèse.

Figure 3 : Localisations des écoles hôtelières situées en Suisse d'après HotelSchools.com



En conclusion, la brève histoire de ce marché éducatif helvétique témoigne de l'émergence d'une offre de formation professionnelle locale - qui s'est diversifiée en l'espace d'un siècle - afin de saisir les opportunités représentées par la mobilité transnationale croissante des étudiant·e·s. À l'origine, les entrepreneurs pionniers - issus de l'industrie hôtelière locale - cherchaient à former la relève nationale. Le modèle helvétique de formation duale resta unique au monde jusqu'à la moitié du XXème siècle attirant les héritiers des grandes familles hôtelières des pays limitrophes (France, Allemagne et Italie) et des pays partageant une même langue (Belgique, pays du Maghreb, ...). Sa population étudiante devenue se diversifia en étant composée à la fois d'étudiant·e·s locaux et étrangers à qui l'on enseignait dans une langue nationale (français, allemand ou italien). Ensuite, la population venant de l'étranger se diversifia en réaction à la création d'écoles hôtelières en langue anglaise dès les années 50, s'adressant à de nouvelles parts de marché. Parallèlement, les flux financiers et de mobilité s'intensifièrent et se complexifièrent impliquant de nouveaux acteurs (entrepreneurs non hôteliers, groupes éducatifs suisses ou étrangers, ...) et accueillant des étudiant·e·s d'origines géographiques de plus en plus variées.

### Paroxysme de la marchandisation : les écoles hôtelières fictives

Une anecdote de terrain appuie notre interprétation selon laquelle les écoles hôtelières suisses représentent des opportunités financières alléchantes pour des investisseurs étrangers. En 2018, nous découvrons sur une page Wikipédia deux nouvelles écoles qui nous étaient inconnues : la Swiss School of Business and Technology (SSBT) et International School of Business and Management (ISBM). Étonnés, par l'« amateurisme » de leur site Internet et les informations peu claires et peu étayées (voir annexe X : Sites Internet des écoles hôtelières fictives), nous avons vérifié les adresses mentionnées par ces écoles qui n'apparaissent nullement sur Google Maps ni sur Google Street View. L'école du SSBT indiquait avoir son siège à la Villette près de Lausanne mais aussi à Zoug, en Suisse alémanique. Elle mentionnait aussi deux autres campus - l'un à Lausanne et l'autre à Zürich – sans qu'aucune adresse ou photographie des lieux ne soient communiquées. L'existence physique de ces écoles paraissaient fortement questionnable. Nous avons donc essayé de contacter ces écoles par téléphone. Les numéros n'étaient pas ou faussement attribués. Seules des adresses e-mails étaient communiquées, auxquelles nous n'avons pas eu de réponse. Poussant plus loin l'investigation, la SSBT mentionnait un partenariat avec une école de langue située à Lausanne (dont le nom était par ailleurs mal orthographié). Nous les avons appelés et le secrétariat fut, tout d'abord, très étonné de découvrir la mention de leur établissement sur ce site. Puis la direction me confirma quelques jours plus tard qu'un partenariat avait bien existé avec cette école hôtelière en 2016 mais qu'ils avaient mis un terme à leur collaboration. En effet, l'établissement avait accueilli une dizaine d'étudiant·e·s – venant principalement d'Inde et du Vietnam - à qui ils avaient dispensé des cours de français. Le directeur avait été très étonné de leurs conditions d'accueil et ils/elles apparaissant « désespéré·e·s et perdu·e·s » à leur arrivée en Suisse. D'après lui, ils devaient notamment trouver un hébergement par eux-mêmes. Il me signifia que le propriétaire de la SSBT était un « homme danois » mais qu'il n'y avait jamais « d'intermédiaire clair ». Toutefois, l'institut de langues avait été rémunéré pour les prestations réalisées. Une autre singularité résidait dans la manière dont les frais de scolarités étaient présentés et traités sur les sites de ces deux écoles. Comme la capture d'écran le montre (voir annexe XI), la SSBT ne mentionne pas ses tarifs mais elle précise que les frais « sont adaptables pour tous les étudiant·e·s » et que les « prix pratiqués pour les étudiant·e·s de pays en voie de développement sont justes ». L'ISBM dresse toute une série de termes et conditions engendrés par une éventuelle demande d'admission au sein de l'école. Parmi ceux-ci, il est mentionné que les frais d'inscription ne sont pas remboursables, que la lettre d'acceptation n'est valide (donc octroyée) qu'après que l'école ait reçu les frais de scolarité, que l'école a le droit de changer le contrat à n'importe quel moment, que le début de la formation peut être repoussé au semestre suivant et tout un ensemble de conditions liées au paiement des frais de scolarité. Finalement, cette école est la seule à communiquer ses coordonnées bancaires (IBAN, nom de la banque) directement sur le site. À partir des différents indices énoncés, nous pouvons douter de l'existence réelle de ces écoles hôtelières, dans le sens où celles-ci accueilleraient effectivement des étudiant·e·s dans leurs propres locaux et leur proposeraient différents cours en management hôtelier. On peut alors imaginer deux hypothèses. Soit les sites de ces écoles hôtelières fictives constituent des arnaques dans le sens où elles reçoivent de l'argent alors qu'elles ne fournissent pas les prestations annoncées. Soit, elles représentent des écoles « écrans » qui permettent à des personnes étrangères de quitter leur pays d'origine, en obtenant un VISA pour venir étudier en Suisse. Quoi qu'il en soit ces écoles hôtelières fantômes témoignent du fort caractère marchand de cette offre éducative et du fait que la demande étrangère pour ce type de formation est suffisamment importante pour susciter des tentatives d'escroquerie.

### 1.1.3 Académisation et internationalisation : le cas de l'École hôtelière de Lausanne

Après avoir retracé l'histoire du développement des écoles hôtelières en Suisse, il est temps d'analyser la manière dont la formation en gestion hôtelière « à l'helvétique » s'est transformée à travers le temps. Pour ce faire, nous proposons de décrire l'évolution de l'École hôtelière de Lausanne (EHL) - créée en 1893 - qui grâce à son ancienneté est une excellente étude de cas des manières dont un tel cursus s'est adapté aux mutations de l'enseignement supérieur aux XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècles. Certes, l'EHL occupe une position extrêmement dominante, car elle est à l'origine de la création de ce marché éducatif, mais nous avons constaté que les autres établissements peuvent être affiliés à différentes étapes de son évolution, reprenant certaines de ses pratiques pédagogiques et/ou de ses stratégies de positionnement. En outre, le cas de l'EHL permet d'illustrer les différentes injonctions issues du monde industriel et du monde académique auxquelles ces écoles professionnelles ont dû répondre.

Dans un premier temps, nous expliquerons la mise en place de son modèle formation et ses différents ajustements dans un contexte d'institutionnalisation de l'enseignement professionnel en Suisse. Puis nous dévoilerons, la façon dont la formation, à partir des années 1980 s'est académisée afin d'être reconnue et accréditée sur la scène nationale puis internationale. Lemaître (2011) conçoit l'académisation comme la sélection, l'organisation et la transmission des savoirs correspondant au système de l'université classique, avec une forte disciplinarisation, une hiérarchisation des savoirs où les plus théoriques et généraux sont valorisés et des modes de transmission de type magistral (cours, travaux dirigés). Cette académisation - se traduisant par la transformation progressive d'une petite école supérieure professionnelle à une université de sciences appliquées - constitue un axe de différenciation au sein de ce marché éducatif, où chaque école hôtelière actuelle se positionne.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, la législation helvétique sur la formation professionnelle en est à ses balbutiements. La première *Loi fédérale sur la formation professionnelle* est votée en 1930 et se consacre principalement à la régulation des rapports contractuels entre apprentis et entreprises, donc à la formation professionnelle initiale (Tabin, 1989). La formation professionnelle supérieure était encore soumise à la seule régulation des milieux industriels qui élaboraient des programmes éducatifs en fonction de leurs besoins en termes de qualifications (Bonoli, 2015; Bonoli, Berger, & Lamamra, 2018). C'est à partir des années 1960 que le niveau fédéral commence à légiférer la formation professionnelle au niveau tertiaire. Elle est conçue comme un instrument de politique économique afin d'assurer la compétitivité des entreprises suisses dans le secteur des services (Bonoli, 2015). La loi fédérale de 1963 dessine les premiers contours d'une politique nationale, avec l'élaboration de normes concernant la durée et les conditions de l'apprentissage, le développement de la formation continue, l'introduction des examens de maîtrise et l'augmentation des subventions fédérales. Ce mouvement d'institutionnalisation est renforcé par la loi de 1978 qui augmente les possibilités de formation professionnelle continue en statuant sur les qualifications pédagogiques des enseignants professionnels, la reconnaissance des écoles supérieures professionnelles et la législation des brevets professionnels fédéraux (Tabin, 1989).

À l'origine, l'École Hôtelière de Lausanne était une petite école professionnelle accueillant 27 étudiant·e·s suisses après leur formation professionnelle initiale (apprentissage de sommelier, serveur, ...). Ces derniers et dernières y étaient formé·e·s en arithmétique, comptabilité, géographie, connaissances des produits, en langues et au service. Les différents cours ainsi que leurs applications pratiques se faisaient au sein de l'Hôtel d'Angleterre sur les bords du Lac Léman à Lausanne. L'école déménagea en 1903 à l'Avenue de Cour afin de se rapprocher du centre-ville de Lausanne et d'occuper ses propres locaux. La formation « est sortie » de l'hôtel, devenant une école professionnelle supérieure à part entière, dotée de ses propres infrastructures. En 1924, elle comptait une soixantaine d'inscrit·e·s, chiffre resté stable jusqu'à sa fermeture en 1941 lors de la Seconde Guerre Mondiale. À sa réouverture en 1944, uniquement 16 étudiant·e·s ont été accueilli·e·s, au vu des moyens restreints et de la crise subie par le secteur touristique européen. Une levée de fonds organisée par d'ancien·ne·s étudiant·e·s a par la suite contribué à la survie de l'établissement et à une forme de « réappropriation » de l'école par ceux-ci qui – on le verra plus en détails dans une autre partie (voir 2.2.5) – ont un rôle essentiel concernant la réputation de l'EHL, la diffusion de celle-ci, l'insertion professionnelles des nouveaux et nouvelles diplômé·e·s et par conséquent le maintien de l'attractivité de l'école.

Dès 1945, on constate un renforcement de l'aspect théorique de la formation. Non seulement, le recrutement du personnel s'est avéré plus sélectif car l'on cherchait à engager des employés « hautement qualifiés » (Banyols, 2013) mais aussi une année préparatoire a été ajoutée afin que les étudiant·e·s obtiennent des connaissances plus approfondies en gestion, avant de débiter leur apprentissage opérationnel. Dès les années 1950 le concept de « stage en entreprise » est intégré au programme. Désormais, la formation pratique se réalise, d'une part, au sein de l'école et d'autre part, par immersion au sein d'hôtels et de restaurants extérieurs. Le modèle de formation dual est ainsi conservé mais il se complexifie en faisant intervenir de nouveaux acteurs, qui se répartissent différents aspects de la formation. Un documentaire intitulé « les futurs hôteliers »<sup>20</sup> datant de 1968 - réalisé par la Télévision Suisse romande (RTS) – offre une représentation du modèle de formation de l'EHL des années 60. Le programme principal durait trois ans durant lesquels les étudiant·e·s alternaient les phases d'apprentissage théorique et pratique. Ils et elles passaient aux différents postes - cuisine, service en salle, chambre et réception – par groupes, puis échangeaient avec leurs camarades afin de retourner aux cours de gestion hôtelière. Les repas étaient directement pris à l'école et étaient préparés ainsi que servis par les étudiant·e·s. Finalement, après chaque semestre au sein de l'EHL, ils et elles partaient réaliser un stage de 5 à 6 mois au sein de l'industrie hôtelière.

---

<sup>20</sup> Radiotélévision Suisse romande. Emission *Carrefour*. (23 octobre 1968). *Les futurs hôteliers*. Dernière consultation le 29 novembre 2018 sur : <https://www.rts.ch/archives/tv/information/carrefour/3450518-les-futurs-hoteliers.html>

Figure 4 : Extraits du reportage "les futurs hôteliers" Radiotélévision Suisse romande – Octobre 1968



*« Aujourd'hui les élèves passent leurs examens. Ils ont mis les tables, placent les couverts avec la plus grande minutie et doivent s'occuper de tout et faire preuve d'imagination et de bon goût. Évalués par des hôteliers et hôtelières, des experts chargés d'évaluer ce qu'ils vont manger et la manière dont ils sont servis. Ils seront intransigeants. »*

Voix-off du documentaire « les futurs hôteliers » RTS 1968

Les enseignements étaient donnés par du personnel expérimenté au sein de différents secteurs de l'hôtellerie, élaborant de manière indépendante et individuelle les contenus de leurs cours en se basant sur leurs propres connaissances du métier. Les étudiant·e·s étaient ensuite évalué·e·s par des expert·e·s qui faisaient passer

des examens écrits ou oraux. Il apparaît donc que la gestion des contenus et la délivrance des diplômes étaient menées par des personnes immergées au sein de l'industrie hôtelière, qui s'assuraient donc que la main d'œuvre formée correspondait aux exigences et besoins de la profession. Le modèle pédagogique professionnalisant, avec l'accent mis sur la pratique et un corps enseignant provenant de l'industrie hôtelière, correspond aux actuelles Écoles Supérieures (ES) helvétiques, dont font partie l'École hôtelière de Genève, la BelvoirPark, l'Hotelfachschule de Thun, la SSTH ou encore la SSAT. Ces dernières proposent des formations de 2 à 3 ans, accessibles après une formation professionnelle initiale et visant la production des cadres moyens de l'industrie hôtelière. Les modalités de formation et d'évaluation y sont donc semblables avec la formation dès les années 1960 de l'École hôtelière de Lausanne.

Dès les années 80, on assiste à une progressive académisation de l'École hôtelière de Lausanne. Depuis sa création, l'inscription s'y faisait sur dossier mais le nombre de candidat·e·s avait très rapidement dépassé le nombre de places disponibles. C'est pourquoi, certain·e·s pouvaient attendre près de 2 ans avant d'intégrer l'établissement. Face à la croissance de la demande pour l'EHL, l'école chercha de nouveaux locaux afin d'augmenter sa capacité d'accueil. En 1975, l'EHL s'installa dans un nouveau campus au Chalet-à-Gobet - localité à un peu moins de 10 km au Nord-Ouest de Lausanne - au bord de la route cantonale menant à Berne. Elle y est restée depuis. Le nouveau site comprend à la fois des salles de cours et des auditoriums mais aussi des espaces « d'application » assimilables à ceux d'hôtels. Des cuisines professionnelles sont installées, une cafeteria destinée aux étudiant·e·s est composée de divers stands pour lesquels ils ou elles cuisinent et qu'ils/elles alimentent et un restaurant gastronomique le *Berceau des Sens* a été inauguré en 2011. En outre, une réception a été mise en place à l'accueil du bâtiment et les locaux de l'EHL reçoivent désormais régulièrement des événements pour des entreprises extérieures. Le principal changement fut la création d'un campus destiné à loger les étudiant·e·s (principalement les nouveaux et nouvelles étudiant·e·s durant l'année propédeutique). Ces hébergements ont servi aussi de lieu d'enseignement des méthodes en housekeeping telles que le nettoyage des chambres, blanchisserie, etc. Les étudiant·e·s ont ainsi continué d'être formé·e·s à la pratique directement au sein de l'école mais dans des locaux plus spacieux et multiusages. Les étudiant·e·s avaient désormais la possibilité vivre en quasi-autarcie, en étant nourri·e·s, logé·e·s et blanchi·e·s au sein même de l'institution. Un fort entre-soi étudiant a ainsi été induit spatialement. Le modèle architectural d'un campus autonome – très proches de celui des pensionnats internationaux helvétiques – est toujours celui en vigueur pour les écoles hôtelières en langue anglaise. On y constate toujours la superposition et la juxtaposition des espaces de vie et d'apprentissage.

À partir des années 1980 l'École hôtelière de Lausanne a évolué dans un champ de l'enseignement supérieur en mutation, marqué par la démocratisation des études supérieures et la mobilité transnationale grandissante des étudiant·e·s. Les marchés éducatifs se sont étendus au-delà des frontières nationales et la concurrence entre établissements proposant un même type de formation s'est accrue notamment dans le domaine du management hôtelier (Dredge, Airey, & Gross, 2015). Ce phénomène d'internationalisation de l'enseignement supérieur a donné lieu à un ensemble de politiques et programmes mis en œuvre par les gouvernements et établissements afin de garantir ou améliorer leur positionnement et attractivité sur la scène



mondiale (Akkari, 2011; Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). Comme l'explique Perellon (2003), l'évaluation de la qualité des hautes écoles est devenue une préoccupation de plus en plus importante dans les débats académiques mais aussi politiques dès les années 1980. Il s'agissait non seulement de garantir le prestige et la qualité de certaines formations mais aussi d'assurer une gestion financière efficiente des allocations publiques. Cette problématique a abouti en outre dans les années 1990 et 2000 à l'harmonisation des études supérieures au niveau européen (comme le processus de Bologne en 1999 instaurant des normes en matière de durée des études et de valeur des diplômes en termes de crédits) mais aussi à l'élaboration de standards nationaux et internationaux permettant de certifier de la qualité de l'enseignement, de la recherche et de la gestion des institutions éducatives.

En Suisse de vifs débats politiques s'élaborent autour de la diversification du système d'enseignement supérieur national, afin d'augmenter le nombre et la diversité des profils des diplômé·e·s sur le marché de l'emploi. En effet, certains secteurs industriels étaient très demandeurs de jeunes professionnels hautement qualifiés disposant d'une formation pratique de pointe et d'un bagage théorique important, mais ce champ de formation n'était pas encore harmonisé. Ce processus a mené en 1995 à la *Loi Fédérale sur les hautes écoles spécialisées* (LHES)<sup>21</sup> qui élargit et diversifie le paysage de l'enseignement supérieur suisse en instituant et réglementant un enseignement professionnel de niveau universitaire. Les Hautes Écoles Spécialisées s'inscrivent dans le prolongement d'une formation professionnelle initiale et sont accessibles après avoir obtenu une maturité professionnelle (à la suite d'un apprentissage) ou une maturité fédérale (voie générale) accompagnée d'une expérience professionnelle d'un an minimum. Cette loi énonce que les HES « dispensent un enseignement axé sur la pratique, sanctionné par un diplôme et préparant à l'exercice d'activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques » (LHES, Art 3.). Elles sont en outre en étroite liaison avec leurs industries-mères car elles peuvent élaborer des travaux de recherche-développement et leur fournir des prestations (LHES, Art. 3, alinéa 3).

Dans ce contexte, l'École hôtelière de Lausanne se trouve dans la nécessité de faire reconnaître sa formation afin de la positionner sur un marché éducatif en formation hôtelière de plus en plus concurrentiel. L'EHL s'est alors progressivement profilée sur ce créneau, en anticipant la création par la Confédération des *Hautes Écoles Spécialisées* (HES). C'est ainsi qu'en 1989 – à la suite d'une enquête auprès des alumni, des collaborateurs/collaboratrices et de partenaires de l'école – elle s'oriente « davantage dans le management et adopte un type d'enseignement adapté aux exigences universitaires » (Banyols, 2013). En 1994, L'EHL a transformé son programme en « hautes études en hôtellerie et professions de l'accueil » en s'assurant que celui-ci corresponde aux conditions permettant de prétendre au titre de Haute École Spécialisée (HES). Cela a nécessité une adaptation des critères d'admission des étudiant·e·s et une transformation du fonctionnement institutionnel (organigramme, ...). De plus, l'EHL a recruté de nouveaux et nouvelles professeur·e·s afin de répondre à la nouvelle injonction à réaliser de la recherche appliquée au sein des HES. Un certain pourcentage

---

<sup>21</sup> Confédération helvétique. (1995). Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES) consultable sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950279/200301010000/414.71.pdf>

du corps enseignant est désormais détenteur d'un doctorat car selon la LHES, les enseignant·e·s « doivent faire preuve d'intérêt pour la recherche et justifier d'une qualification didactique » (LHES, Art 12 Alinéa 1). Ce processus a notamment abouti à l'ouverture d'un département de recherche en 2000. Par conséquent, la formation - désormais aussi dispensée par des enseignant·e·s-chercheurs et chercheuses - prend un tournant encore plus théorique et managérial, au détriment du temps passé à l'acquisition de compétences pratiques. Cette transformation importante a permis à l'École hôtelière de Lausanne d'entrer dans le réseau HeS-SO<sup>22</sup> en 1998, seulement deux ans après l'ordonnance fédérale relative à la création et à la gestion des hautes écoles spécialisées (OHES) de septembre 1996. L'EHL est ainsi devenue la première école hôtelière du pays à être reconnue par le Gouvernement helvétique comme étant de niveau universitaire, offrant par conséquent un *Bachelor of Sciences* accrédités de 180 ECTS (*European Credit Transfer System*). Elle a bénéficié grâce à cette convention non seulement d'une reconnaissance académique sur le plan national, mais aussi de subsides étatiques prenant en charges une part des frais de scolarité des étudiant·e·s suisses·ses<sup>23</sup>.

Concrètement, l'évolution du poids et de l'importance donné à la pratique au sein de la formation à l'École hôtelière de Lausanne a considérablement changé au tournant des années 2000. Auparavant, le cursus durait trois ans et demi et chaque année était consacrée à un domaine particulier de l'hôtellerie (cuisine, service, hébergement et finalement gestion). Une année se composait de six mois d'ateliers pratiques à l'école - complétés quotidiennement par des cours de connaissances spécifiques au secteur - puis de six mois de stage dans le même secteur mais en entreprise. Le programme de formation des années 2000 (et toujours actuel) dure dorénavant 4 ans. Désormais, les étudiant·e·s débutent par une année préparatoire (AP) où les six premiers mois sont consacrés à l'acquisition de connaissances pratiques en ateliers au sein de l'école (ex : cuisine, restaurant, œnologie, hébergement, logistique et introduction à la culture hôtelière) où ils/elles ne restent qu'à peu près une semaine dans chaque sous-secteur. Les six mois suivants sont consacrés à un « stage opérationnel » en entreprise<sup>24</sup>. L'apprentissage des savoir-faire opérationnels apparaît moins immergé sur le temps long pour les secteurs traditionnels de l'industrie hôtelière (cuisine, service et accueil) mais se veut plus diversifié, exhaustif et accéléré.

Ensuite, la première année académique est exclusivement théorique avec l'enseignement des connaissances de base en gestion. La seconde est un approfondissement en management pendant six mois, puis six mois de stage à un niveau « administratif ou managérial » par exemple dans le marketing, la finance, les ressources humaines ou l'événementiel. La durée des stages a par conséquent diminué - passant de 18 à 12 mois - mais où seuls six mois sont consacrés aux aspects opérationnels alors que les six autres sont axés sur le

---

<sup>22</sup> Réseau des Hautes Écoles Spécialisées de Suisse Occidentale c'est-à-dire des cantons majoritairement francophones à savoir : Genève, Vaud, Fribourg, Valais, Neuchâtel, Berne et Jura francophones.

<sup>23</sup> Est considéré comme « suisse » les étudiant·e·s ayant effectué·e·s leur scolarité secondaire en Suisse ou dont les parents sont établis depuis plusieurs années dans le pays.

<sup>24</sup> Actuellement, l'année préparatoire est le lieu d'acquisition de connaissances opérationnelles avec six mois d'ateliers au sein de l'EHL et six mois de stage hors de l'institution, alors que dans les années 1950 il était question d'une « mise à niveau théorique ». Désormais c'est un moyen d'inculquer certaines bases professionnelles à une population relativement jeune (19 ans d'âge moyen à l'entrée), sortant d'une formation secondaire pour la plupart académique (maturité, baccalauréat, etc.) et disposant potentiellement de moins d'expériences professionnelles que leurs confrères d'il y a plus de 60 ans.

management. Finalement la dernière année comprend des cours théoriques approfondis et la possibilité de se spécialiser dans différents domaines (finance, marketing, Food & beverage, etc.) et se termine par un projet de diplôme individuel ou collectif. La conciliation d'une formation à la fois pratique et théorique est toujours de vigueur mais l'aspect opérationnel occupe moins de temps dans l'ensemble de la formation. De nos jours, ce modèle de curriculum est repris dans toutes les écoles hôtelières suisses enseignant en anglais et offrant un Bachelor. La formation en management hôtelier de ces établissements peut durer entre 3 à 4 ans et demi, débute par un semestre (ou une année) de pratique au sein d'espaces d'applications et se poursuit par des semestres théoriques. Il comporte aussi 2 à 3 stages dont au moins un doit être opérationnel. Une formation professionnelle supérieure de type académisée apparaît désormais majoritaire au sein de ce marché éducatif suisse.

Cette stratégie de reconnaissance et de positionnement de l'EHL s'est aussi développée sur un plan international dès la fin des années 1990. Depuis 1924, les étrangers composaient plus de la moitié du corps étudiant et la diversité des pays représentés n'avait fait qu'augmenter au fil des décennies (plus de 30 nationalités dans les années 50 et 45 nationalités dès les années 70). D'après les personnes interrogées, jusque dans les années 1990 la population étrangère de l'EHL venait principalement de France, Belgique, Allemagne et d'autres pays européens. Ce recrutement s'explique par le fait que L'EHL enseignait uniquement en français, langue considérée traditionnellement comme celle de la gastronomie et de l'hôtellerie. L'école avait donc déjà un profil diversifié en termes de nationalités mais évoluait dans une culture relativement francophone et européenne. Dès les années 1990, l'EHL décida de prendre un virage plus « anglo-saxon » et inaugura en 1996 une section anglophone ouvrant son champ d'attractivité et diversifiant davantage sa population. L'école devint officiellement bilingue et le corps enseignant doit désormais instruire dans en anglais et en français. En 1997, juste un an après, l'EHL demande à être reconnue par la New England Commission of Higher Education (NECHE) (appelée New England Association of Schools and Colleges – NEASC jusqu'enfin 2018). La NECHE avait été créée en 1885 comme organisme d'accréditation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur présents sur le territoire de la New England<sup>25</sup> aux États-Unis tels que Harvard, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Yale, Brown etc. La création de NEASC avait pour objectif que les universités américaines établissent elles-mêmes - et de manière collégiale - leurs critères et exigences en matière de qualité de l'enseignement et de « bonne » gestion institutionnelle. Le but était donc de ne pas se laisser imposer certains critères par des instances politiques mais de rester dans une logique de gestion privée. Dès la fin des années 1980 NEASC a commencé à reconnaître et valider certains établissements hors de son aire géographique (les *overseas*) pour autant qu'ils correspondent à ses standards.

L'EHL s'est ainsi alignée sur les normes et objectifs définis par les modèles universitaires anglo-saxons afin d'être reconnue et visible sur la scène internationale et d'attirer un public étudiant anglophone. Elle obtint son accréditation par leur *Commission for Career and Technical Institutions* (CTCI) et délivre dès 1998 un

---

<sup>25</sup> Etats américains de cette région sont le Connecticut, le Maine, le Massachusetts, le New Hampshire, Rhode Island, et Vermont.

Bachelor reconnu sur la scène internationale en tant qu'établissement de formation professionnelle. Quelques années plus tard, en 2004, son Bachelor of Sciences in International Hospitality Management est accrédité par le biais d'une autre de leurs commissions, la Commission on Institutions of Higher Education (CIHE). L'EHL bénéficie dorénavant d'une accréditation internationale de niveau académique supérieur et non plus seulement professionnelle. Obtenir une accréditation permet non seulement de certifier la qualité de la formation proposée sur la scène internationale mais aussi d'améliorer sa visibilité en étant évaluée et comparée à d'autres formations du même type. En conséquence, l'EHL s'est ainsi rapprochée des formations en gestion offertes dans les écoles de commerce, de gestion ou *business school*, où les cours théoriques dispensés recouvrent un spectre plus varié allant de la gestion de marchandises, au marketing, en passant par la finance et les ressources humaines. D'autres écoles hôtelières internationales - comme Glion et les Roches - bénéficient également de cette accréditation NECHE et offrent donc un cursus où les cours théoriques en management occupent une place importante.

Cette analyse des transformations rencontrées par l'École hôtelière de Lausanne aux XXème et XXIème siècles atteste des enjeux rencontrés par les formations hôtelières helvétiques au sein de l'enseignement supérieur contemporain. Cette histoire en exergue les différentes injonctions à la fois industrielles, économiques, académiques et étatiques auxquelles les formations professionnelles supérieures ont dû répondre ou par rapport auxquelles elles doivent se positionner. Dans un premier temps, la formation professionnelle hôtelière s'est développée parallèlement à l'institutionnalisation d'une politique nationale de formation professionnelle en Suisse. À partir des années 1960 on constate que la formation professionnelle constitue un instrument de politique économique afin que la Suisse reste compétitive sur la scène internationale en formant des professionnel·le·s de plus en plus qualifié·e·s. Il est question de systématiser les contenus enseignés et les évaluations des compétences acquises durant leurs études. Durant cette période, l'enseignement de l'EHL est resté fortement ancré dans les besoins de l'industrie hôtelière helvétique en mettant l'accent sur la pratique et la conformité des compétences enseignées aux métiers de l'hospitalité. À partir des années 1980, on constate une académisation de la part de l'établissement afin de se faire reconnaître par l'enseignement supérieur. Cela s'est traduit par une plus grande importance et place données aux enseignements théoriques, le changement de profil des enseignant·e·s (passant de professionnel·le·s expérimenté·e·s à des enseignant·e·s chercheurs et chercheuses plutôt issu·e·s du monde universitaire). En outre dès les années 1990, on constate la volonté d'élargir le territoire de recrutement des étudiant·e·s en ouvrant une section en anglais et en obtenant une accréditation américaine qui offre une reconnaissance internationale à la formation.

#### 1.1.4 Une Suisse dominante dans l'offre éducative mondiale en management hôtelier ?

Il nous paraît désormais nécessaire de situer l'offre éducative helvétique au sein de l'offre mondiale de formation en gestion hôtelière. Pour ce faire, nous avons analysé les informations données par le site [Hotelschools.com](http://Hotelschools.com), qui vise à répertorier tous les établissements éducatifs proposant des formations en Tourism, Hospitality and Events Management (TH&E Education). Ce dernier est indiqué comme avoir été créé et financé par les écoles, universités et les associations industrielles de l'hôtellerie « leaders » – comme

IH&RA (International Hotel and Restauration association) - afin d'offrir une base de données à destination des futur·e·s étudiant·e·s. Ce site vise donc à présenter et comparer brièvement les cursus en management hôtelier proposés dans différents pays. La base de données qui y est présentée peut-être complétée et modifiée à la demande des établissements éducatifs et constitue un outil de visibilité pour ceux-ci. Elle n'est pas parfaitement exhaustive et actualisée mais - au vu de l'opacité et du dynamisme de ce marché et en comparaison avec nos propres connaissances du terrain - elle nous paraît relativement complète et permet de se faire une idée de la géographie de ce type de formation.

À l'international, ce marché éducatif en management hôtelier comprenait un peu plus de 160 établissements éducatifs en 2016. Il existe trois grands pôles géographiques proposant des formations de niveau supérieur en *Hospitality management*. Le premier est l'Europe avec un cinquantaine d'établissements, dans lequel la Suisse arrive en tête des pays pourvoyeurs avec 17 écoles répertoriées, suivie du Royaume-Uni (10), des Pays-Bas (11), de l'Allemagne (7) puis de la France (6). Le pôle suivant est l'Amérique du Nord qui comprend aussi une cinquantaine d'établissements (dont 35 aux États-Unis et 13 au Canada). Et le troisième pôle est l'Asie-Océanie avec une trentaine d'établissements dont les principaux pourvoyeurs sont l'Australie (11) et Singapour (7). Nous constatons en outre que moins de dix écoles hôtelières existent sur l'ensemble du continent africain (dont 5 en Afrique du Sud) et qu'il n'y en a aucune en Amérique du Sud. Comme l'illustre la figure 5 ci-dessous, les formations en management hôtelier sont alors presque exclusivement présentes au sein de pays occidentaux, majoritairement anglophones et dominants économiquement dans leur région respective. Cette géographie ne reflète par conséquent pas celle des pays ayant le plus grand nombre de touristes arrivants (dans l'ordre France, États-Unis, Espagne et Chine) ou celles des pays effectuant les plus grandes recettes touristiques (États-Unis, Espagne, Grande-Bretagne, Thaïlande)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Banque mondiale (n.d). *International tourism expenditures*  
[https://data.worldbank.org/indicator/ST.INT.XPND.CD?year\\_high\\_desc=true](https://data.worldbank.org/indicator/ST.INT.XPND.CD?year_high_desc=true), base de données sur les flux, recettes et dépenses touristiques par la Banque Mondiale. Consulté le 22.06.2018

The screenshot shows the Hotelschools.com website. At the top, there's a browser address bar with the URL <https://www.hotelschools.com/map.html>. Below the address bar, there are social media links for Facebook, YouTube, Zattoo, Gmail, and a library. A search bar is prominently displayed with the text "Search by location or schoolname...". To the right of the search bar, there's a link for "Information for schools". The main content area features a world map with numerous location pins. The pins are concentrated in North America (USA and Canada), Europe (primarily Western and Central Europe), Africa (North and Southern Africa), Asia (South and Southeast Asia), and Australia. The map is labeled with various countries and oceans in French. At the bottom of the page, there's a navigation bar with filters for education levels: Diploma, Bachelor Degree, Masters Degree, PhD, and Executive Education. Each filter has a corresponding checkbox.

<sup>27</sup> La Suisse a 17 écoles pour 8,4 millions d'habitants (2017), les Pays-Bas 11 écoles pour 17,0 millions d'habitants (2017), le Royaume-Uni 10 écoles pour 65,8 millions (2017) et les États-Unis 35 écoles pour 328 millions d'habitants (2018).

Désormais, dépassons une description quantitative de l'offre de formation pour nous intéresser à ses dimensions qualitatives à savoir : où sont les établissements en management hôtelier les plus reconnus sur la scène internationale ? À ce jour, les plus grands organismes d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur (Shanghai ou Times Higher Education) n'ont pas évalué ces disciplines de formation professionnelle qui restent en marge des formations de type universitaire. Toutefois, des classements réalisés par différents acteurs (associations industrielles, réseaux de chercheurs, organismes d'évaluation, site internet consacré à la formation en management hôtelier) existent et permettent de comparer les visibilités et réputations des formations hôtelières à travers le monde. Nous ne considérons donc aucunement qu'un classement aurait une plus grande valeur ou légitimité qu'un autre, leurs méthodologies étant extrêmement variées - et parfois discutables (Pusser & Marginson, 2013) - mais ces derniers permettent de se faire une idée générale des rapports de pouvoir entre les différents pôles de formation de ce type.

*Tableau 1 : Classements QS Top Universities et SOFRES*

| <b>QS TOP UNIVERSITIES (2019)<sup>28</sup></b> |                                         |          | <b>SOFRES (2013)<sup>29</sup></b> |                                                     |           |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>                                       | EHL – École hôtelière de Lausanne       | CH       | <b>1</b>                          | EHL – École hôtelière de Lausanne                   | CH        |
| <b>2</b>                                       | University of Nevada – Las Vegas        | USA      | <b>2</b>                          | Glion Institute of Higher Education                 | CH        |
| <b>3</b>                                       | Les Roches Global Hospitality Education | CH       | <b>3</b>                          | Les Roches Global Hospitality Education             | CH        |
| <b>4</b>                                       | Glion Institute of Higher Education     | CH       | <b>4</b>                          | Cornell University                                  | USA       |
| <b>5</b>                                       | The Hong Kong Polytechnic University    | HK       | <b>5</b>                          | Hotel School The Hague                              | Pays-Bas  |
| <b>6</b>                                       | Hotel School The Hague                  | Pays-Bas | <b>6</b>                          | Les Roches – Marbella                               | Espagne   |
| <b>7</b>                                       | Swiss Hotel Management School           | CH       | <b>7</b>                          | Oxford Brookes University                           | UK        |
| <b>8</b>                                       | University of Surrey                    | UK       | <b>8</b>                          | Blue Mountain International Hotel Management School | Australie |
| <b>9</b>                                       | Oxford Brookes University               | UK       | <b>9</b>                          | Hotel School Vatel                                  | France    |
| <b>10</b>                                      | Bournemouth University                  | UK       | <b>10</b>                         | César Ritz                                          | CH        |

<sup>28</sup> QS Top Universities. (2019). *Top 10 Universities in Hospitality and Leisure Management*. Dernière consultation le 1<sup>er</sup> novembre 2019 sur : <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/hospitality-leisure-management>

<sup>29</sup> SOFRES (2013). *Top 10 des meilleures écoles hôtelières de management en hôtellerie du monde*. Dernière consultation le 29 novembre 2018 : <https://www.orientation-education.com/article/top-10-des-meilleures-Écoles-de-management-en-hotellerie-au-monde>

Tableau 2 : Classements Eduniversal et CEO World

| CLASSEMENT<br>EDUNIVERSAL (2019) <sup>30</sup> |                                                |          | CEOWORLD (2018) <sup>31</sup> |                                                                                              |          |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1                                              | Cornell University                             | USA      | 1                             | Cornell University                                                                           | USA      |
| 2                                              | EHL - École hôtelière de Lausanne              | CH - HK  | 2                             | EHL - École hôtelière de Lausanne                                                            | CH       |
| 3                                              | Hotel School The Hague                         | Pays-Bas | 3                             | School of Hospitality Business at Michigan State University                                  | USA      |
| 4                                              | Essec Business School                          | France   | 4                             | William F. Harrah College of Hotel Administration                                            | USA      |
| 5                                              | ESCP Europe - Espagne                          | Espagne  | 5                             | Rosen College of Hospitality Management – University of Central Florida                      | USA      |
| 6                                              | EM Lyon business school / Institut Paul Bocuse | France   | 6                             | International School of Hospitality and Tourism management at Fairleigh Dickinson University | USA      |
| 7                                              | Les Roches Global Hospitality Education        | CH       | 7                             | Les Roches Global Hospitality Education                                                      | CH       |
| 8                                              | Glion Institute of Higher Education            | CH       | 8                             | Stout School of Hospitality Leadership at the University of Wisconsin                        | USA      |
| 9                                              | Faculty of Economics University of Ljubljana   | Slovénie | 9                             | School of Hotel & Restaurant Management (SHRM) at Northern Arizona University                | USA      |
| 10                                             | The Hong Kong Polytechnic University           | HK       | 10                            | Hotel School The Hague                                                                       | Pays-Bas |

<sup>30</sup> BestMasters.com. (n.d). *Top 2019. Eduniversal Best Masters Ranking. Hospitality Management*. Dernière consultation le 1er novembre 2019 sur <https://www.best-masters.com/ranking-master-hospitality-management.html>

<sup>31</sup> CEOWORD (21 mai 2018). *Best Hospitality and Hotel Management Schools in the World For 2018*. Dernière consultation le 29 novembre 2018 sur <https://ceoword.biz/2018/05/21/best-hospitality-and-hotel-management-schools-in-the-world-for-2018/hospitalitymanagementdegrees.net>



Tableau 3 : Classements Hospitality Management degrees.net et Educations.com

| HOSPITALITY MANAGEMENT DEGREES <sup>32</sup> |                                        |           | EDUCATIONS.COM (2018) <sup>33</sup> |                                                           |          |
|----------------------------------------------|----------------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------|
| 1                                            | Hong Kong Polytechnic University       | HK        | 1                                   | Cornell University                                        | USA      |
| 2                                            | EHL - École hôtelière de Lausanne      | CH        | 2                                   | EHL - École hôtelière de Lausanne                         | CH       |
| 3                                            | Les Roches                             | CH        | 3                                   | William F. Harrah College of Hotel Administration         | USA      |
| 4                                            | University of Queensland               | Australie | 4                                   | Rosen College University of central Florida               | USA      |
| 5                                            | University of Surrey                   | UK        | 5                                   | Oxford school of hospitality management                   | UK       |
| 6                                            | Cornell University                     | USA       | 6                                   | Hotel School The Hague                                    | Pays-Bas |
| 7                                            | Nanyang Technological University (NTU) | Singapour | 7                                   | Les Roches                                                | CH       |
| 8                                            | University of Nevada – Las Vegas       | USA       | 8                                   | Conrad N. Hilton College of Hotel & Restaurant Management | USA      |
| 9                                            | Monash University                      | Australie | 9                                   | Glion                                                     | CH       |
| 10                                           | University of Florida                  | USA       | 10                                  | Emirates Academy of Hospitality Management                | Dubaï    |

En parcourant les différents classements (tableaux 1, 2 et 3 ci-dessus), nous découvrons que la Cornell School of Hotel Administration de Cornell University (créée en 1922) est parmi les plus réputées et obtient trois fois la première place des classements internationaux. Dans chaque classement, il existe au moins deux établissements américains. Cette visibilité s'explique aussi certainement par leur intégration à des universités rendant leurs cursus plus aisément comparables compte tenu des méthodologies d'évaluation employée par les organismes de classement. Toutefois, les départements américains mentionnés ne sont pas attachés aux universités américaines les plus prestigieuses (comme le MIT, Stanford, Harvard, CalTech, etc.) mais à d'autres universités américaines moins réputées.

En comparaison, la Suisse apparaît également très visible et reconnue dans cette discipline de formation sur la scène internationale. Certes, L'École hôtelière de Lausanne semble être le leader sur la scène helvétique mais elle est suivie de près par Les Roches et Glion. Il y a en outre toujours entre un et quatre établissements

<sup>32</sup> Hospitalitymanagementdegrees.net (n.d). *The 10 most Prestigious Hospitality Management Departments in the World*. Dernière consultation le 29 novembre 2018 sur : <https://www.hospitalitymanagementdegrees.net/rankings/the-most-prestigious-hospitality-management-departments-in-the-world/>

<sup>33</sup> Educations.com. (25 octobre 2018). *Top 10 universities to study hotel management*. Dernière consultation le 29 novembre 2018 sur : <https://www.educations.com/top-10-lists/top-10-universities-to-study-hotel-management-11553>

helvétiques classés dans les tops 10. D'autres écoles hôtelières situées en Suisse (École hôtelière de Genève, César Ritz College, etc.) apparaissent régulièrement dans les classements internationaux mais au-delà la 20<sup>ème</sup> position<sup>34</sup>. Les classements éducatifs propres à la formation en management hôtelier renforcent l'interprétation selon laquelle il existe peu de pays pourvoyeurs et que parmi ceux-ci les États-Unis et la Suisse s'avèrent les plus saillants. Sur la scène éducative mondiale en gestion hôtelière, il apparaît que la Suisse bénéficie d'une excellente réputation reposant certainement sur l'ancienneté et la diversité de cette offre éducative sur son territoire ainsi que sur sa longue tradition touristique. En outre, comme nous l'avons retracé, l'académisation et l'internationalisation de ces formations professionnelles leur permettent d'être comparables et visibles dans ces classements internationaux.

À partir de cette première histoire de l'émergence des écoles hôtelières suisses, nous avons pu dévoiler qu'elles mettaient en jeu des échelles territoriales très diversifiées. Certes, elles sont inscrites dans un territoire local (les régions touristiques, les arcs lémaniques) et national (suivent et s'emparent d'injonctions politico-juridiques helvétiques) mais elles tissent tout un ensemble de lien au-delà du territoire suisse. Des injonctions supranationales – comme le processus de Bologne – ont induit une norme et un besoin de comparabilité des formations supérieures en raison desquels de nombreuses écoles hôtelières se sont académisées. De par l'enseignement en anglais et l'augmentation des migrations étudiantes transnationales dès les années 1990, ces écoles ont vu leur population internationale s'accroître et se diversifier. En outre, elles sont le lieu de l'entrée de fonds d'investissement étrangers en Suisse avec le rachat ou la création de certains établissements par des groupes éducatifs français, chinois ou encore américains. En résumé, elles semblent être une étude de cas parfaite de ce que la littérature scientifique appelle « l'internationalisation de l'enseignement supérieur » et que nous allons désormais définir et présenter.

---

<sup>34</sup> Il apparaît que certains établissements étrangers – isolés au sein de leur territoire national respectif - se démarquent et sont régulièrement dans les hauts des classements (Hotelschool The Hague aux Pays-Bas, School of Hospitality and Tourism Management (SHTM) University of Surrey en Grande-Bretagne, The Hong-Kong Polytechnic University et The Nanyang Technological University à Singapour). Il pourrait être intéressant de réaliser des études de cas à propos de leur création et évolution afin de saisir comment leur réputation s'est construite à travers le temps et par quels mécanismes.

## **1.2 État de la littérature : les échelles de l'internationalisation de l'enseignement supérieur**

« L'internationalisation de l'enseignement supérieur » est une expression largement employée dans la littérature scientifique, à tel point qu'elle englobe désormais un ensemble de recherches très variées apportant néanmoins des éclairages complémentaires sur un même phénomène (Kehm & Teichler, 2007; Teichler, 2004). Ces enquêtes partent d'un même constat : la mondialisation - définie comme l'élargissement, l'approfondissement et l'accélération de l'interconnexion mondiale, consécutive aux nouvelles technologies de transports et de communication (Held, McGrew, Goldblatt, & Perraton, 2000) – a profondément transformé le monde de l'enseignement supérieur. Cela s'est traduit dans un premier temps par une expansion de la circulation transnationale des étudiant·e·s et chercheurs/chercheuses et par l'intensification des échanges de connaissances scientifiques à travers le monde (Gingras, 2002). Éléments qui menèrent à une compétition internationale accrue entre les établissements du supérieur (Altbach, 1999; Altbach et al., 2009; Marginson, 2004, 2006). L'internationalisation de l'enseignement supérieur a dès lors été définie par J. Knight (2004) comme le processus d'intégration des dimensions internationales, interculturelles et globales dans les objectifs, les fonctions (enseignement et recherche) et la délivrance de l'éducation tertiaire. À partir des années 2010, de plus en plus de recherches observèrent, non plus uniquement des pratiques en réaction à cette transformation, mais des anticipations de la part des acteurs étatiques, institutionnels et individuels afin de tirer leur épingle du jeu (J. Knight, 2013). Désormais l'analyse systématique des dimensions internationales de l'enseignement supérieur devient plus complexe car les mobilités des institutions, des personnes et des connaissances doivent être analysées conjointement et dans leur inscription dans des cadres économiques et politiques nationaux et supranationaux (Kehm & Teichler, 2007). L'internationalisation est alors un processus de changement social où de nouvelles règles, de nouvelles normes de fonctionnement et de nouveaux enjeux sont apparus (Lazuech, 1999) et il s'agit d'investiguer les formes d'ajustement, d'arrangement et d'accommodation des différents acteurs évoluant dans l'enseignement supérieur.

Notre état des lieux de la recherche découplera trois échelles d'analyse mettant en jeu différents acteurs étatiques, institutionnels et individuels, pour démontrer la diversité des transformations et des pratiques en jeu dans ces processus d'internationalisation de l'enseignement. Dans un premier temps, nous présenterons la hiérarchie éducative mondiale actuelle et les différents rapports de pouvoir entre les nations. Nous soulignerons également les conséquences de la néolibéralisation sur l'enseignement supérieur. Puis nous ferons état des manières dont les politiques internationales et nationales impactent les flux migratoires des personnes qualifiées. Ensuite, nous aborderons les façons dont l'internationalisation s'est traduite pour les institutions d'enseignement. Nous mettrons notamment en exergue les capacités inégales des institutions à internationaliser leur curriculum et l'émergence de nouvelles industries éducatives : celle du recrutement d'étudiant·e·s internationaux, les nouvelles offres de formation estampillées « internationales » et les pratiques transnationales d'exportation/importation des cursus universitaires. En dernier lieu, nous resserrons la focale sur les caractéristiques sociales des individus internationalisant leur parcours éducatif et leurs diverses motivations. Nous illustrerons que l'internationalisation des parcours éducatifs peut désormais se réaliser sous différentes formes et temporalités, témoignant d'origines socioéconomiques spécifiques.

Finalement, nous présenterons le positionnement de la Suisse dans l'enseignement supérieur internationalisé et le profil des étudiant·e·s internationaux qui viennent s'y former. L'ensemble de ces éléments nous permettra d'illustrer l'originalité dont notre étude de cas sur les écoles hôtelières suisses et la manière dont elle comble certaines lacunes de la littérature actuelle.

### 1.2.1 Hiérarchie éducative mondiale

L'internationalisation de l'enseignement est un espace de mise en relations entre des universités, des systèmes nationaux et des organisations supranationales (Marginson, 2009). Néanmoins, les articulations entre ces trois niveaux varient selon les pays et les universités, renforçant certaines inégalités (Friedman, 2018; Marginson, 2009). Bien que la demande pour l'éducation supérieure transnationale soit globale, l'offre reste concentrée entre les mains des pays faisant figure de pouvoir économique et politique sur la scène mondiale (Marginson & Van der Wende, 2009). Les pays occidentaux – en particulier anglophones - constituent un centre de gravité éducatif et scientifique, induit par la présence des universités les mieux classées internationalement sur leur territoire (Börjesson, 2017; Marconi, 2013; Marginson & Van der Wende, 2007; Pusser & Marginson, 2013). À l'extrémité dominante du champ, on trouve les universités nord-américaines et britanniques parmi les plus sélectives (Harvard, Stanford, MIT, Yale, Princeton, Caltech, Chicago, Cambridge ou Oxford) donnant l'accès aux positions de pouvoirs scientifiques, politiques et économiques et dont le prestige est réifié par les classements internationaux (Marconi, 2013; Marginson & Van der Wende, 2007; Pusser & Marginson, 2013). Dans ces universités de tête se concentrent le prestige, les ressources financières, les infrastructures et la production des savoirs et chacune de ces richesses contribue à produire les autres, par une sorte de cercle vertueux assurant l'hégémonie (Marginson, 2009). Les établissements américains ont une avance considérable grâce à leur accès privilégié aux moyens de production de la science et à leur capacité supérieure de cooptation de talents étrangers par recrutement ou collaboration. Le pouvoir universitaire s'exerce, d'une part, par la centralité, la force et le prestige des institutions et des systèmes nationaux dominants, et d'autre part, par le formatage et l'imposition des termes de la concurrence (comme les critères d'évaluation de la qualité de l'enseignement de la recherche) (Marginson, 2009). Les nations dominantes sur la scène éducative mondiale sont celles qui disposent des plus grands moyens financiers et allouent une part importante de leur PIB à l'éducation supérieure. En outre, les dimensions des pays – telles que leur superficie et la taille de leur population – impliquent un plus grand nombre d'établissements, de chercheurs/chercheuses, donc un plus grand potentiel de publications et une plus grande autonomie de la recherche sur le scène nationale (Gingras, 2002).

Pour Marginson (2006) les établissements dominants sur le plan national auront davantage de probabilité d'avoir une meilleure visibilité et attractivité internationale, mais chaque système d'éducation national revêt une valeur différente en comparaison mondiale. On observe par exemple une forte différenciation provoquant des valorisations économiques et symboliques inégales des diplômes en fonction de leur lieu d'obtention (Yang, 2003). Ensuite, viennent les établissements dominants sur le plan national, valorisés pour la qualité de leur recherche et leur réputation dans différentes disciplines (comme les écoles polytechniques). Puis

certaines institutions plus dominées sur le plan national peuvent se distinguer sur le marché mondial par leur offre de cursus dit « internationaux » car proposé en anglais. Ce secteur est également occupé par des institutions privées dotées de capitaux financiers importants (Findlay, 2010; King, Findlay, Ahrens, & Dunne, 2011; Marginson, 2007). Finalement, les institutions dominées à un niveau national et international forment la majorité de l'offre éducative tertiaire mondiale et sont confinées à la demande nationale voire locale (Marginson, 2004, 2006). L'internationalisation de l'enseignement supérieur a donc visibilisé et renforcé la hiérarchie entre les pays et les établissements, auparavant circonscrite aux scènes éducatives nationales. Il existe une répartition inégale des éléments permettant à une université d'agir de manière proactive et autonome sur la scène mondiale.

Marginson (2006) pointe le fait que le marché mondial de l'enseignement supérieur est fortement structuré par les luttes propres au champ de l'enseignement supérieur américain qui ferait office de référence et dominerait. Godelier (2005) porte le même regard en constatant que de nombreux établissements s'alignent sur les normes et les objectifs définis par le modèle anglo-saxon. Les universités non-anglophones afin d'assurer leur compétitivité et se présenter comme de « rang mondial » tendent à reprendre les modèles pédagogiques et de gestion des établissements prestigieux américains (Deem, Mok, & Lucas, 2008). Malgré la diversité des traditions d'enseignement et de recherche des systèmes nationaux, l'anglais est au centre du système mondial du savoir et sa position dominante est renforcée par son utilisation constante dans les espaces internationaux (Altbach, 2001). On a assisté à une forte homogénéisation linguistique de la production scientifique (Gingras, 2002) et des offres d'enseignement supérieur, par un impérialisme culturel où les pays occidentaux et libéraux diffusent non seulement leurs modes de fonctionnement mais également leurs valeurs (J. Knight, 2013). Il en résulte un certain formatage de la pensée, de la communication, qui à son tour entretient les rapports de pouvoir au profit des pays anglo-saxons (Marginson, 2009; Marginson & Van der Wende, 2009).

### 1.2.2 Les conséquences de la néolibéralisation de l'enseignement supérieur

L'une des conséquences de la mondialisation est l'entrée des logiques de marché au sein du champ éducatif. On parle de *marchandisation* (de mercantilisation, de commercialisation ou de néolibéralisation) de l'enseignement supérieur pour qualifier la modification et le brouillage des frontières entre le monde économique et le monde universitaire (Connell, 2013; Leclerc-Olive, Scarfo Ghellab, & Wagner, 2011). Alors que les institutions d'enseignement supérieur étaient principalement financées par des fonds étatiques - selon la conception qu'elles servaient une mission d'intérêt public - elles sont dorénavant de plus en plus incitées par certains discours et programmes politiques, à entrer en compétition pour l'obtention d'autres sources de financement notamment privées et supranationales (Lynch, 2006). L'éducation est de plus en plus conçue comme une industrie au sein de laquelle les institutions sont enjointes à se conduire comme des entreprises en quête de profit (Connell, 2013). La compétition entre établissements, renforcée par l'intensification des échanges transnationaux entre les universités, l'accroissement des mobilités des personnes et la comparaison internationale des établissements, aurait induit l'adoption d'un modèle

économique néolibéral, d'ouverture au marché et d'augmentation des pratiques de privatisation (Connell, 2013; Leclerc-Olive et al., 2011). L'éducation est de plus en plus assimilée à un service comme un autre, qui devrait être « acheté » par les étudiant·e·s et leur famille assimilés à des consommateurs, plutôt qu'en y donnant accès « gratuit » grâce à un financement public (Angus, 2004; Dill, 2003; Steier, 2003; Stevenson, 1999). Les institutions deviennent des productrices de biens éducatifs et sont en concurrence les unes avec les autres pour l'encaissement de frais de scolarité et/ou de fonds de recherche (Connell, 2013). Dans ce cadre, les flux physiques et financiers liés à la migration estudiantine sont considérés comme un « business comme un autre » (Yang, 2003).

L'impact de la pensée néolibérale se traduit également dans la gestion des établissements. L'éducation doit être « rationalisée » (Connell, 2013). Les universités sont dorénavant évaluées et comparées en fonction d'indicateurs quantifiables, au sein desquels la recherche prend une place prédominante (nombre de prix Nobel, nombres de publications, bibliométrie des articles, nombre et montant des fonds de recherche obtenus par concours, ...) au détriment de la qualité de l'enseignement plus difficilement évaluable (Gingras, 2002; Lynch, 2006; Malissard, Gingras, & Gemme, 2003). Elles doivent se montrer « efficaces » et produire de « l'excellence » pour être visibles et attractives sur la scène mondiale, ou pour garantir une entrée rapide de leurs diplômé·e·s sur le marché du travail. Le contenu de la formation doit être de plus en plus technique et appliquée, au détriment de l'enseignement d'une perspective critique (Connell, 2013). On assiste par conséquent à une instrumentalisation de la formation pour les besoins du marché économique.

Se demander à quel point et comment les logiques marchandes « pénètrent » certains champs éducatifs est un projet empirique à part entière et ne pourrait être posé en postulat. Il est indispensable de les analyser en fonction des contextes historiques, politiques et économiques nationaux et locaux dans lesquels certaines offres de formation sont développées et offertes (Leclerc-Olive et al., 2011). Recourir au concept d'internationalisation – plutôt que globalisation - permet dès lors de ne pas occulter les prérogatives des Etats qui ont un impact essentiel sur l'encouragement, la gestion et l'accueil des flux humains et non-humains propres à l'enseignement supérieur. L'Etat semble loin d'être passif ou démuni face à l'entrée des logiques marchandes dans le monde universitaire. Il s'agit dès lors d'investiguer les formes d'intervention étatique au sein de l'enseignement supérieur que ce soit dans le secteur public ou privé (Wagner, 2009).

### 1.2.3 Le rôle de l'Etat dans la « course mondiale aux talents »

Bien que certain·e·s estiment que les espaces nationaux éducatifs semblent de moins en moins autonomes face aux forces et contraintes extérieures et que le rôle de l'Etat semble s'y amenuiser au profit des logiques marchandes (Lazuech, 1999), plusieurs auteurs soulèvent à quel point les Etats-Nations ont un impact considérable sur la géographie et la hiérarchie actuelle de l'enseignement supérieur mondialisé. L'idéal d'un « marché » mondial de l'enseignement supérieur – fondé sur une circulation totalement libre des individus, la libéralisation et la diversification concurrentielle de l'offre - semble être une vue de l'esprit (Leclerc-Olive et al., 2011). En effet, les politiques migratoires nationales et supranationales régissent fortement les flux de

circulation des individus. L'intérêt étatique du contrôle et de l'incitation de certaines migrations qualifiées repose sur le fait que pour les sociétés occidentales post-industrielles, la production et le contrôle des connaissances est devenu un enjeu économique. Le développement de l'économie de la connaissance part du principe que la production des richesses résiderait désormais en grande partie dans le savoir et les compétences (Bouchez, 2014). Les personnes éduquées et les chercheurs/chercheuses constituent des ressources – du capital humain (Becker, 1964) - pour les économies nationales qu'il s'agit de conserver ou d'attirer sur le territoire.

Dès les années 1990, on parle de course mondiale aux talents (*global race for talent*) pour qualifier la compétition que se livrent les Etats dans leur recrutement des migrant·e·s hautement qualifié·e·s dont les étudiant·e·s font partie (Riano, Lombard, & Piguet, 2018). L'ambition originale d'aider les étudiant·e·s issu·e·s des pays en développement en leur offrant une formation de qualité et des compétences utiles à l'épanouissement économique de leur pays d'origine semble révolue (J. Knight, 2013). Philip. Brown and Tannock (2009) argumentent que la guerre mondiale pour les talents fonctionne selon une idéologie méritocratique et néolibérale, selon laquelle les entreprises, afin d'assurer leur expansion, sont libres d'identifier et d'engager les individus bénéficiant de certaines compétences recherchées, au-delà des frontières nationales. Consécutivement, les pays adaptent leur politique migratoire pour faciliter la circulation et l'accès au pays des migrant·e·s qualifié·e·s pouvant servir des intérêts scientifiques et économiques nationaux. Cette course a renforcé et créé des inégalités socioéconomiques et éducatives au sein et entre les pays. Certaines nations voient une grande majorité de leurs diplômé·e·s partir à l'étranger sans revenir (*brain drain ou fuite des cerveaux*) et les migrant·e·s qualifié·e·s sont souvent cantonné·e·s à des emplois de second-rang dans le pays de destination malgré leurs hautes qualifications (Philip. Brown & Tannock, 2009).

Il est alors question d'investiguer les politiques migratoires, éducatives et économiques nationales et supranationales qui favorisent ou non la circulation et l'intégration au tissu économique de ces personnes qualifiées (Kehm & Teichler, 2007). Depuis les années 2000, plusieurs pays de l'OCDE ont mis en place une migration en deux étapes (*two-step migration*), au sein de laquelle l'arrivée sur le territoire en tant qu'étudiant·e est une première étape à un éventuel établissement dans le pays d'accueil à des fins professionnelles (Findlay, 2010; Hawthorne, 2012). Les Etats-Nations se montrent plus ou moins ouverts et proactifs quant à l'accueil des étudiant·e·s venant de l'étranger et leur système éducatif n'ont pas les mêmes capacités à les recruter et à en engranger des bénéfices (Findlay, 2010). Ils ont donc un rôle essentiel dans la structuration de la géographie et de la dynamique des flux étudiant·e·s. Par exemple, Findlay (2010) explique le positionnement de la Grande-Bretagne qui pratique des frais de scolarité très élevés pour les étudiant·e·s internationaux, engrangeant l'entrée de capitaux financiers étrangers importants se substituant au financement public des universités. La politique migratoire d'accès en tant qu'étudiant·e au sol britannique se voulait peu contraignante, tout comme leur établissement sur le territoire une fois diplômé·e, tout comme au Canada ou en Australie (Hawthorne, 2012). La politique britannique de leur admission académique se voulait souple, avec un certain nombre de places leur étant réservées. Toutefois, ce positionnement quant à

l'accueil d'étudiant·e·s internationaux est désormais remis en question par le *Brexit*, projet de retrait du Royaume-Uni de la Communauté européenne. La levée des accords de libre circulation risque de décourager les migrations qualifiées vers le pays par une complexification des procédures administratives. En outre, les frais de scolarité pour les étudiant·e·s européen·ne·s pourraient augmenter, ce qui en découragerait certain·e·s et les collaborations scientifiques internationales pourraient également en pâtir par la perte de fonds européens (Courtois, 2018; Courtois & Veiga, 2019). Ces appréhensions témoignent de l'impact fondamental des politiques migratoires et économiques nationales sur l'attractivité et le positionnement dans un pays dans l'enseignement supérieur internationalisé.

Une autre problématique consécutive à la mobilité transnationale accrue des étudiant·e·s, des scientifiques et des travailleurs/travailleuses a été la comparabilité des diplômes et des qualifications (J. Knight, 2013). Le Conseil de l'Europe a prôné une harmonisation des systèmes nationaux afin de promouvoir la mobilité et l'employabilité des étudiant·e·s et la reconnaissance internationale des diplômes c'est pourquoi dès 1997 le processus de Bologne est enclenché (Perellon, 2003). Ce processus a mené à l'harmonisation de la durée et de la configuration des études<sup>35</sup> et la mise en place du système européen de transferts et d'accumulation de crédits (ECTS) visant à améliorer la reconnaissance des diplômes d'un pays membre à un autre. La déclaration de Bologne est alors signée en 1999 par 29 pays. C'est à partir de 2004, que cette organisation supranationale mettra ensuite en lumière les problématiques d'évaluation de la qualité de l'enseignement, engrangeant la nécessité pour chaque pays de se doter d'un système d'assurance qualité des établissements et formations dispensées sur son territoire (Perellon, 2003). Désormais, *l'espace européen de l'enseignement supérieur* comprend 48 Etats et le programme *Erasmus* d'échange d'étudiant·e·s et d'enseignant·e·s entre les institutions d'enseignement supérieur de ses pays membres. Entre 1987 et 2013, ce programme a permis à 3 millions d'étudiant·e·s de réaliser des mobilités étudiantes de court terme (6 à 12 mois) par la mise en place d'accords interuniversitaires, la reconnaissance des crédits ECTS obtenus à l'étranger pour la validation du diplôme dans le pays d'origine et la délivrance de bourses. Le Processus de Bologne est un outil politique supranational ayant profondément transformé les systèmes éducatifs nationaux.

Ces différents exemples attestent le rôle essentiel joué par les Etats-Nations et leurs représentant·e·s, dans la construction d'espaces éducatifs au sein desquels les individus peuvent circuler avec plus ou moins de contraintes. De plus, ils construisent le cadre législatif et économique à partir duquel les institutions vont à leur tour s'internationaliser. Après avoir décrit les manières dont les Etats réagissaient et se saisissaient des enjeux portés par l'internationalisation de l'enseignement au travers de leurs politiques migratoires et économiques, nous aimerions resserrer la focale sur les pratiques des institutions d'enseignement. À ce niveau d'analyse, l'internationalisation de l'enseignement supérieur peut être défini comme le processus par lequel les dimensions internationales et interculturelles sont intégrées à l'enseignement, la recherche et au pilotage des établissements (J. Knight, 2008). Nous considérons par conséquent les institutions

---

<sup>35</sup> Selon une structure en trois cycles : le premier délivrant un Bachelor en 3 ans, le deuxième délivrant un Master en 2 ans et le troisième un doctorat en 3 ans ou plus



d'enseignement supérieur comme des acteurs stratégiques qui produisent certaines actions afin de positionner dans ce contexte de mondialisation (Thoenig & Paradeise, 2018). Nous ferons état des manières dont les établissements et formations existantes ont transformé leur curriculum en réaction à la mondialisation (*internationalisation des curricula*) et notamment les capacités inégales dont bénéficient (ou non) les institutions pour se positionner sur la scène internationale. Puis, nous mettrons en exergue l'émergence de nouvelles industries répondant à la volonté d'internationalisation des parcours éducatifs individuels. Premièrement, l'émergence d'une industrie du recrutement d'étudiant·e·s internationaux, les nouvelles offres d'éducation estampillées « internationales » et le développement des partenariats éducatifs transnationaux.

#### 1.2.4 Les capacités inégales d'internationalisations institutionnelles

D'après Teichler (2004) les institutions éducatives sont désormais enjointes à être à la fois être internationales, nationales et locales et leurs multiples positionnements géographiques sont de plus en plus imbriqués et cela se traduit notamment par la manière dont elles internationalisent le contenu de la formation et de la recherche (Kehm & Teichler, 2007). Paradeise et Thoenig (2013) soulignent que les institutions académiques sont comparées sur la scène internationale en fonction de leur qualité, se composant de deux aspects : leur réputation, correspondant à une évaluation sociale et leur excellence, dépendant dans leurs performances académiques. Les établissements répondent aux injonctions liées à l'internationalisation de l'enseignement en fonction des ressources dont elles disposent, dépendantes de leur positionnement en premier lieu local et national. Et pour ce faire, elles peuvent plus ou moins mettre en avant la dimension internationale de leurs enseignements, de leurs intérêts de recherche ou encore de leurs corps étudiant et enseignant. Nous allons dorénavant démontrer qu'elles le font variablement, en fonction de leur statut et que cela s'accompagne de discours institutionnels se voulant distinctifs.

Selon Leask (2015) *l'internationalisation du curriculum* correspond à l'incorporation des dimensions internationales, interculturelles et/ou globales dans le contenu des enseignements, des connaissances et compétences envisagées. Un curriculum internationalisé est supposé offrir aux étudiant·e·s l'accès à des connaissances venant du monde entier, représentant une diversité culturelle et linguistique, dans le but de développer leurs opportunités et perspectives en tant que futurs professionnels dans un monde globalisé (Bennet, 2008). Les étudiant·e·s sont invités à se sentir cosmopolites par une identité à la fois locale, nationale et internationale (Rivzi & Lingard, 2010). Dans cette perspective, les formations devraient dorénavant donner accès aux connaissances d'autres cultures par des cours de langues étrangères, d'histoire, de géopolitique, de relations internationales ou encore de finance, mais également leur faire développer des compétences « interculturelles » afin de communiquer efficacement et adéquatement lors d'interactions professionnelles mettant en jeu des personnes issues de cultures différentes (Leask, 2015). L'internationalisation d'un cursus amènerait à ce que les étudiant·e·s considèrent et anticipent la variété des points de vue et aient conscience des implications des décisions à des multiples niveaux territoriaux (Leask, 2015).

On constate l'émergence d'un véritable agenda académique de construction ou de renforcement d'un sentiment de citoyenneté globale chez les étudiant·e·s, où toutes les institutions sont enjointes à faire acquérir

de nouvelles compétences cosmopolites (Friedman, 2018). Pourtant, toutes les universités ne disposent pas des mêmes ressources pour répondre à cette injonction et le type d'implémentation réalisé dépend de leur position plus ou moins dominante sur la scène académique (Friedman, 2018). Cela dépend des moyens financiers et humains dont elles disposent, de leur discipline de formation, des origines géographiques de leurs étudiant·e·s, du contexte politique national, régional ou local ainsi que de leur histoire institutionnelle (Leask, 2015). La position des établissements sur la scène nationale et le type de population étudiante qu'ils forment expliquent les pratiques variées d'internationalisation institutionnelle (Friedman, 2018; Lazuech, 1999).

Par exemple, parmi les écoles françaises de commerce, celles les plus menacées par l'excellence scolaire, ont utilisé le modèle du nouveau manager – de plus en plus flexible dans un climat économique d'incertitude, ayant un esprit d'initiative, un sens des responsabilités, une autonomie, de la souplesse et de la réactivité - pour faire prévaloir d'autres principes de légitimité et assurer leur propre existence. On voit le développement d'une *pédagogie du sens pratique* se développer dès les années 1990 visant à former les élèves à un savoir-être, vu comme le plus adapté aux situations « pratiques » de travail en entreprise (diminution de l'enseignement théorique, augmentation du temps passé dans les entreprises (stages) ou celui consacré à la résolution d'exercices inspirés des situations professionnelles). Lazuech (1999) observe un processus de déspecialisation dans lequel ces petites écoles se présentent dorénavant comme « généralistes », avec une volonté « d'ouverture à l'international » par l'enseignement de plusieurs langues vivantes et le développement des stages à l'étranger. Le renforcement de leur internationalité vise à se différencier et assurer leur survie sur la scène nationale. Selon la typologie de Paradeise and Thoenig (2013) ce type d'établissement est appelé celui des « aspirants » (*wannabees*). À l'état actuel, ces établissements n'apparaissent pas dans les classements internationaux car ils sont souvent trop petits, ne publient pas assez et n'ont pas un corps enseignant suffisamment internationalisé. Ils se concentrent plutôt sur l'enseignement, en lien étroit avec les sphères professionnelles. Ces « wannabees » essaient d'augmenter leur réputation nationale et de jouer dans la ligue supérieure. Elles tendent à développer des stratégies de changement assez radicales en misant tout sur leur excellence mais plutôt en recherche appliquée en lien avec les industries qu'elles visent. Friedman (2018) observe un mécanisme similaire de la part d'une université britannique prestigieuse destinée aux nouvelles élites. Le global est revendiqué par l'établissement, fait partie de son identité institutionnelle et fait l'objet de nombreuses actions et incitations (recrutement d'étudiant·e·s internationaux, promotion de la mobilité durant les études, apprentissage de langue(s) étrangère(s), actions humanitaires, ...). L'objectif affiché est de transformer les étudiant·e·s en citoyen·ne·s du monde disposant des compétences facilitant leur intégration sur le marché de l'emploi. Tout ce qui peut être qualifié d'international peut désormais appuyer une stratégie commerciale qui vise à attirer des élèves en leur offrant un « produit » de formation dont l'attractivité est renforcée par la croyance en la mondialisation de l'économie et par celle d'un fort développement des carrières dites internationales sur le marché domestique de l'emploi (Lazuech, 1999).

À contrario, les établissements les plus prestigieux n'ont pas le même effort à fournir ou les mêmes transformations à opérer pour se prévaloir d'être « international ». Par exemple, les universités britanniques destinées aux anciennes fortunes (*old elite*), n'ont pas eu à réformer drastiquement leur curriculum ou à faire un « effort » d'internationalisation. Au contraire, leur ascendance sur la scène nationale repose sur le fait d'être détachées de ces injonctions (Friedman, 2018). Comme ces établissements prestigieux considèrent déjà que leurs étudiant·e·s sont les meilleur·e·s, les plus brillant·e·s et sont destiné·e·s à de grandes carrières, leur délivrer un capital cosmopolite ne semble pas nécessaire à leur futur succès professionnel (Friedman, 2018). Autre exemple, étant donné l'hégémonie des pays anglosaxons dans le champ académique, les *business schools* situées en Amérique du Nord n'ont pas eu besoin de transformer leur curriculum car elles ont fondé la norme à partir de laquelle les autres établissements étrangers ont adapté leur cursus (Deem et al., 2008). Sur la scène mondiale, les formations anglo-saxonnes sont d'office considérées comme « internationales » étant donné, leur enseignement en anglais et la place centrale et dominante que ces nations occupent dans la sphère scientifique et économique (Marginson, 2009).

En France, les grandes écoles de commerce – comme HEC, l'École Centrale ou ESSEC – se sont aussi distancées des injonctions extérieures issues de la mondialisation pour asseoir leur position dominante dans le champ. L'adoption de la logique de concours atteste de leur adhésion à la norme d'excellence scolaire. Toutefois des entretiens d'admission ont été mis en place afin de repérer l'existence de dispositions favorables à l'inculcation d'un savoir-être comportemental conforme à l'idéal du manager (Lazuech, 1999). L'importance quantitative et discursive de la formation théorique reste de mise mais elle est couplée à une nouvelle *pédagogie de la situation* incarnée par la méthode des cas créée à Harvard, les jeux de rôles et les jeux d'entreprises. Cette dernière place les étudiant·e·s dans des problèmes pouvant apparaître dans leurs futures carrières professionnelles et les fait « jouer » au rôle de dirigeant·e d'entreprises, auquel ils et elles sont destinés. Ces écoles de commerce dominantes sélectionnent certaines innovations pédagogiques et institutionnelles des établissements anglo-saxons les plus prestigieux (Deem et al., 2008), afin d'éviter le déplacement de la concurrence hors des frontières nationales. Elles sont à la recherche d'un équilibre entre permanence et innovation, en s'inspirant de modèles étrangers sans pour autant que cela apparaisse comme un projet d'internationalisation. Paradeise and Thoenig (2013) nomment ces établissements le « haut de la pile » (*top of the pile*) car elles bénéficient d'une excellente réputation internationale et performant parfaitement académiquement. Elles tendent à anticiper ou à rapidement s'adapter aux nouvelles exigences en termes d'évaluation de la qualité.

L'apport de l'enquête de Friedman (2018) est de mettre en lumière les discours et pratiques d'internationalisation des universités dominées. Les dimensions internationales - bien qu'elles y soient également présentes - ne sont pas mises en avant par ces institutions. D'après les propos de leurs employé·e·s, la priorité n'est pas de fournir des compétences cosmopolites à leurs étudiant·e·s – bien que ça soit conçu comme un objectif honorable – mais plutôt d'assurer leur employabilité sur le marché de l'emploi local ou national. Un positionnement similaire est constaté par Paradeise and Thoenig (2013) à propos des

établissements « missionnaires » (*missionaries*), ces derniers se distancient des enjeux réputationnels, dénoncent le principe d'excellence et mettent au centre de leur préoccupation et effort l'enseignement. Ils considèrent que l'éducation est une mission d'utilité publique et que la recherche ne peut être l'objectif ultime. Ils ne jouent donc pas le jeu explicite de l'internationalisation.

La typologie de Paradeise and Thoenig (2013) conçoit une quatrième catégorie, celle des « vénérables » (*venerables*) qui se distinguent car contrairement aux « missionnaires » elles bénéficient d'une excellente réputation locale ou nationale mais expriment du dédain envers les indicateurs internationaux d'excellence académique. Les institutions vénérables agissent comme une aristocratie établie, dont le prestige repose sur les liens entretenus depuis longtemps avec les élites nationales. Certains établissements prestigieux en viennent même à cacher leurs pratiques d'internationalisation pour garantir leur prestige et leur image « nationale » (Brooks & Waters, 2015). Ces dernières évitent par conséquent de changer trop drastiquement leur curriculum, refusent d'évaluer leur performance et misent sur leur modèle traditionnel.

En résumé, tous les systèmes éducatifs nationaux disposent de forces inégales dans un champ de l'enseignement supérieur internationalisé et au sein de ces derniers, tous les établissements ne subissent pas les mêmes injonctions et ne s'en saisissent pas de la même manière en fonction de leurs ressources et positions. Les processus institutionnels d'internationalisation des curricula visent la différenciation sur le plan local ou national sans nécessairement désirer attirer une population étudiante venue de l'étranger (Wagner, 2009). Ces stratégies d'internationalisation pédagogiques sont donc internes aux institutions, désirant offrir des compétences cosmopolites à leurs étudiant·e·s sans que ces dernières et dernières n'expérimentent nécessairement de mobilité transnationale. Désormais, nous allons focaliser sur les stratégies de recrutement d'étudiant·e·s internationaux des institutions, qui engendrent la circulation des personnes et l'avènement d'un nouveau secteur industriel lié à l'éducation.

#### 1.2.5 L'industrie de la migration étudiante mondiale

En 2016, 3,3 millions d'étudiant·e·s étaient parti·e·s à l'étranger avec l'intention d'y faire leurs études soit 5,6% de la population étudiante tertiaire mondiale totale (UNESCO, 2017). Toutefois la répartition des flux entrants et sortants à l'échelle mondiale s'avère très inégale. Près de 70% des étudiant·e·s en mobilité se sont rendu·e·s dans les pays suivants : Etats-Unis (30%), Royaume-Uni (14%), Australie (10%) suivis de la France, de l'Allemagne et la Fédération de Russie avec chacun près de 6% (OCDE, 2017). La plupart des étudiant·e·s migrant·e·s sont plutôt originaires de Chine (20%), d'Inde (7%) puis d'une myriade d'autres pays. À l'échelle continentale, les Asiatiques représentent la plus grande proportion d'étudiant·e·s internationaux (1,56 millions) suivi·e·s des étudiant·e·s venant d'Europe. Une logique marchande anime certains pôles de recrutement en pratiquant des frais de scolarité très élevés afin d'enregistrer des revenus très importants, se substituant souvent aux fonds publics (Börjesson, 2017). En Grande-Bretagne on estime que les revenus générés grâce au recrutement d'étudiant·e·s internationaux s'élève à 2.5 milliards de pounds (Lange, 2013).

La volonté – ou la nécessité perçue – d’apparaître dans les classements éducatifs internationaux influence fortement les décisions stratégiques de ces institutions et notamment leur volonté de recruter des étudiant·e·s venant de l’étranger (Elsbach & Kramer, 1996; Martins, 2005; Sauder & Espeland, 2009). Un classement comme celui du *Financial Times* sur les MBA évalue : les exigences linguistiques à l’entrée, l’expérience et la mobilité internationale des étudiant·e·s, la diversité du corps étudiant et des collaborateurs/collaboratrices en termes de genre et de nationalités mais aussi des éléments liés à l’employabilité (salaires, progression des carrières, les recommandations, ...) ou encore à la recherche (nombre d’enseignant·e·s avec des doctorats, publications, ...). Les institutions visent alors à recruter les étudiant·e·s et les employé·e·s disposant du profil et des expériences adéquates pour améliorer leur notation au sein de certains classements. Le degré d’internationalisation des corps étudiant et enseignant constitue en effet une dimension valorisée qui peut être également la source de revenus étatiques supplémentaires (Bolzman & Guissé, 2017).

À ce titre, de récentes enquêtes ont mis en lumière l’émergence d’une *véritable industrie du recrutement des étudiant·e·s internationaux* depuis les années 1990 (Beech, 2018). Cette dernière comprend tous les acteurs, entrepreneurs et systèmes de gouvernance visant à faciliter – pour des raisons économiques - la mobilité et la migration des étudiant·e·s (Cranston, Schapendonk, & Spaan, 2018; Hernandez-Leon, 2013). On constate que de nombreuses institutions peuvent être considérées comme des entrepreneurs de migration car elles fournissent des opportunités de mobilités et investissent des moyens considérables afin d’attirer étudiant·e·s situé·e·s à l’étranger. La Grande-Bretagne a été pionnière dans l’élaboration de routes spécifiques de recrutement d’étudiant·e·s asiatiques (particulièrement Inde et Chine) en améliorant la présence britannique physique et humaine sur ces territoires (Findlay, 2010). En outre, un réseau international d’agents éducatifs organisant les migrations estudiantines s’est établi (Beech, 2018). Ces derniers sont engagés, souvent par des compagnies privées, pour promouvoir certaines formations et reçoivent une commission de la part des établissements pour chaque étudiant·e international·e recruté·e. Non seulement, ils/elles informent les étudiant·e·s sur les options de formation à l’étranger mais leurs services comprennent souvent une aide pour les démarches administratives telles que la demande VISA, le passage de tests d’anglais, l’aide à trouver un logement ou encore des conseils en orientation éducative (Collins, 2012). Ces personnes n’ont pas nécessairement étudié au sein de leurs universités partenaires, ou même visité les lieux, néanmoins ils/elles jouent un rôle d’intermédiaire en partageant les mêmes origines géographiques et la même culture sur les étudiant·e·s qu’ils/elles conseillent (Beech, 2018).

À nouveau, les institutions d’enseignement supérieur ne recourent pas aux mêmes moyens – financiers et humains – pour recruter des étudiant·e·s internationaux. Les établissements les plus prestigieux et les plus spécialisés engagent rarement des agents externes. Leur réputation est suffisante pour garantir un flux suffisant et continu d’étudiant·e·s internationaux. Les candidatures surpassent souvent les places à disposition et ils gèrent par eux-mêmes ces dernières. Ils allouent toutefois leurs propres ressources humaines pour se rendre dans des foires éducatives à l’étranger ou pour créer des partenariats éducatifs avec d’autres établissements dans le monde et leurs conseillers/conseillères en orientation. Ces établissements dominants

ne mobilisent souvent pas l'intervention d'une tierce partie (Beech, 2018). Tandis que les universités moins réputées investissent considérablement dans le recrutement par des agents afin d'augmenter les inscriptions, certaines collaborant avec plus de deux cents personnes. Elles contrôlent attentivement le travail de ces derniers/dernières afin d'éviter des « dégâts d'image » (Beech, 2018). Elles envoient alors certain.e.s de leurs employé.e.s lors de forum éducatif pour vérifier la manière dont les agents « vendent » leur formation mais les invitent également sur place pour les introduire aux lieux, au style de vie proposé par le campus et aux types de cours dispensés. Certaines institutions apparaissent plus dépendantes de ces agents pour avoir accès à un pôle de recrutement plus large (Beech, 2018).

Le marché du recrutement d'étudiant.e.s internationaux a considérablement changé cette dernière décennie. Par exemple, la politique migratoire plus restrictive britannique – en particulier concernant l'autorisation d'emploi après l'obtention d'un titre dans le pays de destination – a rendu le Royaume-Uni moins attractif auprès de certaines populations (comme les Indien.ne.s) (Beech, 2018). L'offre d'éducation internationale s'est fortement diversifiée, ne nécessitant plus forcément une migration étudiante (ou du moins pas si éloignée) pour acquérir des titres étrangers. Les destinations anglosaxonnes auparavant les plus convoitées ont toutes expérimentées des déclin du nombre d'étudiant.e.s internationaux recrutés depuis les années 2000 et de nouvelles destinations éducatives ont émergé telles que la Chine, Singapour, la Malaisie, l'Égypte, l'Arabie Saoudite ou les Émirats Arabes Unis (Collins & Ho, 2014; Ma, 2014; Wilkins & Huisman, 2011). En outre, les étudiant.e.s internationaux se renseignent de plus en plus, non pas uniquement sur la réputation des établissements à l'étranger envisagés, mais aussi sur l'employabilité variable des spécialisations au sein du pays de destination ou d'origines (Wilkins & Huisman, 2011). Alors qu'auparavant les étudiant.e.s internationaux visaient des Masters in Business Administration (MBA), diplôme généraliste de management, ils/elles sont dorénavant de plus en plus nombreux/nombreuses à être intéressé.e.s par des Bachelors plus spécialisés (Beech, 2018). Il apparaît donc que pour tirer son épingle du jeu de la compétition féroce que se livrent les établissements, certains s'assurent de développer et proposer le « bon » type de diplôme, qui sera le plus recherché par les étudiant.e.s internationaux dans leur volonté d'assurer leur avenir et de sécuriser leur investissement financier.

Désormais, nous allons nous intéresser à la diversification de l'offre éducative estampillée « internationale » et à l'émergence de nouveaux acteurs privés. Ceci afin d'illustrer les nouveaux concurrents des établissements anglosaxons qui, jusqu'à encore récemment, captaient l'essentiel des flux de migration estudiantines et faisaient office de modèle pour internationaliser un parcours éducatif.

#### 1.2.6 Les nouvelles offres privées d'éducation internationale

La mondialisation des activités économiques a mené à l'expansion d'une véritable *industrie de l'éducation internationale* (Bunnell, 2007) après la seconde guerre mondiale, avec l'impact notoire des organisations internationales et acteurs privés dans son développement, son institutionnalisation mais qui était en premier lieu une réponse à un besoin scolaire des communautés professionnelles fortement mobiles. Dès le début des

années 2000, on constate l'émergence d'un nombre important de recherches traitant « d'éducation internationale », qui serait un conglomerat d'écoles très variées sans qu'une définition univoque soit établie et fasse consensus (Dolby & Rahman, 2008). La plupart des recherches se sont pour l'instant concentrées sur l'émergence, l'évolution et les caractéristiques des systèmes scolaires internationaux – c'est-à-dire des niveaux primaires et secondaires – et non sur le niveau tertiaire (Bunnell, 2007, 2010; Dugonjic-Rodwin, 2014; Hayden, 2011; Hayden & Thompson, 2013; Haywood, 2015; Resnik, 2012a, 2012b). Toutefois les analyses sur ce secteur d'enseignement international permettent d'en saisir les contextes d'émergence et de réfléchir à la manière dont certains de ses enjeux se reportent dans des offres d'enseignement supérieur similaires.

De nos jours on estime à 4,2 millions le nombre d'élèves scolarisé·e·s au sein d'écoles qui s'auto-nomment « internationales » et cette proportion est supposée doubler d'ici à 2025 (Bunnell, Fertig, & James, 2016). Dès la fin de la seconde guerre mondiale, le nombre d'écoles internationales s'est accru consécutivement à la mobilité transnationale grandissante des professionnels afin d'offrir une scolarité alternative aux enfants des communautés expatriées, des diplomates et des employé·e·s d'organisations internationales (M. Knight, 1996). La plupart du temps de statut privé, ces écoles se finançaient par les frais de scolarité versés par les parents mais n'étaient pas destinées à faire du profit. Une partie de ces établissements prône une idéologie *internationaliste* (Hayden & Thompson, 2013) où sont au cœur des enseignements : une éducation à la paix globale, la présence d'une idéologie de tolérance, la reconnaissance des différences de toute type, la valorisation de la curiosité et du multiculturalisme porté par des élèves issu·e·s d'une diversité d'orientations nationales, culturelles et religieuses (Resnik, 2008). C'est dans ce cadre que le baccalauréat international a été créé, offrant une pédagogie et un cursus communs aux différents élèves peu importe leur pays d'origine et dans l'objectif que ce dernier soit dispensé et reconnu dans de multiples pays à travers le monde (Bunnell, 2010; Hill, 1995; Peterson, 1987; Resnik, 2012a). La création du baccalauréat international à Genève à la fin des années 1960 visait à unifier cet espace d'activité pédagogique, s'appuyant sur plusieurs champs nationaux pour « créer de toutes pièces un programme qui soit proprement international » (Dugonjic-Rodwin, 2014, p. 383). Certaines enquêtes soulèvent qu'il est d'ailleurs devenu un outil d'impérialisme éducatif promouvant des valeurs libérales occidentales (Drake, 2004; Heyward, 2002; Van Oord, 2007).

L'espace éducatif des écoles internationales a été récemment défié par un nouveau type d'établissement créé principalement à des fins marchandes (Hayden & Thompson, 2013), fréquemment possédé par des groupes d'investissement et destiné à produire des bénéfices (Haywood, 2015). Alors que la majorité des élèves des écoles internationales « traditionnelles » provenaient de familles professionnellement mobiles, ces « nouvelles » écoles internationales recrutent principalement des élèves locaux – donc non issu·e·s des communautés expatriées – qui composent plus de 80% de leurs corps étudiants (Brumitt & Keeling, 2013). Pour ces parents issu·e·s de classes plutôt favorisées locales, le choix d'une école internationale enseignant en anglais représente un investissement et un espoir de les voir intégrer une université prestigieuse anglosaxonne. Ils cherchent alors à bénéficier du capital symbolique attaché aux qualifications

internationales (Lowe, 2000). La part de ces établissements marchands devient de plus en plus importante et conduit à élargir ou davantage complexifier la définition d'une école internationale (Bunnell, 2007). Leur légitimité à se nommer « international » est contestée par certains acteurs du secteur sachant que la diversité des nations représentées en leur sein est faible (Bunnell et al., 2016). Par conséquent, l'accréditation des écoles – notamment par l'Organisation du Baccalauréat International (OBI) (Resnik, 2011; Steiner-Khamisi & Dugonjic-Rodwin, 2018) - devient un enjeu fondamental de légitimation et de publicisation pour l'ensemble des établissements de ce système. Cette description de l'espace des écoles internationales dévoile l'entrée de nouveaux acteurs dans ces espaces de formation auparavant réservés aux élites de la mondialisation (Wagner, 1998) et illustre son ouverture progressive à d'autres groupes socioprofessionnels moins mobiles à des fins marchandes.

La Suisse occupe une position centrale au sein du système scolaire international. D'une part, le pays a déjà une longue tradition dans ce secteur au travers des pensionnats internationaux créés dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle en Suisse Romande. Ces derniers étaient destinés à offrir une formation privée et de qualité, aux héritiers/héritières des élites ouest-européennes et américaines au sein d'un contexte politique et économique sécuritaire. Ces pensionnats avaient pour rôle de former des élites anglophones se destinant aux carrières économiques et financières, tout en préservant un éthos cosmopolite ancien (Bertron, 2015). Ils ouvrirent progressivement leur recrutement grâce aux externats destinés aux familles expatriées vivant en Suisse (Bertron, 2016). En outre, de nouvelles clientèles issues de nouvelles puissances économiques (Russie, Pays du Moyen-Orient) commencèrent à envoyer leurs enfants dans ces pensionnats. Cette stratégie migratoire leur offre une flexibilité dans la gestion de leurs capitaux économiques et de nouveaux droits de circulations politiques, engrange une forme de sécurisation et constituant un « refuge » familial (Bertron, 2018). Le passage éducatif « en Suisse » constitue une ressource réputationnelle mais aussi sociale (réseau relationnel international), économique (rentabilisation et sécurisation des fortunes familiales) et politique (régimes de mobilité et de résidence) pour les élites étrangères venues s'y former. D'autre part, la présence du siège européen des Nations Unies à Genève et d'autres organisations internationales a induit la forte présence des communautés expatriées sur l'arc Lémanique. Le territoire helvétique a été, non seulement, un lieu de développement de multiples écoles internationales mais surtout un lieu de création et de rassemblement d'associations comme the *European Council of International Schools* (ECIS en 1965) ou encore l'*Organisation du Baccalauréat international* (IBO en 1968) (Hayden, 2011; Resnik, 2012b). La Suisse était donc au cœur de l'élaboration d'une pédagogie internationale et elle est au cœur des réseaux associatifs et relationnels qui se sont noués dans le développement et l'institutionnalisation des écoles internationales.

On observe donc qu'une véritable industrie de l'éducation internationale s'est développée au niveau primaire et/ou secondaire, destinée à des publics aux origines socioéconomiques de plus en plus variées. Il nous apparaît qu'une offre éducative « internationale » privée est aussi en expansion au niveau tertiaire. Certains acteurs institutionnels se sont saisis de l'opportunité économique et symbolique de proposer un titre éducatif estampillé « international » au niveau supérieur. Ces nouvelles offres éducatives ont des genèses variées et



prennent des formes multiples en termes de cycle universitaire proposé, d'exigences d'admission, de langue(s) d'enseignement, de diversité en termes de nationalités du corps étudiant ou pratique ou non de la mobilité durant le cursus. Par exemple, les premières écoles de *management international* apparaissent à la fin des années 70 en Europe en reprenant le modèle du Master of Business Administration (MBA) nord-américain de la Harvard Business School (Mazza, Sahlin-Andersson, & Strandgaard Pedersen, 2005). Des *business schools* existent désormais dans une variété de pays et sous différentes configurations (Engwall & Zamagni, 1998). Un exemple notable en Suisse est l'*Institute for Management Development* (IMD) à Lausanne, créé à la sortie de la Seconde Guerre Mondiale, apparaissant en première position de différentes catégories des classements internationaux comme le *Financial Times*, *Forbes*, *Bloomberg Businessweek* ou *The Economist*. D'après David and Schaufelbuehl (2015) son émergence et développement illustre parfaitement l'américanisation de l'éducation en management en Europe. Ils démontrent notamment le rôle essentiel des multinationales helvétiques et canadiennes – Nestlé et Alcan – dans la genèse et le financement de l'IMD, favorisant également la circulation transatlantique des managers, des enseignant·e·s et des savoirs. Toutefois sa particularité réside dans le fait d'avoir été initié par et pour l'économie privée alors que certains cursus en management international se créent à partir de formations publiques de gestion déjà existantes, en changeant leur langue d'enseignement ou certains aspects de leur curriculum pour atteindre un public étudiant plus large.

On observe aussi que d'autres écoles ou formations en management se sont spécifiquement créées pour répondre aux besoins de main d'œuvre des institutions européennes. C'est notamment le cas du *Collège d'Europe* établi à Bruges en Belgique, fondé dès 1949 suite à la commission de La Haye, qui offre une formation postgrade d'un an visant à former une élite administrative européenne (Schnabel, 1998)<sup>36</sup>. On peut également citer l'*École Européenne des Affaires* - désormais ESCP Paris-Oxford-Berlin - destinée à former des « euromanagers », formation durant laquelle les étudiant·e·s sont mobiles durant leur cursus, en passant chaque année dans un pays partenaire différent (Davoine, 2002). Les enquêtes à leurs propos ont démontré qu'une grande partie des diplômé·e·s de ces formations « européennes » ne faisaient pas nécessairement carrière au sein d'institutions européennes ou de manière mobiles mais valorisent leurs diplômes sur la scène professionnelle nationale de leur pays d'origine (Davoine, 2002; Schnabel, 1998).

Les offres éducatives estampillées « internationales » existent dorénavant non seulement aux niveaux primaire et secondaires, mais de plus en plus au niveau tertiaire. Elles proposent des alternatives – payantes - de formation à des populations de plus en plus variées, qui ne recourent pas nécessairement à la mobilité transnationale pour internationaliser leurs parcours éducatifs. Elles apparaissent comme une offre spécifique visant à acquérir une culture prétendument internationale et des compétences cosmopolites (Wagner, 1998). Toutefois, on observe également le développement d'une industrie de l'éducation transnationale où il n'est pas question de proposer une formation « internationaliste » mais plus directement d'importer ou d'exporter

---

<sup>36</sup> Actuellement, Maxime Béhar doctorant à l'Université de Strasbourg réalise une ethnographie sur le processus de formation et de socialisation internationale au sein du Collège de Bruges.

des modèles de formation venus d'un pays étranger, en grande majorité des pays anglosaxons dominants sur la scène éducative.

### 1.2.7 Le développement des partenariats éducatifs transnationaux

Dès les années 2000, la diffusion et la valorisation du modèle académique occidental – en particulier anglosaxon - à travers le monde a participé à la création de nouveaux partenariats pédagogiques et économiques entre des universités situées dans des pays différents. Ce phénomène - appelé *Transnational Education* parfois *cross-border education* (Smith, 2010; Stella, 2006) - désigne une éducation au sein de laquelle les étudiant·e·s sont localisé·e·s et expérimentent des enseignements dans un autre pays que celui qui délivre les diplômes (Wilson & Vlasceanu, 2000), par exemple une université britannique délivrant un MBA à Singapour. Ce mode d'éducation internationale implique la mobilité transnationale des programmes et des enseignant·e·s et non plus uniquement celles des étudiant·e·s (J. Knight, 2016). Actuellement, le paysage éducatif transnational regroupe de multiples configurations de programmes allant du bachelor au doctorat, à temps partiel ou plein temps, offert par des collaborations institutionnelles très variables entre l'établissement local et celui situé dans un pays étranger. J. Knight (2016) a proposé une typologie dans laquelle elle oppose les programmes transnationaux *collaboratifs* au sein desquels une coopération est mise en place afin de délivrer l'enseignement et les activités plus *indépendantes* où, du point de vue du pays d'accueil, l'institution située à l'étranger n'est pas investie dans l'élaboration du cursus et son enseignement. Dans le pôle collaboratif on va trouver : les programmes jumeaux (identiques où l'établissement étranger peut fournir des locaux sur place, des services administratifs tout en étant responsable de l'aspect académique) ou les diplômes joints ou double-diplôme (dans lesquels les cursus sont développés conjointement mais peuvent légèrement varier en fonction des enjeux locaux). Dans le pôle indépendant on trouve : le campus d'une branche de l'institution étrangère, les établissements franchisés, les services d'éducation à distances et certaines institutions totalement privées qui ont en commun de bénéficier d'une plus grande autonomie pédagogique et organisationnelle (J. Knight, 2016).

Durant les deux dernières décennies, ces formes d'éducatives transnationales ont drastiquement augmenté et constituent dorénavant une stratégie essentielle de l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur que ce soit en tant que pourvoyeurs ou consommateurs (J. Knight, 2016). Près de 590'000 étudiant·e·s étaient inscrit·e·s dans un programme délivré par une université britannique à l'étranger dans plus de 15 pays, ce qui représentait trois-quarts de ces flux éducatifs transnationaux. Bien qu'au départ, la Grande-Bretagne suivie par les Etats-Unis et le Canada s'avéraient les plus grands pays producteurs-exportateurs de formations universitaires (Leung & Waters, 2013), de nouveaux acteurs comme Hong Kong, la Chine, Singapour ou l'Inde commencent également à exporter leurs propres cursus. On constate de nouvelles dynamiques de migrations entre les pays du Sud au sein desquels des nouvelles offres d'éducation internationale « sur place » attirent des étudiant·e·s frontaliers (Wagner, 2009). Nous sommes donc face à des régionalisations de l'enseignement supérieur (Mazella, 2009) où de nouveaux marchés de l'éducation se tissent entre certains pays plutôt que d'autres en fonction de différentes logiques économiques, linguistiques, politiques ou culturelles.

Les dernières tendances indiquent que ces flux éducatifs s'intensifient et deviennent multidirectionnels, tout en restant fortement inégaux et sélectifs (Leung & Waters, 2017). Ils reflètent souvent la hiérarchie des nations au sein du champ académique, par une forme d'imposition des modèles pédagogiques occidentaux par les enseignant·e·s, créant parfois des conflits et des insatisfactions au sein du public-étudiant et l'administration locale (Leung & Waters, 2017; Waters & Leung, 2013). En outre, les diplômes étrangers acquis « sur place » apparaissent moins rentables au moment de leur mobilisation dans le marché de l'emploi local/national, que ceux obtenus par la migration étudiante (Leung & Waters, 2017; Waters, 2009). Ainsi, les titres universitaires internationaux revêtent une valeur différente en fonction des lieux où ils sont acquis et ceux au sein desquels ils sont mobilisés. Ils continuent de refléter la hiérarchisation des pays et des établissements sur la scène académique mondiale (Waters, 2006b).

Du point de vue des établissements exportant leur marque éducative à l'étranger, ces flux représentent des enjeux financiers et réputationnels importants. Les processus engagés servent aussi leurs intérêts sur la scène nationale et s'inscrivent dans des logiques de positionnement (Lazuech, 1999). Tous les établissements, en fonction de leur prestige dans l'espace national, n'ont pas les mêmes capacités de constitution de réseaux éducatifs transnationaux. Par exemple, les grandes écoles de commerce françaises ont multiplié les accords d'échanges avec des universités étrangères, les diplômes communs et l'exportation de formation vers les pays émergents et les pays de l'Est Européen. Leurs partenariats apparaissent souvent comme un processus mutuel d'échange de capital symbolique alors que les petites écoles de commerce, qui ont peu à échanger, se trouvent exclues de ces transactions. Autre exemple, l'enquête de Montgomery (2016) sur les partenariats éducatifs transnationaux tissés en Chine, démontre que les universités chinoises d'élite ont établi principalement des liens avec leurs homologues britanniques telles qu'Oxford, Cambridge ou Durham. De plus, il apparaît que les types de partenariats transnationaux dépendent fortement de l'histoire de l'institution (qui sont les fondateurs ? quels sont ses liens avec l'économie), de la tradition et du prestige de la recherche et de la localisation de l'université (urbaine, côtière, à proximité de quelles frontières ?).

La question de l'assurance qualité des formations transnationales est devenue une préoccupation pour les gouvernements lorsqu'ils constatèrent que non seulement des capitaux financiers importants partaient auprès d'institutions éducatives étrangères, mais également que ces dernières offraient parfois des formations dont la qualité apparaissait inférieure aux standards nationaux (J. Knight, 2013; Wilson & Vlasceanu, 2000). Les étudiant·e·s pouvaient rencontrer des difficultés de reconnaissance du diplôme délivré par un établissement étranger, plus difficile à faire valoir et reconvertir dans des équivalents nationaux au sein de nombreux pays. La question de la protection des étudiant·e·s est dès lors devenue un enjeu de politique internationale (Stella, 2006). Pourtant, à ce jour, aucune instance supranationale – reconnue par divers états – n'accrédite d'établissements d'enseignement supérieur et garantit la reconnaissance académique des diplômes délivrés dans le cadre d'un partenariat éducatif transnational. La plupart des organismes qui se chargent de ce rôle de reconnaissance de formation dispensée à travers le monde sont issus d'initiative d'acteurs privés et sont plus répandues au niveau secondaire (Steiner-Khamisi & Dugonjic-Rodwin, 2018). L'évaluation de la qualité et

l'accréditation des établissements supérieurs restent pour l'instant une prérogative des nations, favorisant un principe de confiance mutuelle quant à la validité et la légitimité des procédures d'assurances qualités internes (Knight, 2016).

Ces nouvelles formes d'éducation « internationale » - qu'elles transitent par des partenariats transnationaux ou non - nécessitent donc la prise en compte des étudiant·e·s immobiles qui ne quittent pas leur pays d'origine pour obtenir des accréditations internationales (Hall, 2011; Hall & Appleyard, 2011; Leung & Waters, 2013; Song, 2013; Waters & Leung, 2013). Désormais, ils ou elles ont l'occasion d'expérimenter et d'obtenir un titre scolaire étranger « à la maison » (*at home*) sans devoir nécessairement migrer (Almeida et al., 2018; Beelen & Jones, 2015; Robson et al., 2018). Ces formations s'adressent particulièrement aux étudiant·e·s n'obtenant pas l'accès aux universités les plus prestigieuses sur le plan national et n'ayant ni les moyens académiques ou financiers de se rendre dans les établissements les plus réputés à l'étranger (Waters & Leung, 2013). D'après Findlay, grâce à ces partenariats transnationaux et les formations vendues comme « internationales », de nouvelles nations viennent menacer le quasi-monopole exercé par certaines puissances économiques et éducatives comme la Grande-Bretagne, les Etats-Unis ou l'Australie en leur prenant certains parts du marché d'étudiant·e·s internationaux (Findlay, 2010).

On constate une différenciation résultant de cette compétition au sein du système d'enseignement supérieur qui se produit à la fois sur un axe vertical (hiérarchique) et un autre horizontal (spécialisation) (Marginson & Van der Wende, 2007). Alors que certaines universités publiques à travers le monde apparaissent peu différenciées, d'autres établissements semblent avoir des caractéristiques désirables qui peuvent attirer un flux particulier d'étudiant·e·s internationaux parce qu'ils offrent par exemple un enseignement en anglais ou des disciplines très sélectives réservées aux élites nationales (comme la médecine) ou parce qu'ils sont localisés dans des territoires géographiques valorisés (King et al., 2011). Ces résultats complexifient la représentation d'un « marché éducatif international » au sein duquel tous les établissements entreraient en concurrence afin d'attirer les étudiant·e·s venant de l'étranger et d'enregistrer de nouvelles sources de revenus (Butcher, 2004; King & Ruiz-Gelices, 2003; Olds, 1998; S. Robertson, 2003). En effet, les établissements ne rentrent pas tous dans cette course à l'internationalisation, ni de la même manière, n'y ont pas les mêmes objectifs et n'y rencontrent pas les mêmes succès en fonction des ressources à leur disposition. Il apparaît néanmoins que les jeux d'internationalisation des établissements créent de nouvelles formes de légitimations académiques, de nouveaux principes de concurrence et éventuellement d'excellence (Wagner, 2009). Cette revue de la littérature sur les stratégies d'internationalisation institutionnelles a mis en lumière l'expansion des acteurs privés se saisissant de l'opportunité financière représentée par une demande d'internationalisation des parcours éducatif (J. Knight, 2013; Marginson, 2007; Wagner, 2009). Il est désormais temps de découvrir les profils des étudiant·e·s fréquentant ces offres de formation internationales de plus en plus différenciées et les raisons de leur choix éducatif.

## Diversité des internationalisations des parcours éducatifs individuels et de leurs motivations

La présente partie présente les caractéristiques sociales des étudiant·e·s qui internationalisent leur parcours éducatif et leurs motivations. Ici nous considérons que la fréquentation d'une formation considérée comme internationale – dans son pays d'origine ou à l'étranger – constitue une stratégie éducative dans le but d'obtenir un avantage social, économique, politique ou encore culturel (Mitchell & Nielsen, 2012). Nous montrerons que conformément à la diversification et l'expansion de ce type d'offre de formation, ces pratiques peuvent désormais s'effectuer de multiples manières et à différentes étapes du parcours de vie. Toutefois, le type d'internationalisation réalisé témoigne de l'appartenance à certains groupes sociaux disposant de certaines ressources économiques, culturelles et cosmopolites spécifiques. Consécutivement, les motivations quant au projet éducatif semblent également varier en fonction du pays et de la classe sociale d'origine mais également selon la trajectoire éducative individuelle.

Certaines élites occidentales ont depuis le 19<sup>ème</sup> siècle eu comme stratégie éducative distinctive d'envoyer leurs enfants le plus tôt possible dans des écoles enseignant en langue anglaise à l'étranger (Wagner, 2007). Alors que les pensionnats privés internationaux étaient auparavant réservés aux élites de quelques nations - telles que les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, la France, l'Italie ou encore la Belgique - ils ont progressivement étendu leur recrutement géographique aux élites des nouvelles nations dominantes comme l'illustre les travaux sur les pensionnats suisses (Bertron, 2015, 2016, 2018). On constate aussi que les écoles privées les plus prestigieuses de différents pays - auparavant uniquement réservées aux élites nationales - se revendiquent plus fréquemment « internationales » en ouvrant leur recrutement aux enfants étrangers (Brooks & Waters, 2015; Cookson & Persell, 1986; Courtois, 2015a, 2015b; Gatzambidge-Fernandez, 2009; Khan, 2011). Désormais, internationaliser l'éducation de son enfant, en l'envoyant en pension à l'étranger dès le plus jeune âge est une stratégie des classes les plus aisées des nations émergentes, comme la Chine (Xiang & Shen, 2009) ou l'Inde. Le but est que ces enfants acquièrent aisément et par immersion, les codes linguistiques, académiques et comportementaux exigés pour l'accès aux universités anglo-saxonnes les plus prestigieuses.

Toutefois, ces internationalisations dès la scolarité primaire ou secondaire peuvent aussi s'effectuer de manière immobile. À ce titre, les systèmes scolaires privés ou internationaux étrangers offrent la possibilité d'étudier dans une langue allophone et d'obtenir un diplôme offrant plus aisément l'accès à l'enseignement supérieur d'un futur pays de destination. Ces écoles se déclinent sous deux types : le premier dans la continuité du système éducatif de leur pays d'origine (ex : école française, japonaise, allemande etc.), enseignant dans la langue nationale, suivant les mêmes programmes et critères d'évaluation et étant reconnu par la nation d'origine. Le deuxième type sous forme internationale (ex : baccalauréat international, AP, etc.) - donné majoritairement en langue anglaise – avec leur propre cursus et grâce auquel la plupart des étudiant·e·s s'orientent vers des universités britanniques ou américaines. Ces offres de scolarité privées internationales étaient à l'origine destinées aux enfants de la classe capitaliste transnationale (Sklair, 2001) ou des managers internationaux (Wagner, 1998) afin d'assurer une continuité scolaire malgré les mobilités

transnationales successives de leurs parents. Ces écoles sont dorénavant aussi fréquentées par des enfants des classes socioéconomiques moyennes ou supérieures locales, cherchant une alternative à la formation publique nationale comme de multiples enquêtes dans différents pays tendent à le montrer (Forsberg, Palme, & Börjesson, 2017; Hayden, 2011; Weenink, 2007, 2012).

Ultérieurement dans la phase de l'enseignement supérieur, le fait de partir étudier à l'étranger reste une pratique minoritaire par rapport à l'ensemble de la population étudiante mondiale. C'est pourquoi, certaines recherches ont désiré comprendre quels étaient les profils de celles et ceux qui entreprenaient une migration étudiante. Le premier constat est qu'ils et elles viennent majoritairement de classes socio-économiques privilégiées (Brooks & Waters, 2011; Findlay, King, Smith, Geddes, & Skeldon, 2012; King et al., 2011; Murphy-Lejeune, 2002; Waters & Brooks, 2010). Partir à l'étranger est un projet coûteux, qui est plus aisément envisageable et réalisable lorsque l'on est soutenu financièrement par ses parents. En outre, les parents de ces étudiant·e·s sont plus nombreux à être diplômés de l'enseignement supérieur (Findlay, 2010). Les étudiant·e·s internationaux viennent donc majoritairement de classes sociales nationales privilégiées sur le plan économique et culturel.

Le deuxième constat formulé par Murphy-Lejeune (2002), grâce à son enquête auprès d'étudiant·e·s inscrits dans le programme ERASMUS, est qu'ils et elles disposent déjà souvent d'une forme de *capital de mobilité*. Leurs origines familiales sont fréquemment géographiquement mixtes, ils/elles parlent souvent plusieurs langues et évoluent dans des réseaux familiaux transnationaux. Celles et ceux n'ayant pas des familles aussi cosmopolites sont plus rares, mais ils et elles démontrent un véritable intérêt pour les langues et les voyages. En outre, une grande majorité des étudiant·e·s mobiles ont passé certaines périodes de leur vie hors du pays natal : cela dans un cadre familial - lié à des migrations professionnelles parentales - ou par des voyages linguistiques où ils et elles étaient plus autonomes (écoles de langue, fille/fils au pair, ...). Ses premières expériences d'« acclimatation » à un nouvel environnement agissent selon Murphy-Lejeune (2002) comme une initiation vécue positivement, qui construit une disposition à la mobilité transnationale. Ce capital de mobilité constitue non seulement une ressource mais aussi une manière d'être, un habitus d'ouverture aux expériences dépayssantes. Ce dernier leur permet d'envisager plus aisément un séjour à l'étranger sur le long terme durant leurs études et s'inscrit dans la poursuite d'un parcours de vie déjà fortement mobile et cosmopolite. De manière complémentaire, l'enquête de Carlson (2013) sur la manière dont les étudiant·e·s deviennent mobiles met l'accent sur le rôle joué par les autrui-significatifs dans la considération du projet de mobilité et sa réalisation. D'une part des proches - correspondant à des liens forts - font découvrir la possibilité de partir à l'étranger et contribuent à imaginer voire à idéaliser ces expériences. D'autre part, des acteurs institutionnels comme des agents, des recruteurs, des employés Erasmus ou des professeurs - constituant plutôt des liens faibles - permettent l'accès aux informations et un accompagnement administratif visant la réalisation concrète du projet (Carlson, 2013).

Dès lors, bien que la mobilité transnationale soit valorisée et prônée à une échelle institutionnelle européenne et internationale, cette pratique n'est pas distribuée équitablement au sein de la population étudiante. Les plus privilégié·e·s économiquement, culturellement et disposant déjà d'un capital de mobilité sont plus enclin·e·s à effectuer leurs études à l'étranger. En effet, les enquêtes portant sur les étudiant·e·s fréquentant des formations universitaires internationales ou des filières transnationales d'universités britanniques dans leur pays d'origine, ont démontré qu'ils ou elles venaient non seulement de milieux moins privilégiés sur le plan économique mais qu'ils ou elles ne disposaient pas des capitaux scolaires et linguistiques nécessaires à l'admission aux universités les plus prestigieuses anglo-saxonnes (Leung & Waters, 2013; Levatino, 2017; Wagner, 2009; Waters & Leung, 2013).

Les recherches s'interrogeant sur les raisons de partir à l'étranger pour réaliser des études supérieures s'inscrivent dans divers courants théoriques et s'intéressent par conséquent à différents facteurs (Renggli & Riano, 2017; Riano & Piguët, 2016). Certaines enquêtes recourent à la théorie micro-économique du capital humain (Becker, 1964) – un capital individuel et collectif formé par l'ensemble des compétences, expériences et savoirs individuels, acquis et renforcé par l'éducation – duquel on peut obtenir des bénéfices et qui devrait faire l'objet d'investissements. Le projet de partir à étudier à l'étranger est conçu comme le résultat d'un choix rationnel, au sein duquel la migration étudiante est un investissement (un coût), qui offrirait une rentabilité économique (un bénéfice) dans le cadre de la future carrière professionnelle (Abbott & Silles, 2016; Dako-Gyeke, 2016; Perkins & Neumayer, 2014). Certain·e·s chercheurs/chercheuses s'intéressent par conséquent aux coûts concrets engendrés par ce projet (déplacement, frais de scolarité, frais d'établissements, ...) et aux retours sur investissement obtenus dans le pays d'origine (employabilité, salaires, ...). Ces enquêtes – bien qu'elles réduisent à seule la rationalité économique cette décision – mettent en lumière le rôle joué par les conditions économiques du pays d'origine et du pays de destination (moyens financiers, coût de la vie sur place, rémunération des salaires par la suite, ...) dans la réalisation de la mobilité (Beine, Noël, & Ragot, 2014; Cubillo, Sanchez, & Cervino, 2006). Puis d'autres facteurs géographiques et sociolinguistiques favoriseraient le choix d'un pays plutôt qu'un autre comme la proximité géographique (Bessey, 2012) et culturelle du pays de destination (Cubillo et al., 2006). L'enquête de Wilkins and Huisman (2011) nuance davantage ces résultats en démontrant que les raisons principales invoquées visent bien à améliorer les chances d'emploi mais également à expérimenter une culture différente et à améliorer le niveau d'anglais. Par contre, les caractéristiques du système éducatif d'origine sont peu considérées, bien que ce dernier soit généralement considéré comme de moins bonne qualité que celui des pays de destination envisagés. En ce qui concerne le choix d'une institution plutôt qu'une autre, la réputation, la qualité et le classement du programme et des professeur·e·s semblent déterminants (Wilkins & Huisman, 2011).

Bon nombre d'auteurs critiquent ce type d'analyse focalisée sur l'identification des facteurs de choix les plus explicatifs, à partir de matériau exclusivement quantitatif (*modèles push-pull*), car ils tendent à réduire la complexité de cette décision. Le projet de partir étudier à l'étranger apparaît en fait pensé et négocié de manière multidimensionnelle, en impliquant une variété d'acteurs et ne pourrait être réduit à une simple

vision instrumentale. Des enquêtes, mettent en lumière les ressources sociales et culturelles qui interviennent dans la conception et la valorisation du projet éducatif (Findlay et al., 2012; Findlay, Prazeres, McCollum, & Packwood, 2017; King et al., 2011; Waters, 2006b, 2012). En outre, les bénéfices retirés peuvent être également de nature symbolique – agissant potentiellement comme une distinction – favorisant l'accès à certaines positions socioprofessionnelles privilégiées<sup>37</sup>. L'approche de l'ancrage social (Geddie, 2013; Van Mol & Timmermann, 2014) prend particulièrement en compte les relations sociales en jeu dans la décision de migrer. Ces enquêtes montrent à quel point les étudiant·e·s peuvent être influencé·e·s par les expériences et opinions de leurs proches qu'ils ou elles soient des membres de la famille (Efionayi & Piquet, 2014) ou des ami·e·s ou partenaires (Brooks, 2003; Brooks & Waters, 2010). Pour Carlson (2013) la mobilité étudiante répond à l'influence des amis et des proches, que ce soit en tant que processus d'autonomisation ou comme reproduction d'une pratique répandue et valorisée dans l'environnement social d'origine. Ajoutons que les agents de recrutement jouent désormais un rôle fondamental dans la découverte de formations situées à l'étranger puis dans la mise en place et réalisation du projet de migration étudiante (Beech, 2018). De manière complémentaire, l'enquête de Martin (2017) souligne à quel point le genre est aussi une caractéristique à prendre en compte dans l'interprétation du projet d'étudier à l'étranger. Elle montre notamment que les jeunes femmes chinoises – appuyées par leur famille - envisagent une migration étudiante pour obtenir un avantage concurrentiel visant à minimiser les risques et discriminations vécues par les femmes sur le marché de l'emploi chinois. Le départ à l'étranger est aussi conçu comme une possibilité de s'éloigner et de contrecarrer les pressions matrimoniales et familiales pesant sur ses jeunes femmes. L'internationalisation éducative est dès lors investi pour des motivations identitaires, de l'ordre du développement personnel, afin de devenir plus indépendantes, confiantes et cosmopolites, des qualités vues comme valorisées au sein d'une économie chinoise s'étant libéralisée (Martin, 2017).

Finalement, parmi les étudiant·e·s migrant·e·s, le séjour à l'étranger n'est pas anticipé et vécu de la même manière en fonction des pays et milieux d'origines. Les étudiant·e·s issus des pays d'origine « dominés » sur la scène éducative mondiale (Chine, Inde, etc.), abordent ce projet comme un investissement économique familial, ayant pour but d'internationaliser leur curriculum éducatif, de maîtriser l'anglais et d'être plus compétitif sur le marché de l'emploi national ou mondial, développant des discours de type stratégiques et anticipant un futur professionnel. En comparaison, les étudiant·e·s britanniques désirant partir à l'étranger - bien qu'ils/elles viennent d'un territoire dominant sur le plan éducatif - le font souvent dans le but de fréquenter les établissements les plus prestigieux à l'échelle mondiale, d'obtenir un diplôme plus réputé et évoquent plutôt un goût pour « l'aventure » (King et al., 2011). Cette mobilité transnationale - plus horizontale - est envisagée avec légèreté et détachée des contraintes financières ou familiales, appuyant une forme de distinction sociale dans les discours (Waters & Brooks, 2010). La mobilité étudiante n'est pas conçue comme un risque, mais plutôt comme une opportunité marquant surtout une volonté de différenciation de leurs camarades de même origine socioéconomique (Findlay et al., 2012). De plus, les projets d'études à

---

<sup>37</sup> Notre thèse s'inscrivant dans une perspective bourdieusienne nous ne développerons pas à ce stade ces travaux et les reprendrons plus en détails dans notre cadre théorique.



l'étranger peuvent également représenter « des deuxièmes chances de succès » (Brooks & Waters, 2009), pour celles et ceux n'ayant pas réussi à intégrer les établissements les plus réputés sur la scène éducative domestique. L'établissement à l'étranger constitue dès lors une école-refuge (Bourdieu, 1989) pour les étudiant·e·s issu·e·s de classes privilégiées qui auraient échoué leur concours d'entrée aux plus grandes écoles et refusant de se rabattre vers les établissements de second rang dans leur pays d'origine.

En conclusion, nous constatons que l'internationalisation éducative ne peut être réduite à l'unique acte de migration transnationale, car acquérir des expériences éducatives « étrangères » de celles de son pays d'origine, peut prendre dorénavant différentes formes et mouvements. Cette internationalisation peut débiter en amont de la formation supérieure, non seulement au travers du cosmopolitisme des origines familiales et des expériences migratoires mais aussi par la fréquentation d'écoles internationales ou étrangères dès l'enfance. Les spatialités et temporalités de l'internationalisation éducative deviennent plus complexes et dessinent des réseaux éducatifs transnationaux impliquant des acteurs à différentes échelles (locale, régionale, nationale voir supranationale). Dans cet éventail de pratiques d'internationalisation éducative, le fait de partir étudier à l'étranger se répand, mais reste pour l'instant l'apanage des classes socioéconomiques favorisées et disposant souvent déjà d'un capital de mobilité. De plus, cette migration transnationale est envisagée très différemment en fonction des origines géographiques et sociales ; alors qu'acquérir un diplôme d'une prestigieuse université américaine ou britannique est un élément de distinction et d'aventure pour les plus privilégié·e·s, étudier à l'étranger représente un investissement économique voir un endettement pour d'autres. C'est pourquoi, acquérir une expérience internationale via l'immobilité - en fréquentant des formations étrangères au pays d'origine - est une alternative pour les étudiant·e·s moins favorisé·e·s. En résumé, l'offre éducative international s'est fortement étendue, différenciée et hiérarchisée ces vingt dernières années et consécutivement, les publics y ayant recours se sont également diversifiés.

#### 1.2.8 Positionnement de la Suisse dans l'enseignement supérieur internationalisé et caractéristiques de ses étudiant·e·s internationaux

En dernier lieu, nous aimerions présenter la manière dont les enjeux et les pratiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur, que nous avons présenté jusqu'ici, se traduisent en Suisse. Dans un premier temps, nous allons discuter de la place occupée par la Suisse au sein d'un système d'enseignement supérieur internationalisé puis nous aborderons les spécificités des étudiant·e·s internationaux au sein des établissements supérieurs helvétiques.

En nous intéressant plus particulièrement au cas de la Suisse – où nos écoles hôtelières sont situées – on découvre que le pays favorise l'immigration des personnes hautement qualifiées et particulièrement celles venant des pays limitrophes et européens. La Suisse a l'un des plus hauts taux d'immigration en Europe. D'après l'Office Fédéral de la Statistique, en 2017, sur 8,5 millions de résident·e·s environ 2,1 millions étaient étrangers ou étrangères – soit 25% de la population. Pourtant, le pays s'avère restrictif quant à sa politique migratoire. D'un côté, l'économie nationale a un fort besoin de personnes hautement qualifiées dans certains secteurs (santé, ingénierie, informatique, ...) et souhaite en recruter des spécialistes provenant

de l'étranger ; et de l'autre, l'Etat restreint les flux migratoires entrants afin d'assurer une cohésion nationale en limitant la compétition sur le marché de l'emploi avec la population autochtone (Lombard & Zufferey, 2019; Riano et al., 2018). La politique migratoire helvétique vise donc à contrôler la sélection des migrant·e·s en fonction de leurs compétences pouvant être bénéfiques ou non à l'économie nationale de la connaissance (Hawthorne, 2012).

Législativement, depuis 2002, la Suisse bénéficie d'accords sur la libre circulation des personnes avec l'Union Européenne facilitant la mobilité et la migration des ressortissant·e·s entre ces deux zones politiques. Pour les personnes provenant de pays tiers (non-membres de l'UE), l'entrée sur le territoire helvétique afin d'y étudier nécessite un VISA qui est obtenu après avoir eu l'accord - depuis l'étranger - d'un octroi d'une *autorisation de séjour pour études* établie par l'art. 27 de la loi fédérale sur les étrangers (LEtr), du 16 décembre 2005, ainsi qu'aux art. 23 et 24 de l'Ordonnance relative à l'admission, au séjour et à l'exercice d'une activité lucrative (OASA), du 24 octobre 2007. Pour obtenir ce permis, l'étudiant·e international·e doit fournir une attestation d'inscription, un plan d'études, le titre du diplôme désiré, un curriculum vitae, la copie des diplômes et certificats scolaires, une copie des papiers d'identité, une lettre de motivation concernant l'orientation éducative et les projets professionnels. Jusqu'à 2011, il ou elle devait rédiger un engagement formel affirmant sa volonté de quitter la Suisse au terme du séjour éducatif (Riano et al., 2018), visant d'autant plus à signifier au candidat·e le caractère éminemment temporaire de ce permis de résidence et indiquant qu'un établissement sur le plus long terme n'était pas le bienvenu.

Toutefois, le parlement suisse a approuvé un amendement à la loi Fédérale sur les étrangers en 2008, entrée en vigueur en 2011, facilitant l'intégration sur le marché du travail des ressortissant·e·s de l'UE, diplômé·e·s en Suisse (Riano et al., 2018). Cette déclaration n'est donc plus nécessaire et les diplômé·e·s peuvent demander un permis de séjour supplémentaire de six mois afin de trouver un emploi dans leur domaine de qualification en dérogeant à la règle de priorité d'engagement des citoyen·ne·s suisses·ses. Cette marge de manœuvre temporelle et temporaire est le reflet d'une stratégie européenne plus large désirant faciliter la circulation des chercheurs et chercheuses pour des intérêts étatiques de développement scientifique et économique (Lombard & Zufferey, 2019; Riano et al., 2018). Dans ces conditions, on observe que près de la moitié des étudiant·e·s internationaux restent en Suisse et sont actifs ou actives professionnellement une année après l'obtention de leur diplôme (Lombard, 2017). Toutefois, les diplômé·e·s ressortissant·e·s de pays tiers ont bien moins de chance de rester sur le territoire (Lombard & Zufferey, 2019).

Pour revenir à l'entrée sur le territoire, l'étudiant·e doit faire la preuve de détenir les moyens financiers suffisants au financement de la formation et à sa subsistance sur place. Pour ce dernier aspect, il peut être demandé de fournir : un·e garant·e domicilié·e en Suisse attestant de détenir des revenus ou une fortune suffisant pour assurer la subsistance de l'étudiant·e, ou un extrait de compte auprès d'une banque Suisse alimenté au minimum de 20'000 CHF ou encore une garantie d'octroi de bourse d'études suffisante. Si ces différentes conditions sont remplies, l'étudiant·e obtient un permis B valable une année, renouvelable tout

au long de sa formation. Leur activité accessoire est restreinte à 15 heures par semaine durant les semestres académiques et à plein-temps durant les vacances d'été, sous réserve d'obtenir une autorisation du service des migrations. On saisit à quel point cette législation vise à accueillir les étudiant·e·s internationaux bénéficiant de revenus importants ou d'un réseau social adéquat sur place et d'ainsi éviter l'entrée sur le territoire aux personnes d'origines plus modestes qui migreraient pour des raisons économiques et non éducatives (Bolzman & Guissé, 2017). La Suisse opère en fait un tri entre les étudiant·e·s « internationaux » qu'il s'agit d'attirer et les étudiant·e·s « étrangers » moins désirables (Spire, 2009).

La politique migratoire restrictive de la Suisse produit ses effets en favorisant non seulement l'entrée d'étudiant·e·s internationaux issu·e·s de familles fortement diplômées et de classes socioéconomiques supérieures dans leur pays d'origine (OFS, 2017), mais également en écrémant encore davantage les profils une fois diplômé·e·s. Les diplômé·e·s en Suisse issu·e·s des pays européens ont de plus grandes chances d'insertion sur le marché de l'emploi helvétique (Lombard & Zufferey, 2019). À ce titre, certes la politique migratoire helvétique s'ouvre dans un temps de fermeture mais elle vise avant tout à servir les intérêts économiques du pays dans un contexte de compétitivité internationale, par un discours politique libéral, ce qui favorise largement la migration hautement qualifiée (Riano et al., 2018). Pourtant, la Suisse en comparaison avec les pays anglosaxons ne pratique pas des frais de scolarité plus élevés pour les étudiant·e·s internationaux et n'entre pas directement dans une logique marchande visant à obtenir de nouvelles sources de revenus. L'Etat reste le premier pourvoyeur de fonds des Hautes Écoles helvétiques. Cette stratégie a toutefois pour objectif de favoriser l'attractivité du pays malgré le coût de la vie très élevé. Finalement, mentionnons que pour notre étude de cas des écoles hôtelières suisses qui sont privées, les frais de scolarités pour les étudiant·e·s sont extrêmement élevés et d'autant plus pour les étudiant·e·s internationaux, ce qui permet de postuler qu'elles fonctionnent quant à elles selon une logique marchande.

Dans l'espace international de l'enseignement supérieur, la Suisse occupe une position particulière. En 2013, la proportion d'étudiant·e·s internationaux - aux niveaux bachelor et master - par rapport aux étudiant·e·s autochtones était de 14%, alors qu'elle était de 5,7% en moyenne européenne, situant le pays à la 3<sup>ème</sup> place des pays de l'OCDE avec le plus haut pourcentage derrière l'Autriche à 18% et la Suède à 15,2%. (Grabher, Wejwar, Unger, & Terzieva, 2014). Les flux d'étudiant·e·s internationaux en Suisse fonctionnent selon une logique de proximité car la plupart de ses étudiant·e·s internationaux proviennent de pays voisins, partageant une langue commune (Börjesson, 2017). En effet d'après l'UNESCO<sup>38</sup> - qui évaluait la population étudiante internationale en Suisse en 2016 à 51'911 individus - les premiers pays d'origine des étudiant·e·s internationaux sont l'Allemagne (22,1%), la France (18,6%) et l'Italie (9,9%). Ensuite, viennent la Chine (2,9%), l'Autriche (2,6%), les Etats-Unis (2,0%) et l'Espagne (1,9%) dans des proportions bien plus marginales. La population étudiante internationale en Suisse a près de triplé depuis les années 1990, conformément à la massification des études universitaires dans le pays passant 12,8% à 30,7% pour la

---

<sup>38</sup> Statistiques générales et infographiques consultées sur <http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow> et Les statistiques détaillées sur : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>, dernière consultation le 31.05.2019

catégorie résidente du même âge (Riano et al., 2018). Les étudiant·e·s venu·e·s de l'étranger représentent désormais 17,6% de la population étudiante en Bachelor et Master.

Ces proportions sont à considérer au regard de la « petite » population étudiante en Suisse en comparaison internationale. En 2017, le nombre d'étudiant·e·s du supérieur s'y élevait à environ 200'000 individus, ce qui est deux fois moins que des pays au profil similaire tels que la Belgique (504'000) ou l'Autriche (426'000). En outre, l'offre éducative est relativement restreinte se composant de deux Écoles Polytechniques Fédérales, de huit Hautes Écoles Universitaires (HEU) cantonales (ces deux catégories rassemblant 57% des étudiant·e·s du niveau tertiaire), des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) (destinées à former des enseignant·e·s du primaire et secondaire avec 10%) et des Hautes Écoles Spécialisées (HES, 33%) (OFS, 2017).

Alors comment comprendre l'attractivité helvétique dans un champ de l'enseignement supérieur international devenu très compétitif ? À ce jour, aucune enquête ne s'est intéressée aux stratégies d'internationalisation institutionnelles des hautes écoles helvétiques publiques. Nous nous basons alors sur la réputation éducative du pays sur la scène internationale, postulant que c'est un facteur d'attractivité (Wilkins & Huisman, 2011) qui mériterait néanmoins d'être vérifié. La qualité de l'enseignement est considéré par certaines études comme l'un des critères considéré par un·e étudiant·e dans le choix d'un pays de destination et le prestige des institutions se traduirait par leurs positions dans des classements internationaux (Abbott & Silles, 2016; Beine et al., 2014; Marconi, 2013). Certes, leurs méthodologies diffèrent fortement et sont discutables (Pusser & Marginson, 2013), mais on peut considérer que l'enseignement supérieur helvétique bénéficie grâce à ces derniers d'une excellente image. Notamment, en 2019, le *QS World University Ranking*<sup>39</sup> classait la Suisse en troisième position des « meilleurs systèmes d'enseignement supérieur dans le monde » derrière les États-Unis et le Royaume-Uni. Cette position sur le podium s'explique par les excellentes positions occupées par les deux Écoles polytechniques fédérales d'abord de Zurich (ETHZ) et ensuite de Lausanne (EPFL) qui figurent quasiment chaque année dans les meilleurs établissements au monde au sein des classements les plus consultés (Shanghai Jiao Tong, QS World University Ranking, Times World University Ranking et Leiden Ranking) (voire Figures 6 et 7 ci-dessous).

---

<sup>39</sup> Basé sur l'échelle *Quacquarelli Symonds* (QS) comparant 48 branches d'études, évaluant 1200 universités de 78 pays. La notation se base sur des évaluations d'experts. Des académiciens jugent la réputation académique de différents domaines des établissements et de l'autre côté des employeurs évaluent les diplômés. QS prend également en compte la bibliométrie des publications scientifiques.

Figure 6 : Position de l'ETHZ ces quinze dernières années au sein de quatre classements internationaux<sup>40</sup>

### École polytechnique fédérale de Zurich, ETHZ

Vue d'ensemble des classements globaux

|      | Shanghai | QS      | Times    | Leiden  |
|------|----------|---------|----------|---------|
| 2003 | 25 /500  |         |          |         |
| 2004 | 27 /502  | 10 /200 |          |         |
| 2005 | 27 /500  | 21 /201 |          |         |
| 2006 | 27 /500  | 24 /200 |          |         |
| 2007 | 27 /510  | 42 /201 |          |         |
| 2008 | 24 /503  | 24 /201 |          |         |
| 2009 | 23 /501  | 20 /200 |          |         |
| 2010 | 23 /500  | 18 /500 | -        |         |
| 2011 | 23 /500  | 18 /499 | 15 /200  |         |
| 2012 | 23 /500  | 13 /500 | 15 /402  | 18 /500 |
| 2013 | 20 /500  | 12 /500 | 12 /400  | 26 /500 |
| 2014 | 19 /500  | -       | 14 /400  | 25 /750 |
| 2015 | 20 /500  | 12 /699 | 13 /401  | 25 /750 |
| 2016 | 19 /500  | 9 /701  | 9 /801   | 23 /842 |
| 2017 | 19 /800  | 8 /915  | 9 /978   | 20 /902 |
| 2018 | 19 /1000 | 10 /958 | 10 /1000 | 18 /937 |
| 2019 | -        | 7 /1000 | 11 /1000 |         |
| 2020 | -        | -       | -        |         |

Dans ce tableau sont inscrits les résultats des classements et la taille de l'échantillon (en gris) pour chaque année.

<sup>40</sup>Universityranking.ch consultable sur : <https://www.universityrankings.ch/institutions/id726-swiss-federal-institute-of-technology-zurich-ethz-switzerland>

Figure 7 : Position de l'EPFL ces quinze dernières années au sein de quatre classements internationaux<sup>41</sup>

**École polytechnique fédérale de Lausanne, EPFL**

Vue d'ensemble des classements globaux

|      | Shanghai     | QS       | Times    | Leiden  |
|------|--------------|----------|----------|---------|
| 2003 | 152-200 /500 |          |          |         |
| 2004 | 153-201 /502 | 32 /200  |          |         |
| 2005 | 153-202 /500 | 34 /201  |          |         |
| 2006 | 102-150 /500 | 64 /200  |          |         |
| 2007 | 102-150 /510 | 117 /201 |          |         |
| 2008 | 101-151 /503 | 50 /201  |          |         |
| 2009 | 101-151 /501 | 42 /200  |          |         |
| 2010 | 101-150 /500 | 32 /500  | -        |         |
| 2011 | 102-150 /500 | 35 /499  | 48 /200  |         |
| 2012 | 101-150 /500 | 29 /500  | 46 /402  | 12 /500 |
| 2013 | 101-150 /500 | 19 /500  | 40 /400  | 13 /500 |
| 2014 | 96 /500      | -        | 37 /400  | 21 /750 |
| 2015 | 101-150 /500 | 17 /699  | 34 /401  | 15 /750 |
| 2016 | 92 /500      | 14 /701  | 31 /801  | 12 /842 |
| 2017 | 76 /800      | 14 /915  | 30 /978  | 18 /902 |
| 2018 | 81 /1000     | 12 /958  | 38 /1000 | 17 /937 |
| 2019 | -            | 22 /1000 | 35 /1000 |         |
| 2020 | -            | -        | -        |         |

Dans ce tableau sont inscrits les résultats des classements et la taille de l'échantillon (en gris) pour chaque année.

Les universités cantonales – moins bien classées que les Écoles Polytechniques Fédérales - apparaissent tout de même en bonnes positions. À titre d'exemple, les universités de Zürich (54<sup>ème</sup>), Genève (59<sup>ème</sup>), Bâle (96<sup>ème</sup>), Lausanne et Bern (126<sup>ème</sup> ex-aequo) sont classées parmi les 150 meilleurs établissements au monde sur 836 référencés au sein du classement de Shanghai (Figure 8 ci-dessous).

<sup>41</sup> Universityranking.ch consultable sur : [https://www.universityrankings.ch/institutions/id725-swiss\\_federal\\_institute\\_of\\_technology\\_lausanne\\_epfl-switzerland](https://www.universityrankings.ch/institutions/id725-swiss_federal_institute_of_technology_lausanne_epfl-switzerland)

Figure 8 : Positions des universités suisses au sein du classement de Shanghai



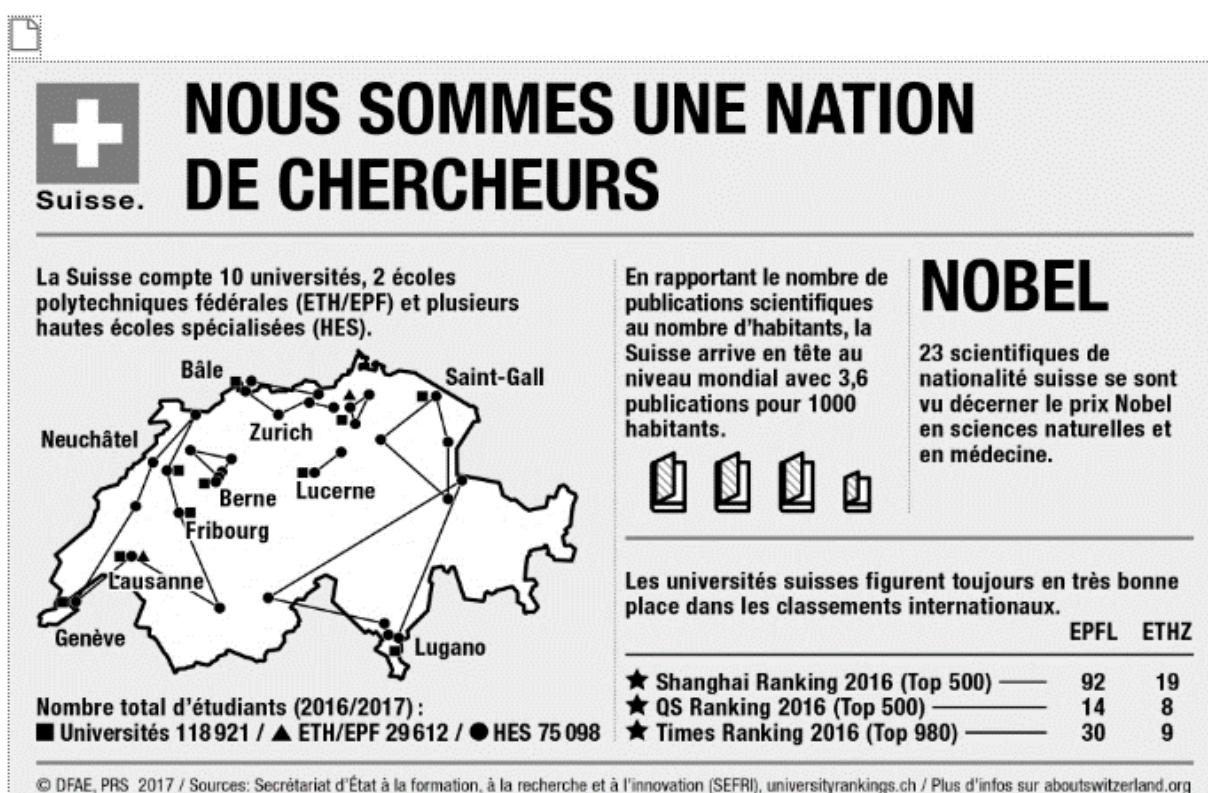
Autre élément en faveur d'une bonne réputation du pays en matière d'enseignement, en 2017, la Suisse obtenait la 4<sup>ème</sup> place des pays ayant le plus d'établissements dans le Top 100 du classement de Shanghai avec cinq établissements classés, derrière les Etats-Unis (48 établissements), le Royaume-Uni (9) et l'Australie (6). La Confédération se vantait que « deux-tiers des étudiant·e·s universitaires de Suisse fréquentent l'une des 200 meilleures hautes écoles universitaires du monde, ce qui représente la plus forte proportion à l'échelle internationale »<sup>42</sup>. Le résultat de ces classements serait, d'après la Confédération<sup>43</sup>, le reflet de la qualité de l'enseignement supérieur helvétique. La Suisse est présentée comme une « nation de chercheurs » (Figure 9). Cette image est largement reprise au sein des instances internationales comme l'OCDE qui la considère l'un des « petits pays à la pointe de l'innovation se distinguant par son pouvoir d'attraction » (OCDE, 2017, p. 304).

<sup>42</sup> Confédération Suisse (27.11.2017) « comparaison internationale ». Consultable sur : <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/bildung/die-schulstufen/internationaler-vergleich.html> , Consulté le 11.12.2017

<sup>43</sup> Texte de la Confédération « classements internationaux » apparaissant sous l'onglet « sur le plan international » de l'aspect scientifique de la Suisse : <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/wissenschaft/auf-internationaler-ebene/internationale-ranglisten.html> dernière consultation le 31.05.2019

## Compétitivité et innovation

La Suisse est régulièrement placée en tête des classements internationaux en matière de compétitivité et d'innovation. Elle se classe ainsi au 1er rang du Global Competitiveness Report 2015–2016, du Global Innovation Index 2016 et de l'Innovation Union Scoreboard 2014. Elle est également numéro 2 dans le Overall ranking de l'IMD World Competitiveness Yearbook 2016.



Pour résumé, au sein de l'enseignement supérieur internationalisé la Suisse semble être un pays attractif pour les étudiant·e·s venu·e·s de l'étranger bien que les effectifs qu'elle attire soit minimes par rapport aux nations dominantes anglo-saxonnes. Toutefois, à sa petite échelle, la Suisse semble jouer le jeu de l'internationalisation de son système éducatif par la mise en place de politique migratoire favorisant la venue des migrant·e·s qualifié·e·s parmi lesquel·le·s les ressortissant·e·s des pays européens semblent plus désiré·e·s pour l'économie de la connaissance nationale. Cela se traduit notamment par la présence grandissante de professeur·e·s venu·e·s d'un pays voisins au sein des élites académiques en Suisse (Rossier, Beetschen, Mach, & Bühlmann, 2015).

Ce portrait presque idyllique d'une Suisse « ouverte sur le monde » doit être nuancé en mentionnant que le 9 février 2014, l'initiative contre l'immigration de masse fut votée et acceptée par une majorité des citoyen·ne·s helvétiques renforçant potentiellement la sélectivité migratoire du pays. Les accords bilatéraux



de libre circulation sont en pleine négociation avec la Communauté Européenne et par exemple, le pays ne fait désormais plus partie du programme Erasmus. Pour l'instant la Confédération a repris le flambeau et encourage la mobilité internationale des étudiant·e·s par des accords bilatéraux avec chaque pays et institutions sous le nom de « Swiss European Mobility Program » (SEMP). Les conséquences de l'initiative sur la mobilité des étudiant·e·s et des scientifiques sont encore inconnues mais cet élément illustre à quel point les flux sont fortement dépendant des cadres migratoires nationaux.

Les enquêtes sont rares quant aux motivations des étudiant·e·s internationaux à étudier dans un établissement helvétique. L'enquête de Renggli and Riano (2017) sur les étudiants internationaux de l'Université de Berne – venant principalement d'Allemagne - met plutôt en avant la volonté de vivre de nouvelles expériences culturelles et le souci de développement personnel. Vient ensuite la représentation que la qualité de la formation est supérieure en Suisse à celle du pays d'origine. Les dimensions linguistiques apparaissent moins importantes tout comme celles relatives au souhait de rejoindre des membres de la famille ou de correspondre aux attentes de la famille. Alors que l'enquête de Bolzman and Guissé (2017) - s'intéressant plutôt aux étudiant·e·s ressortissant·e·s de pays tiers dans des Hautes Écoles Spécialisées - offre un portrait différent. Le choix de la Suisse comme destination éducative se base le plus souvent sur le partage du français comme langue commune, l'existence d'un capital social sur place facilitant l'acte migratoire et la rapidité des réponses positives de leur établissement. En outre, cette migration étudiante était explicitement présentée comme un choix rationnel visant à augmenter les chances d'insertion professionnelle. Cette comparaison illustre qu'on ne peut penser les motivations évoquées par les étudiant·e·s internationaux sans prendre en considération leur pays d'origine, la langue parlée et leurs origines socioéconomiques et que le projet de mobilité étudiante représente des enjeux et des considérations différentes en fonction de ces dimensions également en Suisse.

En ce qui concerne les conditions de vie des étudiant·e·s internationaux en Suisse, ils et elles n'ont en principe pas à verser des frais de scolarité plus importants. Toutefois, le coût de la vie y est très élevé, l'Office Fédéral de la Statistique estime qu'une année universitaire (avec logement, nourriture, transports, assurances, ...) représente 27'600 CHF en moyenne. Dans un pays bénéficiant d'une devise haute en comparaison internationale, venir étudier en Suisse représente un coût financier très important pour une personne étrangère. Cette potentielle situation financière inconfortable a été investiguée par l'OFS au travers d'une étude sur la situation économique et sociale des étudiant·e·s (Fischer & Gerhard Ortega, 2015; OFS, 2017). Les principaux résultats étaient que les étudiant·e·s internationaux sont plus fréquemment issu·e·s de famille dans lesquelles au moins un des parents est diplômé du supérieur (61% contre 40% dans la population autochtone). Néanmoins cela ne se traduit pas par une situation financière plus confortable durant leurs études car ils et elles disposent de moyens plus faibles (1'900 CHF contre 2'375 CHF par mois), s'expliquant également par le fait qu'ils et elles sont moins nombreux et nombreuses à avoir une activité rémunérée en parallèle de leurs études (59% contre 79%). En outre, ils et elles reçoivent plus souvent des subsides d'études de leur pays d'origine, sont plus à être endetté·e·s et sont plus fréquemment soutenu·e·s économiquement

par leurs parents. Ces étudiant·e·s venu·e·s de l'étranger évaluent globalement leur situation financière comme plus difficile (Fischer & Gerhard Ortega, 2015).

Les travaux de Bolzman et Guissé démontrent plus en détails les raisons pour lesquelles leurs conditions de vie apparaissent particulièrement précaires. Les étudiant·e·s internationaux de leur enquête – issu·e·s de pays tiers - avaient rencontré des difficultés à trouver un logement par manque de moyens financiers, manque de garant·e·s à proximité et subissaient certaines discriminations raciales. De plus, ils ou elles étaient limité·e·s par leur permis de résidence à maximum 15 heures d'activité lucrative par semaine. Dans ces conditions, ils et elles exerçaient plus régulièrement des emplois à plus forte pénibilité (horaires irréguliers, avec une intensité physique des tâches et parfois au noir) pour lesquels ils ou elles étaient moins rémunéré·e·s. En outre, la conciliation de ces emplois et de leurs études affectait leur rendement académique (absentéisme, résultats en baisse, redoublement...). Impact d'autant plus important que le renouvellement de leur permis de séjour dépendait de l'acquisition d'un certain nombre de crédits académiques dans un temps donné. Après l'obtention de leur diplôme, ces étudiant·e·s extra-européens avaient peu de chance de trouver un emploi en Suisse et repartaient souvent soit dans leur pays d'origine soit dans un autre pays tiers. C'est pourquoi ces auteurs parlent de « gaspillage des cerveaux » (*brain waste*) (Bolzman & Guissé, 2017) car ces diplômé·e·s internationaux rentabilisaient difficilement leur capital scolaire ni dans leur pays de destination ni dans leur pays d'origine.

D'autres enquêtes sur l'entrée sur le marché de l'emploi des étudiant·e·s internationaux en Suisse ont montré des différences d'intégration en fonction du pays d'origine et la discipline de formation (Lombard, 2017; Lombard & Zufferey, 2019). Parmi la moitié des étudiant·e·s internationaux resté·e·s en Suisse, les étudiant·e·s ressortissant·e·s d'un pays européen ou d'Amérique du Nord sont plus nombreux et nombreuses à avoir trouvé un emploi. De plus, avoir été formé en Suisse en sciences, technologie, ingénierie ou mathématiques (STEM) plutôt que dans d'autres disciplines offre également de plus grandes chances d'intégration au marché de l'emploi helvétique (Lombard & Zufferey, 2019). Il apparaît donc que non seulement les ressortissant·e·s de pays tiers sont dans des situations plus précaires durant leurs études mais peinent également plus à trouver un emploi en Suisse à l'issue de ces dernières. Les restrictions et la sélectivité de la politique migratoire helvétique conduisent effectivement à ce que les étrangers et étrangères hautement qualifié·e·s – qui aient réalisé leurs études en Suisse ou non – viennent majoritairement des pays de l'UE. Comme l'indiquent Renggli and Riano (2017), malgré son importance quantitative et politique, nous n'avons en Suisse qu'une compréhension scientifique limitée de la mobilité étudiante internationale. La recherche helvétique s'est plutôt focalisée sur les étudiant·e·s internationaux issu·e·s de pays tiers (Bolzman & Guissé, 2017; Graber, Megard Mutezintar, & Gakuba, 2009; Guissé, 2010; Guissé & Bolzman, 2009, 2015).

Notre étude de cas sur les écoles hôtelières suisses se distingue à maintes égards des enquêtes qui ont pu être réalisées sur les stratégies institutionnelles d'internationalisation et sur l'analyse du profil et conditions

de vie des étudiant·e·s internationaux. Premièrement, la formation en management hôtelier est majoritairement proposée par des acteurs privés, qui n'ont aucune obligation à communiquer des informations quant à leurs étudiant·e·s. Leurs effectifs ne sont pas pris en compte et donc recensés par les organismes étatiques helvétiques – comme l'Office Fédéral de la Statistique – et ne sont par conséquent pas relayés au niveau des organismes internationaux tels que l'OCDE ou l'UNESCO. Évaluant la population étudiante en management hôtelier à près de 17'000 individus – dont la grande majorité vient de l'étranger – ce contingent est une part considérable de la population étudiante internationale en Suisse (qui est autour des 50'000 dans les établissements publics).

Deuxièmement, leurs origines socioéconomiques apparaissent bien plus privilégiées. À ce stade nous le postulons par les frais de scolarité qu'elles pratiquent qui sont - d'après nos calculs - en moyenne à 28'500 CHF par année pour les étudiant·e·s internationaux, contre 1'000 à 2'500 CHF dans une Haute École suisse publique, donc 10 à 20 fois supérieurs. En outre, les conditions de réalisation des études apparaissent bien moins précaires car contrairement à celles et ceux dans les établissements publics, ils et elles sont pris en charge par les écoles qui les accueillent une fois arrivée en Suisse, fournissent la plupart du temps un logement, propose une offre de restauration et certaines commodités. Évidemment, ces prestations sont tarifées mais elles semblent grandement faciliter ne serait-ce que l'installation en Suisse. La prise en compte des étudiant·e·s internationaux des écoles hôtelières suisses complexifierait le portrait de cette population.

Notre enquête a pour objectif de faire le pont entre deux champs de recherche distincts au sein des enquêtes helvétiques : d'un côté, celles portant sur les écoles internationales du niveau primaire et secondaire (Bertron, 2016; Bolay & Rey, 2019; Dugonjic-Rodwin, 2014; Rey et al., 2019) et de l'autre, celles portant sur les étudiant·e·s internationaux dans les Hautes Écoles publiques helvétiques (Bolzman, 2011; Bolzman & Guissé, 2017; Lombard, 2017; Lombard & Zufferey, 2019; Riano, Lombard, & Piguet, 2017). Nous pourrions dès lors informer la manière dont l'industrie de l'éducation internationale se prolonge dans l'enseignement supérieur et les opportunités d'internationalisations qu'elle offre non seulement aux étudiant·e·s locaux mais également à celles et ceux venant de l'étranger. En outre, nous ouvrirons un champ de recherche sur les stratégies institutionnelles d'internationalisation des établissements supérieurs en Suisse en partant de notre cas d'étude.

Cette revue de la littérature sur les différents échelons de l'internationalisation de l'enseignement supérieur a mis en lumière les inégalités qui traversent le champ éducatif mondialisé. Les pays, les établissements et les étudiant·e·s n'en tirent pas les mêmes bénéfices en fonction de leur position au sein des espaces géographiques, éducatifs et sociaux fortement hiérarchisés. En outre, on voit que les flux de mobilité des institutions, des diplômes et des individus se complexifient : ils peuvent être plus ou moins intenses, unidirectionnels ou multidirectionnels, impliquer la mobilité ou non et revêtent des valeurs différenciées en fonction des territoires qu'ils relient. Au sein de cette complexification de l'enseignement supérieur internationalisé, les acteurs privés jouent un rôle fondamental. Notre enquête sur les écoles hôtelières suisses

permettra justement de discuter la manière dont les différentes échelles d'internationalisation se traduisent au sein d'un secteur privé d'éducation internationale situé en Suisse. Il s'agira non seulement de comprendre les cadres historiques, politiques et économiques supranationaux et nationaux qui permettent et régissent leurs activités, mais aussi de saisir la spécificité de leurs stratégies institutionnelles d'internationalisation pour finalement comprendre les origines sociales et géographiques des étudiant·e·s qui s'y forment.

### 1.3 Une sociologie cosmopolitique de l'orientation au sein d'un champ éducatif internationalisé

Dans ce chapitre, nous allons développer le cadre théorique et les concepts avec lesquels nous allons construire notre objet de recherche et construire notre problématique. Dans un premier temps, nous expliquerons le concept de *champ* – en particulier éducatif – selon Bourdieu et la manière dont nous y recourrons en tant que programme de recherche pour analyser les processus d'internationalisations institutionnels et individuels ayant lieu parmi et au sein des écoles hôtelières suisses. Puis, présenterons les différentes stratégies de reproduction sociale des fractions économiques – moyennes et supérieures – et leurs évolutions dans un contexte de massification scolaire. Ensuite, il s'agira d'illustrer la manière dont leurs stratégies de reproduction sociale ont évolué consécutivement à la mondialisation et notamment par l'émergence d'une nouvelle forme de capital – souvent nommé international – pouvant désormais s'acquérir par certaines pratiques éducatives. Nous proposerons dès lors une conceptualisation d'un *capital cosmopolite individuel* et d'un *capital international institutionnel* pour penser la manière dont certaines ressources cosmopolites héritées, peuvent être renforcées, acquises et certifiées par certains établissements d'enseignement supérieur jouant le jeu de l'internationalisation institutionnelle. Nous mettrons en exergue les nouvelles trajectoires éducatives qui semblent se dessiner dans un système d'enseignement supérieur internationalisé, fortement différencié et menant à l'accès à certaines positions professionnelles plus ou moins dominantes et plus ou moins cantonnées territorialement. Finalement, nous proposerons une sociologie cosmopolitique de l'orientation éducative dans le champ des écoles hôtelières suisses afin de prendre en considération les ressources sociales, culturelles, économiques et institutionnelles conjointement aux territoires symboliques et géographiques en jeu, dans le choix d'une éducation internationale privée. Ce cadre théorique nous permettra dès lors de formuler les questions de recherche de cette thèse.

#### 1.3.1 Le champ comme programme de recherche des processus d'internationalisation

Pour cette thèse, nous mobilisons le concept de *champ* développé par Bourdieu dans de multiples travaux et appliqué au cas de l'enseignement supérieur français (Bourdieu, 1989) afin d'investiguer l'offre éducative des écoles hôtelières suisses et les processus d'internationalisation institutionnels et individuels en jeu. Nous partons de l'intuition que ces dernières ne disposent pas des mêmes ressources, n'ont pas la même visibilité, ni même reconnaissance et n'attirent potentiellement pas les mêmes étudiant·e·s. Le *champ de l'enseignement supérieur* est un espace de positions relatives, qui comporte ses propres règles et est régi par un principe de différenciation sociale où les institutions se distinguent les unes des autres selon certains critères. C'est « un champ de luttes à l'intérieur duquel les agents s'affrontent » (Bourdieu, 1994a, p. 55) pour obtenir la position dominante à partir de la possession et/ou de l'imposition d'une espèce spécifique de capital qui correspond à un « jeu déterminé qu'il faut définir à chaque fois dans sa spécificité » (Bourdieu, 2013, p.15). Il s'agit de comprendre les positions occupées par les différentes institutions à partir de la découverte des principes régissant leur différenciation et leurs relations de pouvoir. Le concept de champ est « ouvert », c'est-à-dire qu'il amène à enquêter empiriquement sur un objet spécifique dont les logiques ont à la fois des invariants – des règles respectées par toutes sortes de champs – mais qui comporte également des

variations et des singularités liées à des conjonctures historiques (Bourdieu, 2016). « Faire des constructions en termes de champ, c'est se donner les moyens de faire des analogies, c'est-à-dire des transferts rationnels, contrôler des schèmes explicatifs » (Bourdieu, 2013, p.28). Ce concept nous permet de partir d'une nomination de sens commun – ici les établissements qui s'auto-nomment écoles hôtelières suisses – pour entrer empiriquement dans un champ tout en ayant l'ambition sociologique de l'objectiver en dévoilant sa structure et ses mécanismes. Le concept de champ s'inscrit dans un système théorique plus vaste développé par Bourdieu où l'*habitus* et le capital – que nous présenterons ultérieurement – doivent être définis conjointement, et non de manière isolée, et être mis en œuvre de manière systématique (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bourdieu, propose dès lors un programme de recherche composé de plusieurs opérations :

Premièrement, il s'agit de situer l'espace étudié par rapport au champ du pouvoir. Est-il plutôt familier du champ économique, politique ou encore culturel ? Pour Bourdieu, « un champ est l'aboutissement d'un processus historique d'autonomisation au terme duquel un espace devient autonome, c'est-à-dire indépendant par rapport à forces externes et, en même temps, tel que tout ce qui s'y passe obéit à une loi, qui lui est propre » (Bourdieu, 2016, p.447). Ainsi un champ possède une logique propre, des règles du jeu qu'il faut objectiver et qui fonde une autonomie. Sa dynamique interne se veut relativement stable face aux influences extérieures. Toutefois, les frontières du champ sont des lieux de combat où se joue cette autonomie et une trop forte porosité aux dynamiques externes peuvent renverser l'ordre établi (Bourdieu, 2013). Les limites du champ sont à saisir dans une perspective dynamique, en ayant conscience que bien qu'elles assurent la consistance de ce dernier, elles peuvent être plus ou moins fragiles et mouvantes (Bourdieu, 2015, 2016). Établir qu'un champ existe bien et la définition de ses frontières ne peut se faire « qu'au terme de la recherche, parce que c'est l'objet même de la recherche » (Bourdieu, 2013, p.19). La genèse de l'offre éducative en gestion hôtelière en Suisse a mis en lumière que la formation s'était progressivement transformée et adaptée en fonction d'injonctions non seulement industrielles mais aussi académiques. Notre étude de cas s'interrogera dès lors sur les liens entretenus par le champ des écoles hôtelières suisses avec les champs économiques et académiques.

Deuxièmement, il faut analyser la structure interne du champ c'est-à-dire l'espace des positions, ses lois de fonctionnement et de transformation. Les agents compris dans un champ se différencient les uns des autres selon certains principes à découvrir (Bourdieu, 2016). La structure du champ se définit par la distribution d'un *capital spécifique*, qui est une forme de force, de ressource « qui paye » pour y obtenir du pouvoir, une reconnaissance et qui produit des effets de différenciation. Les agents entrent en lutte pour le monopole de type de biens ou de ressources rares et valorisées (Bourdieu, 2013). Par conséquent, la distribution inégale du capital spécifique est à la fois le principe de la structure du champ et sa conquête constitue sa dynamique interne (Bourdieu, 2016). Il est donc possible de *cartographier* le champ - de découvrir les espaces de position occupés par un ou plusieurs agents - en fonction du volume et de la structure du capital spécifique qu'ils possèdent. Il sera alors temps d'analyser la manière dont ces espaces sont éloignés ou proches, opposés ou non et d'interpréter le sens sociologique de cette dispersion. Souvent un champ oppose les détenteurs du

capital spécifique bénéficiant d'une ancienneté au sein de ce dernier, aux nouveaux entrants désirant l'intégrer sans le capital adéquat. Les luttes se dessinent dès lors sur le volume de capital spécifique à conserver, en ce qui concerne les dominants, et sur le renversement des critères d'accès aux positions de pouvoir pour les dominés, autrement dit sur la légitimité du capital spécifique pour régner.

C'est pourquoi la troisième opération analytique à effectuer est de saisir *les prises de position des agents* – c'est-à-dire leurs discours, leurs pratiques et leurs stratégies – en fonction de la position qu'ils occupent au sein du champ. La lutte se traduit au niveau symbolique par la production de discours légitimant la domination – appelés *sociodocée* ou *doxa* – qui renforcent l'ordre établi et garantissent les privilèges. Les règles et la hiérarchie du champ sont naturalisées, « elles vont de soi » pour les agents qui s'accordent sur le jeu à jouer. C'est par exemple le rôle de l'idéologie méritocratique dans le champ du pouvoir, qui dissimule les mécanismes de reproduction sociale au profit des classes privilégiées, tout en définissant un critère considéré comme « le plus juste » pour l'ensemble des agents alors qu'il s'avère discriminant pour les individus les moins pourvus en capitaux (Bourdieu, 2011). Néanmoins, l'ordre des choses au sein d'un champ peut être remis en question par l'*hétérodoxie* portée par des discours et pratiques des agents dominés, questionnant ses principes de fonctionnement, critiquant les critères de définition du capital spécifique et tentant de proposer de nouvelles règles du jeu (Bourdieu, 2013).

En quatrième opération, il est question de comprendre pourquoi les agents d'un champ acceptent de jouer le jeu auquel ils et elles jouent, en investiguant *l'habitus* qu'ils et elles possèdent en y entrant et sa concordance avec l'habitus produit ou valorisé au sein du champ. Ce dernier est un ensemble de propensions à faire et à penser – développé par l'immersion dès la petite enfance dans un ensemble de pratiques, de représentations, de discours, d'objets, de lieux intégrés progressivement (*structures structurées*). C'est à partir de ces dernières – fonctionnant comme référent – que les agents envisageront, penseront et agiront par la suite (*structures structurantes*) (Bourdieu, 1994a). Les agents vont donc tendre vers les actions qui contribuent à reproduire certaines conditions d'existence expérimentées - reflets des capitaux possédés - et ces pratiques peuvent être conscientes ou non, individuelles ou collectives, et potentiellement ne pas contribuer à réaliser les fins qu'elles visent (Bourdieu, 1994b). La notion d'habitus permet d'échapper à une conception totalement subjectiviste des actions individuelles ou au contraire purement objectiviste, mécaniste ou déterministe. Il est le principe moteur des stratégies mises en œuvre : il est « tel un instinct de préservation de l'ordre établi et des ressources accumulées » (Bourdieu, 1994b, p.4). Cette quatrième opération de l'étude d'un champ consiste par conséquent à analyser *l'espace des dispositions*. Il s'agit de comprendre les trajectoires sociales des agents dans l'espace social global et leur trajectoire depuis leur position dans le champ considéré (Bourdieu, 1984a).

Le concept de champ nous offre la possibilité de penser relationnellement les différents niveaux de l'analyse sociologique dans une même étude de cas : la *macrosociologique* étant le contexte politique et économique au sein duquel un champ éducatif peut se constituer, la *mésociologique* représentant les institutions en son

sein, occupant des positions différenciées et leurs relations, puis le niveau *microsociologique* en resserrant la focale sur les individus y évoluant - par la découverte des capitaux dont ils et elles ont hérité et acquis - afin de saisir leur habitus et leurs dispositions. En partant du présupposé que les écoles hôtelières situées en Suisse représentent une offre d'internationalisation éducative, nous désirons investiguer : si leurs internationalisations institutionnelles diffèrent au sein d'un même espace national, si ces variations sont le reflet de leur position plus ou moins dominante dans le champ et si chacun de ces espaces de position attire un public-étudiant particulier c'est-à-dire disposant de capitaux et d'habitus hérités spécifiques.

### 1.3.2 Analyser un champ au-delà du nationalisme méthodologique : les apports de la sociologie cosmopolitique et de la perspective transnationale

Dans la plupart des travaux de Bourdieu et dans de nombreuses recherches reprenant le concept de champ, ce dernier est souvent appréhendé et interprété dans ses limites nationales. Toutefois, conformément à la réflexion de Sapiro (2013), nous estimons que le champ n'est pas nécessairement circonscrit au périmètre de l'Etat-nation et peut parfaitement se prêter à des objets de recherche traversés par des logiques et flux transnationaux. La grammaire analytique bourdieusienne est adaptée à l'étude des processus d'internationalisation si elle est couplée à des perspectives théoriques prenant en compte la mobilité accrue des individus et des capitaux. C'est pourquoi dans le cadre de cette thèse, nous ferons recours aux approches et concepts de la sociologie cosmopolitique (Beck, 2004a; Beck & Sznaider, 2006) et de la perspective transnationale (Faist, 1998; Hannerz, 1996; Vertorec, 1999.)

À partir de la problématique de la *Société du Risque* (Beck, 2001) – nouvelle ère de la modernité où l'humanité doit faire à des menaces environnementales et politiques globales - Beck élabore une critique du nationalisme méthodologique. Il met en lumière que de nombreuses enquêtes en sciences sociales ont eu tendance à prendre comme catégorie d'analyse l'État-nation. Ce dernier y est conçu comme un contenant « naturel » d'une société vue comme unique, doté d'une homogénéité culturelle au sein d'un territoire délimité (Beck, 2004). Cette vision engendrerait un regard dichotomique sur la réalité opposant : le dedans au dehors, l'autochtone à l'étranger ou encore le « nous » aux « eux ». Le risque est de tomber dans un essentialisme réducteur et d'omettre d'autres dimensions que le national, plus à même d'expliquer certains processus. Beck déconstruit cette conception nationaliste en démontrant le caractère historiquement récent de cette représentation politique des sociétés, vues comme sédentaires, immobiles et immuables. Pour lui, il existe une *cosmopolitisation latente* qui fonde une expérience quotidienne de la globalité pour les individus (Beck, 2004a, 2004b). Ce type de cosmopolitisme banal provoque le fait que « les distinctions entre nous et les autres, entre le national et l'international, sont complètement chamboulées » (Beck, 2004, p. 26). Son projet théorique n'est pourtant pas d'exclure la catégorie nationale - ni même internationale - de l'analyse, mais de la considérer comme l'une des dimensions territoriales à prendre en compte au même titre que : le local, le transnational ou encore le global. Il est essentiel pour lui d'analyser les processus de cosmopolitisation selon une analyse spatiale s'interrogeant sur les espaces – à différentes échelles - en relation à travers le monde où des personnes, des idées, des technologies ou encore des capitaux circulent et/ou tissent des liens. L'étude des relations internationales doit aussi faire place aux compréhensions des relations trans-locales, locales-



globales, transnationales, nationales-globales et globales-globales (Beck, 2002). Il préconise également d'étudier une identité cosmopolite inclusive (et-et) où de multiples appartenances – ethniques, religieuses, territoriales ou sociales - peuvent s'articuler plutôt qu'une identité exclusive (ou bien - ou bien) uniquement nationale. Saskia Sassen (2007) invite également par sa notion de *dénationalisation* à remettre en question le présupposé selon lequel des processus inscrits dans un territoire national sont nécessairement des processus nationaux. Pour elle, ces processus peuvent être uniquement une localisation spatiale d'un phénomène global. La même réflexion critique est opérée par Robertson (1994) au travers de son concept de *glocalisation* où l'accent est mis sur l'inscription locale des effets de la mondialisation et sur les relations que ces deux échelons territoriaux entretiennent.

Consécutivement à la mondialisation, on peut dès lors imaginer et constater que certains champs se sont constitués à un niveau global c'est-à-dire que les agents qui y sont en concurrence pour un type de bien spécifique, sont inscrits dans des territoires nationaux variés et sont reliés par des liens transfrontaliers. Buchholz (2016) définit dès lors un *champ global* comme multiscalaire - étant une extension géographique d'une sphère de pratiques à l'échelle mondiale - témoignant d'une relative autonomie de sa logique de compétition en comparaison des autres champs (autonomie horizontale) mais également entre les champs similaires à une autre échelle territoriale (autonomie verticale) (Buchholz, 2016). Réciproquement, on peut envisager que certains champs nationaux s'avèrent plus ou moins autonomes des logiques opérant au sein du champ global. Cette théorisation permet d'examiner les dynamiques de différenciation d'un champ global par rapport à ses homologues nationaux, tout en restant attentif à la manière dont le niveau global s'articule et est potentiellement dépendant des activités ayant lieu au niveau national. La vision multiscalaire d'un champ global offre aussi la possibilité de penser l'éventuelle multipositionnalité des agents à chaque niveau et potentiellement leur position plus ou moins dominante dans ces derniers.

Afin de retracer et de statuer sur les échelons territoriaux reliés par certaines pratiques, la perspective transnationale apparaît très riche voir indispensable. Développée dans les études des migrations dès les années 1990, elle permet de dépasser le nationalisme méthodologique par l'accent mis sur l'empirie. Le *transnationalisme* peut être défini comme les multiples liens et interactions entre personnes et/ou institutions au-delà de frontières nationales (Vertorec, 1999). Le principal apport a été de démontrer que les migrations ne sont pas à sens unique – entre un pays d'origine et de destination – mais que divers liens économiques, relationnels, virtuels, symboliques ou politiques étaient entretenus par les migrant·e·s entre ces différents territoires (Wimmer & Schiller, 2002). Le transnationalisme peut être compris comme une « construction de champs sociaux dans laquelle les migrant·e·s créent un lien – imaginaire ou réel – avec leur pays d'origine et leur société d'accueil » (Fibbi & D'Amato, 2008). Toutefois, le tournant transnational ne se limite désormais plus uniquement à l'étude des migrations. Pour Dahinden (2017) appliquer la perspective transnationale signifie adopter une épistémologie dé-nationalisée et une méthodologie adéquate pour investiguer et théoriser les phénomènes sociaux transfrontaliers et concernant notamment des agents non-étatiques. Ces phénomènes sont encastés dans des structures multi-nivelées (comme le politique et

l'économique) et superposées géographiquement (le local, le national, le global). Outre la mobilité physique, les liens sont entretenus par les pratiques de communications au moyen des technologies virtuelles qui ont un rôle de plus en plus décisif dans l'acte de migrer, de continuer à se mouvoir mais également de rester (Nedelcu, 2010, 2012). L'entreprise empirique d'une telle perspective consiste alors à retracer les liens entretenus entre différentes parties du monde au travers des activités transnationales des agents.

Pour notre étude de cas, nous circonscrivons notre objet de recherche aux écoles hôtelières situées *en Suisse* – dans un espace national spécifique ; toutefois découvrir ce qu'il y a de proprement « national » dans leur (re)présentation et fonctionnement est un projet empirique à part entière. Nous avons conscience que des cadres législatifs, économiques et académiques nationaux helvétiques ont certainement une influence sur l'émergence d'une telle offre de formation et ses spécificités mais nous supposons que d'autres cadres politiques à plus petite échelle (comme le communal, le cantonal ou encore le régional) ou au contraire à plus grande échelle (l'international voir même le global) ont aussi des conséquences sur leurs activités. Nous réaliserons donc une analyse d'une situation dans un espace localisé – ici un champ se situant en Suisse - permettant de saisir les processus d'internationalisation et la manière dont ils s'exercent au sein de ce dernier de manière différenciée et à différents niveaux. Toutefois, il n'est pas question d'envisager ce champ comme un espace clos - bien qu'il soit un espace interne de traduction et de réalisation d'internationalisations variées - il est également un espace traversé de flux transnationaux où les individus circulent et sont en relation avec d'autres localisations à travers le monde. Pour l'étude du champ des écoles hôtelières suisses et des agents qui y circulent, il s'agira de retracer empiriquement les différents liens qu'ils tracent à travers le monde en se posant la question du statut de ces lieux (localité, pays ou autre) et des agents (étudiant·e, employé·e, établissement, ...), du type d'échanges et de circulations provoqués et étant attentif à ce que la carte dessinée soit celle des pratiques effectives des agents. Il est question de saisir un phénomène en suivant les chemins parcourus par des individus, idées ou capitaux et les conséquences concrètes pour les entités impliquées. La sociologie cosmopolitique et la perspective transnationale engagent à suivre démarche méthodologique inductive, en restant ancré dans la réalité des enquêtés en retraçant leur histoire, leurs réseaux et en découvrant les particularités de leurs activités transnationales pour élaborer une théorie à partir des observations réalisées.

Dans le prolongement de cette conception attentive aux liens transnationaux entretenus par les individus, nous nommerons les étudiant·e·s qui viennent de l'étranger se former en suisse des *transnationaux* et non pas des *étudiant·e·s internationaux* comme la littérature le fait majoritairement (enquêtes de l'OCDE, de l'Office Fédéral de la Statistique, enquêtes en *International Student Migration*...). Le terme « international » est fortement connoté socialement du côté des classes sociales privilégiées, mobiles et portant des valeurs et parfois des styles de vie occidentaux et libéraux (Wagner, 1998). Il n'est donc pas neutre. Comme l'explique Lazuech (1999), ce qui est considéré comme « international » n'est pas la simple juxtaposition des nations, c'est une entité différente dont le caractère singulier repose sur le fait que ce qui est désigné, reconnu et accepté comme tel par l'ensemble des nations, terme ayant une efficacité symbolique. Qualifier un·e étudiant·e d'« international·e », reviendrait à lui attribuer des connotations presque avantageuses sur le plan

migratoire et social, ne correspondant potentiellement pas à la réalité et/ou à la diversité des mobilités étudiante. Puis, avec l'avènement d'un secteur éducatif international, il est important de distinguer l'étudiant·e *transnational* qui traverse une frontière pour réaliser un cursus, de celui qui *internationalise* son parcours éducatif plutôt par l'immobilité au sein d'un cursus vendu comme « international ». La notion d'*international* sera plutôt utilisée pour désigner une entité composée de multiples nationalités. Par exemple, une école internationale désigne un établissement dont les élèves viennent majoritairement de pays étrangers et créent ainsi une diversité des origines. En opposition, les étudiant·e·s *locaux* seront celles et ceux ayant effectué·e·s leur formation secondaire en Suisse. Toutefois, notre volonté n'est pas de renforcer un clivage fréquent au sein de la littérature opposant des transnationaux – mobiles vus comme flottants et parfois déterritorialisés – aux locaux perçus comme ancrés territorialement (Andreotti, Le Galès, & Fuentes, 2013). Au contraire, nous considérons que les *locaux* peuvent parfaitement entretenir divers liens transnationaux (virtuels, culturels, relationnels, ...) – ne transitant pas nécessairement par la mobilité physique – et réciproquement que les *transnationaux* peuvent également avoir des ancrages territoriaux forts, variés et multiples comme la perspective cosmopolite invite à le penser.

Notre ambition théorique est alors d'articuler la théorie des champs de Bourdieu à la sociologie cosmopolitique et la perspective transnationale pour analyser le phénomène d'internationalisation de l'enseignement et des parcours individuels à partir du cas des écoles hôtelières suisses. Le programme de recherche induit par le recours au concept de champ permet, d'une part, d'investiguer si les ressources territoriales – de plus en plus complexes – constituent un enjeu spécifique pour ses institutions d'enseignement supérieur et d'autre part, la manière dont cet enjeu se traduit dans les pratiques des agents non seulement institutionnels (les écoles) mais également individuels (les étudiant·e·s). De plus, analyser empiriquement la géographie de la circulation et des relations entretenues par ses agents déconstruit la représentation de phénomènes d'internationalisation comme mettant uniquement en jeu des acteurs étatiques. La territorialité du champ (est-il local et/ou national et/ou mondial ?) et des agents qui y sont inscrits (quels liens transnationaux entretiennent-ils ? avec qui et où ? par la mobilité ou non ?) fera donc l'objet d'une investigation empirique à part entière. Notre articulation théorique permettra de penser la multipositionnalité territoriale des agents, leurs mobilités ou immobilités et leurs identités double-inclusives (être à la fois X et Y), et la manière dont les divers liens transnationaux et cosmopolitiques constituent des ressources valorisables dans certains espaces sociaux dans un contexte de mondialisation. C'est pourquoi la prochaine partie introduit la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu, afin de conceptualiser ce qu'est un capital, sous quelles formes il peut se présenter et les manières dont il s'acquiert et se transmet.

### 1.3.3 Les stratégies de reproduction sociale des fractions économiques des classes supérieures

La théorie de la reproduction sociale développée par Bourdieu et Passeron dans un premier temps dans *Les héritiers* (Bourdieu & Passeron, 1964), puis systématisée dans *la Reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970) a pour ambition de fournir les outils d'analyse des mécanismes de préservation de l'ordre social notamment par l'étude du rôle de l'École. Il s'agit de saisir comment la distribution inégale de ressources entre différents

groupes sociaux se perpétue à travers le temps, en particulier par l'étude des actions des agents visant l'acquisition et la préservation de certaines formes de capitaux (Bourdieu, 1994b). La notion de *capital* chez Bourdieu, inspirée des travaux de Marx, désigne un ensemble de « ressources dont disposent les individus et les groupes et qui affectent leurs trajectoires notamment dans les domaines scolaire, professionnel, matrimonial et familial » (Coulangeon, 2010, p.47). La théorie de la reproduction sociale met au cœur de l'analyse les processus de transmission, d'acquisition et de reconnaissance des capitaux afin de comprendre la manière dont les dominants et les dominés, le restent ou le deviennent. La perspective bourdieusienne invite à prendre en considération le patrimoine – le volume et la structure des capitaux hérités – à partir duquel des actions et des pensées sont élaborées et qu'il s'agit de transmettre d'une génération à une autre. Le mécanisme de reproduction ne vise pas à occuper exactement la même position dans l'ordre social mais plutôt à perpétuer l'identité, qui repose en grande partie sur la différenciation, le maintien des écarts et des distances entre les différents groupes sociaux (Bourdieu, 1979a). Et c'est ce processus de distinction qui contribue à maintenir les « relations d'ordre, en concourant ainsi en pratique à la reproduction de tout le système de différences constitutives de l'ordre social » (Bourdieu, 1994b, p.6). Le but est de saisir les logiques fondant les relations de pouvoir entre les classes sociales, toutefois Bourdieu ne les conçoit pas uniquement sous l'angle des inégalités de ressources économiques. L'espace social, tel que conceptualisé dans *la Distinction* par (1979a), distribue les individus en fonction de leur possession de deux espèces fondamentales de capital : l'un économique et l'autre culturel. De manière générale, le *capital économique* désigne l'ensemble des ressources économiques d'un individu (revenus, patrimoine, ...) et le *capital culturel* l'ensemble de ses ressources culturelles - incorporées, objectivées et institutionnalisées (Bourdieu, 1979b)

Sous sa forme *incorporée*, le capital culturel se déduit par la manière dont il s'exprime par le corps. Il existe sous forme de « dispositions durables et permanentes de l'organisme » (Bourdieu, 2016, p.247). C'est ce que dans le langage commun est désigné par le fait d'être « cultivé », au travers de l'expression orale ou écrite des connaissances acquises. Ce dernier demande du temps pour s'acquérir et un travail personnel afin que cet « avoir devienne être » et constitue « une propriété faite corps » (Bourdieu, 1979b, p.4). Cet état incorporé fait l'objet d'une transmission dès le plus jeune âge au sein du contexte familial, de manière presque invisible. Il est le résultat de la somme du temps passé à être entouré de pratiques à proprement culturelles (le langage, l'écriture, la musique, l'usage des corps, des manières de vivre, ...), à les observer, les écouter ou à les expérimenter. Il a la propriété « d'avoir l'air naturel » (Bourdieu, 2016, p.255) parce que sa démonstration est tellement immédiate, qu'elle ne semble pas faire l'objet d'un effort. Lorsqu'un enfant s'engage sur le marché scolaire, il est par conséquent déjà pourvu d'un capital culturel hérité, qui - antérieur à tout travail d'éducation par l'institution scolaire - est perçu par cette dernière comme un don (*ce que l'on a sans avoir rien appris*). L'état *incorporé* du capital culturel est le reflet des inégalités de ressources temporelles et économiques dont les familles disposent (Bourdieu, 1979b). Cela se traduit notamment par des différences dans la précocité dans l'accumulation de ressources culturelles chez les enfants ou lors de la poursuite des études supérieures, par le temps libre que la famille peut assurer à l'étudiant·e durant lequel il ou elle n'aura pas besoin de travailler de manière rémunérée et pourra se consacrer à l'acquisition de nouvelles

connaissances (Bourdieu, 1979b). À ce titre, le capital économique apparaît comme la condition d'accumulation du capital culturel, tout comme les autres espèces de capital. Il est ce en quoi n'importe quelle autre forme de capital peut être reconverti et devient une forme d'étalon de référence (Bourdieu, 2016).

À l'état *objectivé*, le capital culturel se matérialise par des biens culturels (des livres, des tableaux, des dictionnaires, des instruments, des machines, ...) détenus par les individus et devient dès lors plus aisément transmissible. Il est le produit objectivé du capital culturel incorporé (Bourdieu, 2016). Les biens culturels peuvent faire l'objet d'une appropriation matérielle, qui suppose le capital économique mais ils nécessitent également une appropriation symbolique qui suppose le capital culturel incorporé (Bourdieu, 1979b). Surgit dès lors la question du mode d'appropriation socialement valorisé de ce dernier (Bourdieu, 1979a). Les états objectivés et incorporés sont donc codépendants, se répondent et prennent leur valeur les uns par rapport aux autres.

Finalement, le capital culturel à l'état *institutionnalisé* - dont la forme archétypique est le titre scolaire - confère à son porteur une valeur conventionnelle, juridiquement garantie par l'Etat (Bourdieu, 2016). Ce capital culturel institutionnalisé bénéficie d'une autonomie par rapport à son porteur. Il permet à ce qu'il n'ait pas la nécessité de faire sans cesse la preuve de ses qualités. C'est une sorte de brevet de savoir, de compétence culturelle qui a une fonction d'institution (Bourdieu, 2016). L'état institutionnalisé du capital culturel est donc une garantie de l'existence d'une certaine forme de capital culturel incorporé (Bourdieu, 2016). L'expression anglaise *credentials* – dont il n'existe pas d'équivalent en français – appuie sur le fait que ce sont des crédits socialement garantis, détenant un pouvoir performatif « d'instituer, de faire voir et de faire croire ou, en un mot, de faire reconnaître » (Bourdieu, 1979b, p. 5). Dans nos sociétés contemporaines, la possession d'un diplôme devient indispensable dans l'accès et la légitimation de l'occupation d'une position professionnelle de pouvoir au sein de l'espace social (Bourdieu & Passeron, 1970). Les trois états du capital culturel constituent des temps et des phénomènes distincts mais complémentaires du mécanisme de reproduction sociale. L'incorporation suppose un temps long d'acculturation, qui se traduira par l'usage du langage, des connaissances et des habitudes dont les formes peuvent être plus ou moins valorisées. Cette forme incorporée sera ensuite institutionnalisée par les établissements d'enseignement, qui lui offriront une reconnaissance collective et symbolique au travers de titres, de diplômes. Puis l'objectivation par la propriété et l'appropriation de biens culturels manifestera une patrimonialisation, une réification de la forme incorporée (Serre & Wagner, 2015).

Serre, dans son article *le capital culturel dans tous ses états* (2012), critique une utilisation répandue du concept de Bourdieu, fréquemment réduit à sa seule forme institutionnalisée, notamment par les enquêtes quantitatives qui feraient du niveau de diplôme l'unique indicateur culturel pertinent pour l'analyse de la position sociale. Serre et Wagner proposent de mettre l'accent sur la dimension relationnelle du capital culturel, que ce soit dans ses liens avec les autres espèces de capitaux ou par les rapports de dépendance de ses trois états (Serre & Wagner, 2015), conformément à la recommandation de Bourdieu selon laquelle le

capital culturel, comme toutes les autres espèces de capital, vaut par sa relation aux autres (Bourdieu, 2016). Par exemple, le titre scolaire permet de comparer ses titulaires et d'établir des taux de convertibilité entre le capital culturel et le capital économique, qui se traduit par la valeur monétaire contre laquelle il peut être échangé sur le marché du travail (Bourdieu, 1979b). Pour Bourdieu, les profits matériels et symboliques du titre scolaire dépendent de sa rareté ; une compétence culturelle ne fonctionne comme capital que sur la base d'une inégalité de distribution permettant des *profits de distinction* (Bourdieu, 2016, p.286). La valeur d'un capital culturel et de ses différents états est toujours relative à sa présence dans certains espaces sociaux spécifiques – à différents échelons de la stratification sociale - plutôt que dans l'ensemble d'une société (Serre, 2012). Serre propose dès lors d'interroger les *conditions d'efficacité du capital culturel* en prenant en compte ses composantes multiples et les milieux professionnels ou institutionnels au sein desquels des luttes autour de sa légitimité ont lieu et produisent des effets variés (Serre, 2012). De manière complémentaire, les travaux de Waters (2006a, 2006b) sur la circulation transnationale des diplômes mettent en lumière que la valeur symbolique et économique du capital culturel, varie spatialement en fonction des territoires géographiques au sein desquels il est mobilisé (Waters, 2006b). Le capital culturel est tributaire des mobilités professionnelles et géographiques des agents et de leur degré d'exposition à d'autres principes de légitimité (Serre, 2012).

Il existe différents types de stratégies de reproduction sociale qui visent au maintien ou à l'amélioration de la position sociale des membres d'une unité familiale, d'une génération à une autre (Jourdain, 2011) et les classes privilégiées disposent d'une multitude de pratiques visant la conservation, l'accumulation et la reconversion de différentes formes de capitaux. En ce qui concerne les fractions économiques des classes supérieures – qui semblent être le public-cible des écoles hôtelières suisses – la seule possession et transmission du capital économique ne suffit désormais plus à légitimer et garantir l'accès aux positions de pouvoir économique (Bourdieu, 1994b; Lazuech, 1999). L'évolution économique et industrielle a nécessité l'acquisition de compétences techniques et scientifiques pour occuper des positions dirigeantes. L'héritage direct des positions sociales dans les milieux entrepreneuriaux fut rendu plus difficile sans l'intermédiation d'un titre scolaire même si ce dernier n'avait qu'un rôle de légitimation (Bourdieu & De Saint Martin, 1988). C'est ainsi qu'à partir de la seconde guerre mondiale, l'acquisition d'un titre scolaire va devenir le mode normal d'accession aux postes d'encadrement, même pour celles et ceux issu·e·s de la bourgeoisie économique (Bauer & B., 1997; Lazuech, 1999; Suleiman & Mendras, 1995)

En conséquence, on a observé dans différents contextes nationaux, l'émergence et la montée en puissance d'établissements d'enseignement supérieur spécifiquement destinés aux fractions économiques des classes supérieures. En France, les premières écoles destinées aux élites du secteur privé – comme l'école Centrale ou HEC – ont été créées avec la mission de sélectionner et former les futurs dirigeant·e·s d'entreprises (Lazuech, 1999). Afin de légitimer leur place au sein du champ des grandes écoles, les écoles de commerce se sont adaptées – variablement – à la norme d'excellence scolaire afin de gagner en autonomie face au champ économique et à gagner en légitimité dans le champ académique (Serre & Wagner, 2015). Toutes les écoles,

mêmes celles les plus liées aux intérêts « du marché », adoptèrent des formes de sélection et de formations de leurs élèves relativement analogues au modèle des grandes écoles, afin d'être reconnues par les différentes fractions de la bourgeoisie en tant qu'écoles d'élites. Aux Etats-Unis, l'enquête de Putnam (1976) a mis en lumière la manière dont les établissements les plus prestigieux sont investis par les élites afin de distinguer et valoriser leur diplôme et formation dès la deuxième moitié du XXème siècle. Levine (1980) a également montré l'émergence des pensionnats d'élites américains suite au désir d'anciennes familles établies de créer des institutions scolaires visant à définir leur propre identité culturelle et à se distinguer des nouvelles fractions riches de la population américaine. On observe aussi la montée en puissance des *business schools* comme lieux de reproduction des élites économiques américaines (Khurana, 2007).

Il apparaît désormais que le capital économique est, d'une part, de plus en plus déterminant dans l'accès aux positions de pouvoir par exemple en France (Denord, Lagneau-Ymonet, & Thine, 2011) et d'autre part, que l'hyper-bourgeoisie est dorénavant autant diplômée que la fraction culturelle (Serre & Wagner, 2015). Par conséquent, la fraction économique de l'élite au pouvoir ne peut plus être qualifiée de dominée dans la hiérarchie culturelle et elle s'est même dotée d'un capital culturel spécifique managérial (Serre & Wagner, 2015) qui lui offre une voie académique de reproduction sociale. En conséquence, au sein de l'espace social dans son ensemble, les fractions économiques des classes supérieures cumulent non seulement du capital économique et du capital culturel sous ses différents états (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000; Serre & Wagner, 2015) mais elles assurent également leur perpétuation via d'autres mécanismes de reproductions sociale notamment par l'entretien et l'acquisition du capital social et du capital symbolique. Le *capital social* est défini par Bourdieu comme :

*« L'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissances ou d'interreconnaissances ; ou, en d'autres termes, de l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (...) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles. Ces relations sont irréductibles aux relations objectives de proximité dans l'espace physique (géographique) ou même dans l'espace économique et social parce qu'elles sont fondées sur des échanges inséparablement matériels et symboliques dont l'instauration et la perpétuation supposent la reconnaissance de cette proximité » (Bourdieu, 1980 p. 2)*

Il constitue une ressource donnant accès aux capitaux culturels et économiques détenus par d'autres personnes permettant d'augmenter les capitaux détenus en propre<sup>44</sup>. L'entretien des relations sociales apparaît comme une stratégie de reproduction sociale à part entière (Bourdieu, 1994b) car il est un espace de réciprocité où s'échangent des ressources. C'est également au sein de ce réseau de relations que le *capital symbolique* se crée, se diffuse et produit ses effets. Ce dernier est la forme que prend toute espèce de capital lorsqu'elle est perçue, connue et reconnue par autrui comme légitime (Bourdieu, 1994a). Cela se traduit par des notions telles que le prestige, la réputation, l'honneur ou encore la reconnaissance. Le capital symbolique

---

<sup>44</sup> Bourdieu considère à la fin de sa carrière que le capital économique et le capital culturel sont les deux espèces fondamentales de capital et que le capital social n'a en soi pas de valeur propre, tant qu'il n'est pas reconverti en une autre espèce, c'est pourquoi il le considère comme un « demi » capital. (Bourdieu, 2016, p.246)

est reconnu à partir de catégories de perception, de principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires et cognitifs, que les agents concernés ont en commun et sur lesquels ils ou elles s'accordent. Il s'acquiert par le temps, en particulier par l'investissement personnel et beaucoup plus difficilement par procuration. Pour Bourdieu, *les stratégies d'investissement symbolique* « sont toutes les actions visant à conserver et à augmenter le capital de reconnaissance (...), en favorisant la reproduction des schèmes de perception et d'appréciation les plus favorables à ses propriétés » (Bourdieu, 1994b, p.6). Autrement dit, les agents viseront à faire valoir comme principes d'appréciation, ceux en concordance avec les ressources qu'ils et elles ont à disposition ou auxquelles leur accès est facilité.

Néanmoins, il existe des transmissions interpersonnelles de capital symbolique - comme dans le cas du *nom* - partagé par les membres d'une même famille et potentiellement d'une même organisation et qui fera signe d'appartenance à une unité disposant déjà de différentes ressources valorisées (Bourdieu, 1994b, 2016). À ce titre, les diplômé·e·s des grandes écoles forment un esprit de corps et bénéficient du capital symbolique de leur institution (Bourdieu, 1989). Des enquêtes comme celles de Rivera (2015) ou Waters (2009b) décrivent les manières dont les solidarités entre alumni permettent d'accéder à certaines entreprises et positions professionnelles dominantes, dans le pays d'obtention du diplôme ou à l'étranger. Waters (2009) montre notamment qu'au sein d'une localité, les individus disposant d'un diplôme étranger bénéficient d'une reconnaissance professionnelle locale grâce au réseau d'interconnaissance où circulent des discours à propos de la formation étrangère, propageant un certain nombre de représentations positives sur des compétences spécifiques et/ou sur des succès professionnels. Ces recherches dévoilent les mécanismes par lesquels le capital social - au sein duquel le capital symbolique se construit et fait foi - est indispensable à une reconversion du capital culturel en un capital économique. En particulier pour les classes dominantes « le processus de concentration croissante des différentes espèces de capital (économique, culturel et social) semble se doubler d'une tendance à accumuler les formes multiples de capital culturel certifié et incorporé. (...) Le capital culturel légitime à un niveau global est celui que les classes dominantes possèdent et qu'elles ont le pouvoir de définir et d'imposer comme tel » (Serre, 2012, p.13). Ces mécanismes de circulation et reconversion des capitaux illustrent à quel point ces derniers sont imbriqués dans les stratégies de reproduction sociale et doivent être analysés relationnellement.

Dans un contexte de mondialisation, il apparaît que les fractions économiques se sont transformées et diversifiées et qu'une nouvelle forme de capital semble être une ressource d'accès aux positions de pouvoir économique, tel que présenté comme suit.

#### 1.3.4 L'avènement du capital international dans un contexte de mondialisation ?

La littérature contemporaine sur les élites s'est intéressée aux répercussions de la mondialisation sur la composition et l'organisation des fractions économiques des classes moyennes et supérieures et par conséquent sur les formes et volumes de capitaux désormais détenues par ces dernières (Wagner, 2011). Comme le mentionne Wagner (2011) les formes de domination économique se sont transformées dans les années 1990 sous l'effet conjoint de la logique de financiarisation, des dérèglementations et de l'unification



mondiale des marchés. D'après Sklair (2001) une nouvelle classe capitaliste transnationale aurait émergée et exercerait son influence dans les sphères économiques, politiques, des organisations internationales ou encore dans le domaine des médias. Certains mettent plutôt en avant l'apparition et la constitution d'une classe moyenne mondiale (*global middle class* en anglais) (Ball, 2009; Ball & Nikita, 2014). Cette dernière serait composée des managers et de leur famille qui circulent à travers le monde de par leur engagement professionnel au sein de multinationales. La classe moyenne mondiale est assimilable à la classe de service de Goldthorpe (1996) car ces managers sont en charge des activités quotidiennes d'entreprises transnationales plutôt que responsables de leurs stratégies (Ball & Nikita, 2014). Par conséquent, les membres de cette classe moyenne mondiale se meuvent et s'établissent dans des villes globales (*global cities*) devenues des espaces de vie, de construction identitaire, de production de style de vie, de prises de décision familiales et de pratiques de reproduction sociale (Ball & Nikita, 2014). Wagner analyse notamment la montée en puissance de ce groupe socioprofessionnel des managers internationaux et « la consolidation de cette population de cadres et de dirigeants se définissant par des « compétences » internationales » (Wagner, 2005, pp.18-19).

Selon Wagner, les écoles internationales jouent un rôle fondamental en favorisant le renforcement et la reproduction des positions professionnelles internationales en donnant une « forme institutionnalisée, consacrée, aux ressources culturelles propres à cette population » (Wagner, 1998, p. 18). Elle propose alors de faire l'étude empirique approfondie de ces écoles afin de « mettre en évidence les traits spécifiques des ressources internationales et les modes de leur reproduction » (1998, p. 19). Plusieurs enquêtes ont démontré qu'elles étaient des lieux de renforcement du plurilinguisme, d'acquisition de compétences interculturelles ou encore d'aptitude à la mobilité et à l'ubiquité géographique (Bolay & Rey, 2019; Haywood, 2015). De plus, ces écoles internationales permettent de constituer un capital social international – avec des individus venant de pays différents – et de se familiariser à un véritable éthos et style de vie propre aux communautés expatriées (Bertron, 2015, 2018; Wagner, 1998). Néanmoins, cette offre scolaire privée internationale s'est transformée ces dernières décennies. Après avoir proposé un lieu de scolarité et une pédagogie commune aux enfants de la classe moyenne mondiale, elle est désormais aussi fréquentée par des classes moyennes et supérieures locales - non mobiles - afin d'obtenir un capital scolaire offrant plus aisément l'accès aux universités anglosaxonnes prestigieuses.

Toutefois, Wagner ne conçoit pas le cosmopolitisme de l'élite économique comme un phénomène nouveau conception partagée par Calhoun (2008). En effet, elle explique l'ancienneté historique du caractère international des réseaux des grandes familles commerçantes, ainsi que le rôle joué depuis longtemps par le voyage – comme rite initiatique - dans la carrière des jeunes héritiers (Wagner, 2007). Par exemple Pinçon and Pinçon-Charlot (2000) définissent le *capital cosmopolite* acquis par les enfants de la bourgeoisie française comme « un capital précieux de relations internationales, un capital social unique fait de connaissances, de complicités, d'amitiés à travers le monde, au-delà des frontières, des croyances et des langues. » (2000, pp. 76-77). La possession d'un capital social transnational et le multilinguisme existent depuis longtemps auprès des élites nationales, mais la nouveauté réside plutôt dans l'émergence d'un groupe

« à part » disposant de compétences internationales spécifiques et se montrant hypermobile professionnellement (Wagner, 1998, 2005). Une transformation des capitaux possédés par les fractions économiques – dirigeantes ou managériales - se serait opérée où la mobilisation d'un *capital international* (Wagner, 1998) constitue une ressource valorisée pour l'accès aux plus hauts postes managériaux.

Le « manager international » doté de compétences en anglais, d'une formation prestigieuse en management et d'une forte mobilité, a fait office de nouvelle référence au sein de l'élite économique dès la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle (Boltanski & Chiapello, 1999). Pour répondre à cette injonction professionnelle, certaines formations supérieures en gestion ont internationalisé leur curriculum et tissé des partenariats éducatifs transnationaux en désirant former un profil de cadre plus adapté au marché de l'emploi conçu comme global (Godelier, 2005; Lazuech, 1999). Ces formations en gestion prétendent également développer des compétences interculturelles, l'aptitude à la mobilité, la maîtrise de l'anglais et de certaines langues étrangères dominantes dans la sphère des affaires (Leask, 2015). L'internationalisation de leur curriculum est fortement influencée par les pédagogies du sens-pratique, du savoir-être ou de la mise en situation développées par les *business schools américaines*. Wagner (2005) a d'ailleurs observé une correspondance entre l'habitus spécifique des enfants de cadres expatrié·e·s - développés au sein des écoles internationales - et les formations en management qu'ils et elles suivent fréquemment devenu.e.s étudiant·e·s.

On observe une relative internationalisation des parcours professionnels des dirigeant·e·s des plus grandes entreprises nationales et multinationales (Bühlmann, David, & Mach, 2012; Bühlmann, Mach, & David, 2013; Bühlmann, Ravasi, & Davoine, 2018; Hartmann, 2011; Mach, David, & Bühlmann, 2011). C'est à partir de cette conception que les chercheurs Bühlmann, David & Mach (2013) ont observé que la mondialisation a favorisé l'émergence et la montée en puissance du capital cosmopolite - se concrétisant par la possession de diplômes internationaux, d'expériences professionnelles à l'étranger et de compétences linguistiques en anglais – au sein de l'élite managériale suisse (Mach et al., 2011). Néanmoins, leurs conclusions doivent être nuancées par l'enquête menée par Hartmann (2011) qui relativise l'hypothèse d'une très forte internationalisation des élites économiques. Il constate que les parcours des dirigeants se sont certes internationalisés, mais que les expériences à l'étranger sont de courte durée (2 ans) et que les processus de sélection nationaux continuent de prédominer. Ce constat est confirmé par une enquête comparative des profils et parcours des dirigeant·e·s de quatre pays européens : l'Allemagne, la Suisse, la France et la Grande-Bretagne (Bühlmann et al., 2018). La détention d'un capital cosmopolite offre des accès différenciés au pouvoir économique en fonction des pays. De manière générale, les dirigeant·e·s « internationalisé·e·s » – avec des formations et expériences professionnelles à l'étranger – s'opposent aux dirigeant·e·s « nationaux » ayant suivi la voie traditionnelle d'accès aux élites du pays en question. Cependant dans les pays où les dirigeant·e·s internationaux sont plus présent·e·s - comme la Suisse ou la Grande-Bretagne - les frontières entre les carrières typiquement nationales et internationales se floutent (Bühlmann et al., 2018).

L'analyse de Dézalay (2004) va dans le même sens, en démontrant que la mobilisation d'un capital – appelé international cette fois - représente un atout non négligeable dans la perspective d'une carrière internationale mais aussi dans « les stratégies d'accès au pouvoir dans le champ national » (2004, p. 7). Son analyse explique que les élites nationales élaborent de nouvelles stratégies d'internationalisation afin de garantir la conservation des positions dominantes sur un plan national. Il faut par conséquent rester attentif à ne pas « déterritorialiser » ces ressources internationales car elles se couplent souvent aux ressources nationales (ou autochtones) et c'est leur combinaison qui offre accès aux positions de pouvoir économique (Wagner, 2010). Cette interprétation est renforcée par l'enquête de Andreotti et al. (2013) qui illustre que les managers – peu importe qu'ils/elles aient une carrière fortement mobile ou non – maintiennent fréquemment des ancrages locaux (familiaux, amicaux, clubs, scolarités des enfants) tout en mobilisant des ressources transnationales (accès aux informations étrangères grâce aux nouvelles technologies, travail de gestion à distance, voyages d'affaires, entretien des réseaux professionnels ou personnels internationaux, ...). Il apparaît donc qu'un enjeu des fractions économiques dans un contexte de mondialisation est plutôt d'acquérir des ressources de mobilité, tout en conservant des ressources locales offrant une forme d'enracinement dans un temps plus ou moins long (Wagner, 2010). Sheller and Urry (2006) affirment également que la mobilité et le contrôle sur celle-ci reflètent et renforcent les pouvoirs existants. Elle représente une ressource à laquelle tout le monde n'a pas un accès égal et il nous paraît donc pertinent de l'assimiler à une forme de capital que l'on peut hériter, acquérir ou perdre.

Ce qui apparaît dès lors être actuellement en jeu est la transformation de la structure des différentes formes de capitaux possédés et l'apparition d'un nouveau capital de type international par les individus au sein des fractions économiques dans un contexte de mondialisation (Wagner, 2011). Au sein de la littérature, différentes conceptualisations de ce type de capital existent. V. Kaufmann, Bergman, and Joye (2004) ont proposé le concept de *motilité* pour désigner l'aptitude plus ou moins importante à se déplacer dans un espace économique, géographique et social, acquise grâce aux multiples expériences de mobilité. Plus l'aptitude à se déplacer est importante, plus elle permettrait d'accéder à de nouveaux capitaux ou encore d'augmenter ou convertir des capitaux existants. Ces auteurs mettent en particulier l'accent sur la mobilité quotidienne – l'offre de transports, la conciliation vie privée et vie professionnelle, l'optimisation des temps de déplacement (V. Kaufmann et al., 2004) – toutefois ils offrent l'occasion de penser des dispositions différentes vis-à-vis de la mobilité. Pour Bolay and Rey (2019), la maîtrise de l'espace et du temps sont désormais des facteurs déterminants dans le maintien ou l'amélioration de la position sociale. Il est alors question de la manière dont les individus ou groupes se saisissent des opportunités offertes par la mobilité pour développer différents projets.

Wagner élabore plutôt le concept de *capital international* conçu comme « un capital culturel, linguistique, et social, en grande partie hérité, renforcé par des cursus scolaires internationaux et des expériences professionnelles dans plusieurs pays » (2011, p. 6). Pour elle, ce capital est une configuration spécifique du capital culturel et social - déjà internationaux - renforcée par la possession d'un capital économique important

favorisant : la mobilité, la multilocalisation et l'entretien des compétences linguistiques (Wagner, 2011). Ce capital est marqué par le cosmopolitisme, c'est-à-dire par la capacité à se sentir « chez soi » dans des endroits éloignés du lieu d'origine, par le fait de parler des langues étrangères, d'être familier de certaines cultures étrangères, d'être habitué à voyager et d'avoir des échanges avec des personnes d'autres pays. Ce capital témoigne de la familiarité à la *culture internationale* définie par Wagner comme « la connaissance des langues, des cultures et des modes de vie étrangers, la dispersion géographique de la famille et des relations et la possibilité d'organiser le déroulement de la carrière dans plusieurs pays » (Wagner, 1998, p. 17). Le capital international tel que défini par Wagner apparaît comme spécifique aux groupes socioprofessionnels des managers internationaux disposant de forts volumes de capitaux économiques, culturels et sociaux.

D'autres auteurs recourent plutôt au terme de *capital cosmopolite* inspiré par les travaux de Beck (2004a); Beck and Sznaider (2006) pour mettre en lumière la conscience de l'interdépendance économique, politique et morale des individus dans un monde globalisé. La sociologie cosmopolitique de Beck and Sznaider (2006) propose une « nouvelle grammaire sociale » non plus dichotomique (soit... soit...) mais doublement inclusive (...et...et...) favorisant la coexistence et la simultanéité de différentes appartenances et identités territoriales qui peuvent être à la fois locales mais aussi globales. C'est ce qu'ils appellent l'*expérience quotidienne de l'interdépendance cosmopolite* (Beck & Sznaider, 2006). Ce *cosmopolitanisme* permet de penser l'aisance interculturelle et le plurilinguisme au-delà du *cosmopolitisme* bourgeois (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000) et d'illustrer la manière dont des compétences similaires existent pour d'autres groupes sociaux dans un contexte contemporain où les individus, les idées, les biens de consommation et culturels circulent plus intensément (Weenink, 2008). Dans cette perspective, le *cosmopolitanisme* est une source de pouvoir et de connaissances et peut être compris comme une forme de capital culturel et social (Igarashi & Saito, 2014). Un *capital cosmopolite* représente un ensemble de prédispositions, de savoir-faire et de compétences qui offrent une aisance aux individus pour s'engager dans des arènes ou carrières transnationales (Bühlmann, Mach, & David, 2013 ; Weenink, 2007, 2012).

### 1.3.5 Conceptualiser un capital cosmopolite individuel et un capital international institutionnel

Dans le cadre de cette thèse, nous désirons opérer certaines distinctions conceptuelles entre le *capital cosmopolite* utilisé pour les individus et le *capital international* auquel nous recourons plutôt pour les établissements d'enseignement. Le projet est dès lors de découvrir la manière dont l'internationalisation constitue un enjeu et des ressources pour les individus et les institutions au sein du champ des écoles hôtelières suisses, se traduisant par la volonté d'en faire un capital.

Premièrement, nous définissons le **capital cosmopolite** comme une combinaison de ressources culturelles, linguistiques et sociales acquises grâce aux mobilités transnationales et/ou aux expériences d'environnements internationaux d'ordre privé, professionnel ou éducatif. Il est l'état incorporé d'un capital culturel (Bourdieu, 1979b) hérité dans le cadre familial au sein duquel des migrations ont été expérimentées - par les parents et/ou les enfants – et où différentes origines géographiques peuvent coexister, menant potentiellement à la

connaissance de différentes langues et de différents codes culturels. Le terme cosmopolite ajoute la question de l'identité – potentiellement multidimensionnelle et double-inclusive – d'une personne, le mélange de différentes cultures auxquelles s'identifier et au sentiment d'appartenance à un ensemble plus large. Cela peut s'exprimer par la maîtrise de plusieurs langues, l'attrait pour d'autres cultures et les voyages, la multinationalité et la familiarité à des contextes internationaux. Il témoigne non seulement des expériences de mobilité des individus mais aussi de leurs origines et identités potentiellement multiples. Le recours à une perspective cosmopolitique pour qualifier ce type de capital permet de le « désenclaver » socialement, c'est-à-dire de réfléchir à la manière dont il peut se traduire et exister pour des groupes sociaux qui ne sont pas nécessairement privilégiés (Friedman, 2018). Ce capital cosmopolite peut donc être de différents volumes en fonction du nombre et de la diversité des expériences transnationales ou internationales vécues et de l'acquisition de compétences et de dispositions qui en a résulté.

Le *capital cosmopolite* peut, par la suite, être renforcé et institutionnalisé en tant que *capital scolaire international* si l'individu fréquente une telle scolarité : son état incorporé devient alors institutionnalisé. Toutefois ces deux formes de capitaux sont découplées dans notre analyse : on peut détenir un capital cosmopolite sans suivre de cursus international et l'on peut désormais intégrer un cursus international sans avoir nécessairement hérité d'un capital cosmopolite. *Le capital cosmopolite institutionnalisé sous forme d'un capital scolaire international* est l'une des configurations possibles parmi d'autres, que notre enquête investiguera. Nous reprenons alors la conception de Igarashi and Saito (2014) pour qui l'acquisition ou la valorisation d'un capital cosmopolite – via l'internationalisation éducative, professionnelle ou privée des parcours individuels - peut constituer une nouvelle stratégie de distinction et de reproduction sociale. C'est la forme institutionnalisée du capital cosmopolite, agissant comme capital culturel, qui est valorisé dans certains champs professionnels (Friedman, 2018). Pourtant, la possession de ce type de capital et les capacités à le faire fructifier varient en fonction de la classe sociale et des nationalités (Igarashi & Saito, 2014)

Deuxièmement, nous recourons au terme de *capital international institutionnel* pour conceptualiser et désigner celui possédé par des établissements d'enseignement. Bien que ce type de capital ait fait l'objet de multiples définitions au niveau individuel, nous ne l'avons pour l'instant jamais vu utilisé pour le niveau institutionnel malgré que certains travaux aient cherché à évaluer le « degré d'internationalité » de certains établissements (Echevin & Ray, 2002; Lazuech, 1999). Pourtant, il apparaît que dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement, les établissements sont enjointes à se présenter comme « international » - par leur curriculum, leur langue d'enseignement ou encore la diversité de leur corps étudiant – et à constituer des échanges transnationaux pour améliorer leur visibilité sur la scène mondiale. L'internationalité d'un établissement constitue une ressource - un capital - qui peut être reconnue symboliquement, offrant une renommée scientifique et améliorant potentiellement la position dans des classements internationaux. D'après Lazuech (1999) l'accumulation d'un capital de reconnaissance internationale apparaît comme une forme différente et substituable afin d'entrer en concurrence sur la scène nationale.

Nous définissons le **capital international institutionnel** comme l'ensemble des ressources symboliques territoriales et les relations transnationales possédées par un établissement éducatif, contribuant à sa notoriété et son attractivité. La connotation du terme « international » - affilié aux groupes sociaux privilégiés, fortement mobiles et à la mondialisation de l'économie – nous paraît adéquate pour qualifier le type de ressources que ces établissements visent à accumuler. En effet, les établissements se réclamant « internationaux » adoptent la plupart du temps la langue d'enseignement, la pédagogie mais également le mode d'organisation institutionnel des business schools anglosaxonnes. Dès lors, ils contribuent à reproduire l'hégémonie académique et scientifique des pays anglophones sur la scène internationale. Le capital international d'une institution peut être plus ou moins important, valorisé et valorisable, en fonction de sa ou ses langue(s) d'enseignement, de la diversité de son corps-étudiant en termes de nationalités mais aussi en fonction de la valeur différenciée des nations qui y sont représentées, ou encore en fonction de type d'échanges académiques transnationaux – notamment d'importation ou d'exportation – qu'il tisse. L'internationalisation apparaît comme une opportunité à saisir pour générer des ressources nouvelles mais tous les établissements ne disposent pas des mêmes capacités à constituer ce capital international en fonction de leur position dominante ou dominée sur le plan national (Lazuech, 1999).

Nous postulons que le mode de reproduction sociale à composante scolaire s'est transformé dans un contexte de mondialisation. Désormais, un *capital cosmopolite* peut constituer une ressource valorisable sur le marché de l'emploi - en particulier dans le champ économique - mais doit s'institutionnaliser sous une *forme scolaire internationale*. L'internationalisation éducative consiste dès lors à obtenir un capital culturel institutionnalisé au sein d'établissements disposant de certaines configurations et volumes de *capital international*, à l'image de l'offre d'enseignement secondaire et supérieure de plus en plus différenciée.

Ces conceptualisations concordent avec l'analyse de Lazuech (1999) selon qui l'internationalisation provoque l'apparition d'un nouveau genre de capital, différent du domestique. Selon lui, une sociologie du processus d'internationalisation a pour objectif d'identifier - dans chacun des espaces nationaux - les agents individuels et collectifs qui sont susceptibles d'introduire, de faire exister, voire d'imposer, de nouvelles règles du jeu et de nouvelles positions et par conséquent une nouvelle forme de capital liée à l'internationalisation. L'intérêt du raisonnement de Lazuech est double : premièrement, il évoque que les agents mobilisant ce type de capital peuvent être des individus ou des collectifs (des institutions), deuxièmement, que ce capital prend toujours une forme spécifique en fonction de l'espace où il est mobilisé (l'auteur met l'accent sur le national mais il pourrait être local ou encore régional). Wagner et Réau (2015) rendent attentif au fait de ne pas essentialiser ledit capital. Ce dernier est le produit d'un ensemble de stratégies de la part d'agents, qui produisent leur effet dans un espace à délimiter. La forme concrète que prend le processus d'internationalisation doit être pensée comme le résultat de rapports de force entre des agents ou des institutions qui agissent pour le faire exister, pour le combattre, ou plus subtilement qui jouent sur les deux tableaux (Lazuech, 1999).

Finalement, mentionnons que nous avons conscience que dans les travaux de Bourdieu et pour la plupart des recherches s'en inspirant, les capitaux sont détenus, accumulés, transmis et convertis par des agents individuels. Pour cette thèse, nous proposons d'y recourir aussi pour des agents institutionnels – ici les écoles hôtelières suisses – en tant qu'entité sociale détenant des ressources économiques, culturelles, sociales et symboliques, développant des stratégies, se positionnant et se mouvant dans certains espaces sociaux que nous assimilons en l'occurrence à un champ. Ce travail de thèse a aussi pour ambition de penser la manière dont les capitaux détenus individuellement peuvent être collecter et mobiliser par une institution, afin d'en faire un capital valorisable dans les espaces organisationnels. Toutefois, nous estimons, que le capital institutionnel n'est pas réductible à la somme des capitaux individuels possédés par les agents qui y sont affilié·e·s, mais qu'il dispose également d'une forme d'autonomie, de valeur propre, qui peut s'institutionnaliser ou se réifier avec le temps. Et par conséquent, nous estimons qu'un capital institutionnel – comme par exemple la réputation d'un établissement – constitue une ressource pour les individus à partir de laquelle des capitaux détenus en propre peuvent être augmentés ou convertis.

### 1.3.6 Pour une sociologie cosmopolitique de l'orientation éducative

Nous partons du postulat que l'internationalisation éducative – par l'acquisition et ou le renforcement d'un capital culturel institutionnalisé sous une forme internationale - peut constituer une stratégie de reproduction sociale pour les fractions économiques des classes moyennes et supérieures (Brooks & Waters, 2011; Carlson, 2013; Findlay et al., 2012; King et al., 2011; Claire. Maxwell & Aggleton, 2016; Van Zanten, Ball, & Darchy-Koechlin, 2015; Wagner, 2011; Waters, 2012; Waters & Brooks, 2010; Xiang & Shen, 2009). Dans cette partie, nous conceptualiserons et représenterons le système d'enseignement supérieur internationalisé, les différentes offres de formation qui le compose et les types de carrières auxquelles elles destinent au sein d'un marché de l'emploi conçu comme global King et al. (2011). L'objectif sera de situer l'offre d'éducation internationale – et par extension les écoles hôtelières suisses – au sein cette offre éducative hiérarchisée et décloisonnée. Puis nous préconiserons le recours à une sociologie cosmopolite pour l'analyse de l'orientation dans un système d'enseignement supérieur internationalisé (Ball & Nikita, 2014). Nous présenterons les apports de la sociologie des choix scolaires (Ball, 1993; Van Zanten, 2009a, 2010) et la manière dont ils doivent être investigués lorsqu'on s'intéresse aux stratégies éducatives de la classe moyenne mondiale (Claire. Maxwell, Yemini, Koh, & Agbaria, 2019; Waddling, Bertilsson, & Palme, 2019). Finalement, nous préconiserons de ne pas cantonner cette sociologie cosmopolite aux choix éducatifs des groupes sociaux les plus mobiles, mais de faire des questions territoriales une dimension fondamentale de l'analyse des mécanismes d'orientation éducative dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement.

Figure 10 : Schéma issu de l'article de King et al. 2011

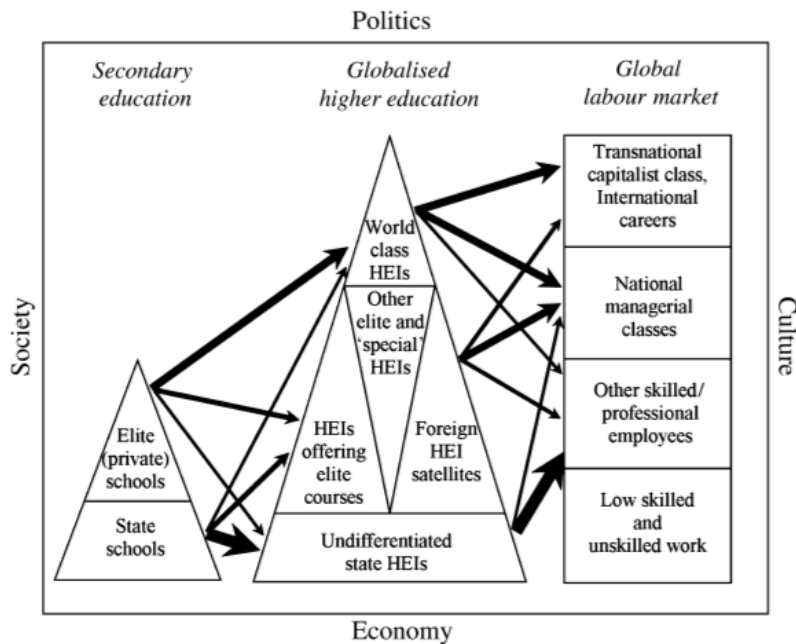


Figure 1 Transnational and national student flows in relation to the differentiation of higher education and the global labour market

Selon King et al. (2011), le système d'enseignement supérieur internationalisé se compose d'offres de formation différenciées et hiérarchisées, offrant des accès distincts aux positions professionnelles, elles aussi stratifiées et plus ou moins cantonnées territorialement (voir Figure 10). Cette représentation apparaît comme le prolongement du champ de l'enseignement supérieur français tel que développé par Bourdieu dans la *Noblesse d'Etat* (1989) dans un contexte d'internationalisation. L'enjeu est de dévoiler le rôle déterminant joué par l'enseignement supérieur dans la reproduction de la structure de l'espace social – ici mondial – contribuant au maintien des logiques de stratification sociale, tout en dissimulant les obstacles à la mobilité sociale. L'enseignement tertiaire serait parcouru par des logiques de domination – opposant les universités dominées limitant à une carrière nationale, aux établissements d'élites (*world class*) offrant l'accès à un marché de l'emploi plus valorisé socialement et plus vaste géographiquement (national mais aussi international). En ajoutant au schéma de King et al. (2011) les origines socioéconomiques des corps-étudiants de ces différentes offres de formation – déduites à partir de l'état de la littérature – nous obtenons une représentation des trajectoires socioéducatives reproductives dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur et du marché de l'emploi.

L'accès aux carrières professionnelles internationales serait favorisé par la fréquentation des meilleurs établissements au monde, dont les diplômé·e·s sont en majorité d'ancien·ne·s élèves des écoles d'élites du niveau secondaire et donc d'origines privilégiées (Bertron, 2016; Courtois, 2015a; Gatzambidge-Fernandez, 2009; Khan, 2011). Dans ce cadre, la migration étudiante transnationale destinée à se rendre dans les universités prestigieuses constitue un marqueur de distinction par rapport à la « masse » des étudiant·e·s ordinaires sur la scène nationale (Wagner, 2010) mais ne représente qu'une minorité de la population



étudiante, qui en outre à la particularité d'avoir hérité de capitaux économiques, culturels, sociaux et cosmopolites très importants (King et al., 2011; Murphy-Lejeune, 2002). À contrario, la fréquentation au secondaire des écoles « d'Etat » (publiques) - dont les élèves sont d'origines bien moins favorisées – les cantonnerait aux universités indifférenciées n'offrant pour ainsi dire quasiment jamais l'accès aux positions internationales. Ce schéma pourrait être complété en considérant que l'offre de scolarité secondaire s'est également différenciée et comporte dorénavant aussi des écoles « intermédiaires » telles que les écoles internationales (Wagner, 1998). Nous posons l'hypothèse que ces dernières pourraient être une voie d'accès spécifique aux cursus internationaux de l'enseignement supérieur et *qu'une carrière scolaire internationale* aurait émergé - débutant dès la scolarité primaire et se prolongeant désormais jusqu'à l'enseignement tertiaire par des offres similaires - contribuant à la re/production de la classe moyenne mondiale (Ball & Nikita, 2014; Wagner, 1998).

Toutefois, une autre voie d'accès aux positions professionnelles internationales semble offerte par les offres d'enseignement supérieur intermédiaires – dont font partie les cursus « internationaux » - fréquentées par des étudiant·e·s issu·e·s des classes moyennes et supérieures des fractions économiques. C'est par exemple le cas de l'obtention d'un diplôme managérial tel qu'un MBA délivré par une université étrangère - considéré comme international – au sein de son pays d'origine. Ces formations sont devenues de véritables pourvoyeuses de capital culturel institutionnalisé sous une forme internationale (Wagner, 1998) et semble s'adresser à des populations moins privilégiées (Leung & Waters, 2013; Levatino, 2017; Waters & Leung, 2013) en quête d'une formation alternative à l'offre nationale. Un diplôme « international » ou « transnational » correspondrait à la « bonne volonté internationale » des étudiant·e·s issu·e·s des classes moyennes ou supérieures sédentaires (Nogueira & Aguiar, 2008), offrant un bagage culturel distinctif sur les marchés de l'emploi national. Néanmoins, les diplômes internationaux acquis de manière immobiles semblent avoir moins de valeur symbolique et de rentabilité économique que ceux obtenus par le séjour de longue durée à l'étranger (Leung & Waters, 2013; Waters & Leung, 2013). Ce mécanisme peut être interpréter selon le concept d'*effets de lieu* (Bourdieu, 1993) correspondant aux processus par lesquels les ressources économiques, culturelles et sociales, contenues au sein de certaines localisations, constituent des ressources symboliques pour les agents qui y sont situés. Les différents lieux n'ont donc pas la même valeur aux yeux des agents. Par conséquent, les titres scolaires disposent d'un capital symbolique et d'un potentiel de reconversion en un capital économique variable en fonction des lieux – c'est-à-dire régions, pays ou établissements – où ils ont été acquis ou par qui ils ont été délivrés.

Au sein de cette offre d'enseignement supérieur internationalisée, hiérarchisée et relativement décroisée, certains postulats formulés par Bourdieu dans la Noblesse d'Etat (1989) méritent d'être testés, actualisés voir approfondis. Le premier étant que les étudiant·e·s disposeraient déjà souvent de capitaux culturels et économiques hérités, conformes à la position de leur établissement dans le champ. Les étudiant·e·s s'y opposent en fonction de leur dotation en capital scolaire ; les plus pourvu·e·s intégrant les établissements prestigieux avec les plus grandes exigences académiques (axe vertical). Puis, ils et elles se distribuent en

fonction de la structure des capitaux hérités : celles et ceux ayant hérité d'un capital économique plus fort que le capital culturel – comme les enfants de la bourgeoisie des affaires - s'orientant vers les grandes écoles de commerces ou d'administration tandis que celles et ceux bénéficiant d'un capital culturel plus fort que du capital économique – les enfants des hauts-fonctionnaires, des scientifiques et des professeur·e·s – les écoles polytechniques et les écoles de lettres et sciences humaines les plus prestigieuses. Les écoles d'élite seraient ainsi chargées de « conférer une formation et une consécration à ceux qui sont appelés à entrer dans le champ du pouvoir d'où ils sont pour la plupart issus » (Bourdieu, 1989, p. 102). Les étudiant·e·s s'orienteraient par conséquent vers les établissements qui correspondent déjà en grande partie aux dispositions dont ils ou elles ont hérité (Bourdieu, 1989). Dans un champ de l'enseignement supérieur où une offre d'éducation internationale a émergé, visant à former une classe sociale internationale, s'adresse-t-elle à des étudiant·e·s qui disposeraient déjà d'un capital cosmopolite ? Si oui sous quelles formes ?

Ensuite, la distribution des étudiant·e·s au sein d'un champ éducatif est double : d'un côté, elle est le résultat d'une sélection opérée par les institutions qui cherchent à recruter des individus disposant de certains capitaux, d'habitus particuliers et qui visent à former des classes homogènes (Bourdieu, 1989). Les établissements « rassemblent dans un espace séparé des adolescents qui se ressemblent par beaucoup dans leurs propriétés, scolaires mais aussi sociales » (Bourdieu, 1989, p.104). De l'autre, les étudiant·e·s s'orientent vers les établissements qui correspondent à leurs aspirations éducatives ou professionnelles, conformes à leurs dispositions. Ici, l'habitus est au principe d'enchaînement de « coups » - ici des choix scolaires - qui sont objectivement organisés « comme des stratégies sans être aucunement le produit d'une véritable intentions stratégiques » (Bourdieu, 2000a, p.257). Ainsi pour Bourdieu, deux mécanismes s'articulent. Premièrement les conditions matérielles - reflets des capitaux possédés – restreignent objectivement le champ des possibles professionnels ou éducatifs (« condamnés à faire »).

Deuxièmement, les agents acceptent et revendiquent cet avenir correspondant à leur habitus, apparaissant comme une évidence.

*« Les agents sociaux sont beaucoup plus disposés à accepter les positions dans lesquelles ils se trouvent qu'on ne le croit communément, ou même qu'ils ne le pensent ou le disent. Il y a une sorte d'amor fati, d'amour du destin social, qui oriente par exemple les choix de vocations, les gens disant qu'ils ont envie de faire ce pour quoi ils sont faits ou qu'ils ne peuvent pas faire autrement que de faire ce pour quoi ils sont faits, ou qu'ils sont doués pour faire ce que, de toute façon, ils seraient condamnés à faire »*  
(Bourdieu, 2015, pp.459-460)

Bourdieu soulignait l'homologie entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social (Bourdieu, 1994a), c'est-à-dire à l'adéquation des aspirations des individus aux possibilités s'ouvrant à eux en fonction de leur position dans la société. Les décisions éducatives se réalisent dans un champ des possibles – des potentialités perçues par les agents – inscrit dans le présent comme un ensemble de « choses à faire ou

à ne pas faire, à dire ou à ne pas dire, par rapport à un à venir » (Bourdieu, 2000a, pp.257-258). Il permet que les *probabilités objectives* correspondent aux *aspirations subjectives* (Bourdieu, 2000a, p.259). Dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement, que deviennent ces probabilités objectives et ses aspirations subjectives dans une offre d'enseignement diversifiée et décroisée territorialement ?

L'objectif est alors de découvrir les *mécanismes de médiations subtiles* (Bourdieu, 2015a) par lesquels s'accomplit la correspondance entre les positions sociales (ou les positions au sein d'un champ), les dispositions correspondantes et les prises de position – ici l'orientation - au sein d'un champ éducatif. Une critique dès lors fréquemment formulée à l'encontre de Bourdieu est de ne pas avoir fait l'étude empirique des processus de choix éducatifs, de l'influence des origines sociales sur ces derniers, qui amènent à une homologie structurale. C'est pourtant ce qui a été fait ultérieurement par différents chercheurs et chercheuses (Ball, 2003; Ball, Bowe, & Gerwitz, 1995; Ball, Davies, David, & Reay, 2002; Ball, Reay, & David, 2002; Felouzis, Maroy, & Van Zanten, 2013; Lahire, 2002, 2013, 2018; Le Pape & Van Zanten, 2009; Van Zanten, 2009a, 2009b, 2010, 2016; Van Zanten & Ball, 2000) qui décortiquent les mécanismes expliquant l'orientation éducative, moment charnière dessinant des avenir professionnels potentiellement inégaux.

Ball (1993) critique les principes idéologiques et les conséquences de la marchandisation de l'éducation sur l'orientation éducative. Selon lui, l'application d'un modèle de marché au système éducatif et les représentations quant aux choix scolaires souffrent d'idéalisation et dissimulent des mécanismes inégalitaires de reproduction sociale. Premièrement, une conception utopique d'un marché éducatif focalise sur la demande et l'opération du choix par les consommateurs, mais s'intéresse peu aux producteurs de l'offre. Dans les faits, la répartition des étudiant·e·s ne se fait pas magiquement et équitablement au sein des différents établissements. On observe que certains sont extrêmement demandés, provoquant des listes d'attente pour les intégrer (la demande excède leur offre), tandis que d'autres ne se remplissent pas suffisamment et acceptent toutes et tous les candidat·e·s (Ball, 1993; Moore & Davenport, 1990). Les établissements en vogue sélectionnent attentivement leur population étudiante afin d'accepter les candidat·e·s avec les meilleures performances scolaires, l'apparence et le comportement perçus comme adéquats et/ou issu·e·s des familles les plus influentes (Karabel, 2005). De ce fait, le processus d'admission à chacune de ses étapes cible et évite les étudiant·e·s vu·e·s comme « problématiques » (Moore & Davenport, 1990). Renversant la logique selon laquelle « le client est le roi », certains établissements s'avèrent en position de choisir leurs étudiant·e·s et non l'inverse. Ils détiennent un pouvoir au sein du marché qui peut influencer l'établissement des prix et les conditions d'entrée pour les autres établissements (Ball, 1993).

Le processus de sélection devient dès lors un argument de vente pour ces établissements, pour qui les caractéristiques socioéconomiques de leur population étudiante sont interprétées comme un signe de leur qualité académique et contribue *in fine* à leur réputation. La volonté de voir ses enfants « grandir entre pairs » (Felouzis & Perroton, 2009) est une dimension déterminante du jugement sur les écoles et sur l'orientation des élèves et de leur famille. Au niveau du choix universitaire, cette volonté d'étudier avec ses semblables

sur le plan ethnique et socioéconomique apparaît explicite pour les individus issu·e·s de minorités et plus implicite (ou moins déclarées) pour les plus privilégié·e·s (Ball, Davies, et al., 2002; Ball, Reay, et al., 2002), mécanismes également observés dans d'autres contextes nationaux (Felouzis et al., 2013; Felouzis & Perroton, 2009). En conséquence, certains établissements sont décriés par certains étudiant·e·s privilégié·e·s et leur marketing perçu comme agressif et témoignant du caractère non-exclusif et non-sélectif de l'université (Ball, Davies, et al., 2002). Les marchés scolaires et leurs institutions s'accommodent, renforcent et structurent les inégalités sociales et ethniques, tout en créant de nouvelles formes de ségrégation (Felouzis et al., 2013).

En ce qui concerne l'orientation au sein d'un marché éducatif, le choix peut également y apparaître idéalisé comme si tout individu avait accès aux mêmes établissements, peu importe les capitaux qu'il/elle possède et les informations auxquelles il/elle a accès. Tout d'abord, l'alternative éducative du marché est réservée aux individus disposant d'un certain volume de capital économique (Ball, 1993). D'après Van Zanten (2016), en France, le choix de l'enseignement privé est surtout le fait des fractions économiques des classes supérieures et moyennes du secteur privé et s'avère particulièrement élitiste dans les grandes agglomérations. Il témoigne également d'un rapport plus critique de ces classes sociales à l'enseignement public et d'une volonté d'interventionnisme ou de collaboration parentale plus importante au sein de l'école (Lareau, 1989). Ensuite, l'opération du choix au sein du marché éducatif – lorsqu'il est matériellement, juridiquement et géographiquement possible – demande certaines connaissances et compétences qui ne sont pas distribuées équitablement dans la population. Cela se traduit par une mobilisation très différente de connaissances sur les filières de l'enseignement qui s'explique par des inégalités de capital culturel et social en fonction des origines socioéconomiques (Le Pape & Van Zanten, 2009). Ball, Davies, et al. (2002) attestent que les étudiant·e·s ayant des parents fortement diplômés ont une plus grande connaissance des classements universitaires et que le prestige de l'établissement joue un rôle plus important dans leur décision, contribuant de fait à ce que les plus favorisé·e·s continuent de s'orienter vers les institutions éducatives les plus dominantes. Van Zanten (2009b, 2010) a observé des stratégies éducatives « d'encerclement » de la part des familles des classes supérieures et moyennes, visant à réduire l'univers du « souhaitable » sur le plan culturel et social, intervenant tout au long du parcours scolaire. Dès la petite enfance, des stratégies d'argumentation visent à convaincre les jeunes des avantages à moyen et long terme de certaines décisions scolaires. Certaines formes et volumes de capital culturel sont nécessaires afin qu'une famille puisse être active (discussion quant aux alternatives, pratiques de renseignement)- voir proactive (orientation dans les filières secondaires favorisant l'accès à certains cursus) – dans l'élaboration d'un parcours éducatif conçu et anticipé comme une carrière (chaque étape devant mener à une autre etc.) (Ball, Davies, et al., 2002).

En outre, le capital social détenu et entretenu par les familles favorisées joue un rôle essentiel dans l'opération du choix éducatif. Ces dernières mobilisent une large panoplie de dispositifs de jugement, parmi lesquels les réseaux sociaux scolaires et locaux interviennent (Felouzis et al., 2013). Ball, Davies, et al. (2002) mettent par exemple en lumière un « effet d'école » qui explique que les élèves fréquentant un même établissement

envisageront leur avenir éducatif en fonction des discours, avis et recommandations de leurs camarades et enseignant·e·s. Reay, David, and Ball (2001) mettent en avant les manières dont le personnel et les ressources en orientation scolaire des établissements privés contribuent, non seulement à la poursuite des études tertiaires en tant que « suite logique » du parcours de l'élève, mais également à la délimitation des champs des possibles aux établissements les plus prestigieux. Ces encouragements produits par l'établissement sont en concordance avec les ambitions éducatives et professionnelles des parents pour leurs enfants, consolidant les possibilités proposées. Certaines propositions deviennent évidentes – car communément partagées et communiquées - alors que d'autres ne sont jamais envisagées. Reay, David, et al. (2001) illustrent également les ponts relationnels tissés entre les écoles privées et les universités d'élites. Les admis.es de ces dernières viennent fréquemment du secteur privé, ce qui fait apparaître la candidature auprès d'un tel établissement comme tout à fait possible et attendue, alors que les élèves des écoles publiques – à performances scolaires égales - ne tentent pas ou peu leur chance. Selon Ball, Davies, et al. (2002), dans le processus de choix, non seulement les ressources et contraintes économiques, culturelles et sociales réduisent les possibilités envisagées mais les représentations sociales, les volontés de distinction et les formes d'auto-exclusion contribuent également à sa réduction. L'orientation éducative se situe dans une matrice d'influences où les cercles individuels, familiaux, amicaux et institutionnels interviennent et se superposent (Reay, David, et al., 2001).

L'analyse sociologique dispositionnaliste (ou dispositionnelle) développée par Lahire et plus particulièrement la notion de *vocation* renvoyant « à un sentiment, une force ou une inclinaison intérieure vis-à-vis d'une fonction, d'une activité ou d'une mission » (Lahire, 2018, p. 143) permettent d'interpréter en finesse les mécanismes d'orientation éducative. Pour Lahire, la vocation correspond à un penchant ou à une disposition qui anime la personne indépendamment de sa volonté. Les agents ne le conçoivent pas comme un choix délibéré mais comme une « force intérieure incontrôlable, poussant dans une voie donnée » (Lahire, 2018, p. 143). À ce titre, la vocation souligne la correspondance parfaite entre la personne et l'activité ou le métier (Lahire, 2018). La sociologie dispositionnaliste propose dès lors d'interroger les conditions sociales de production de cette correspondance, de saisir les « produits incorporés de l'expérience sociale dont l'origine et les ressorts échappent le plus souvent à la conscience de celles et ceux qui en sont porteurs ». En résumé, on peut considérer que l'orientation éducative dans une école hôtelière suisse – bien qu'elle puisse être présentée comme une vocation – est aussi le résultat de différentes dispositions acquises durant des expériences socialisatrices multiples (Lahire, 2002). Ou autrement dit par Lahire « pour avoir le sentiment *d'être fait* pour ça, encore faut-il en effet avoir « *été fait* », au sens de fabriqué pour ça » (Lahire, 2018, p. 146). C'est au travers de leur socialisation que s'opère la diffusion et de l'inculcation de dispositions, de normes et de valeurs par l'intermédiaire d'institutions (au sens large : école, travail, famille, médias, etc.) mais également par les pratiques, notamment par la participation récurrente à des activités (formalisées ou non), par l'agencement et l'organisation des situations par le langage oral ou écrit, ou encore par les corps (Lahire, 2002). Il est alors questions d'analyser quelles dispositions sont transmises par quelles instances, avec quelle intensité et par quels moyens (Lahire, 2002).

Désormais l'internationalisation de l'enseignement supérieur et l'avènement d'une industrie de l'éducation internationale invitent à questionner les mécanismes régissant l'orientation éducative des individus dans une offre potentiellement décroisée géographiquement. Les stratégies de reproduction sociale de certaines classes sociales favorisées ne semblent plus limitées au cadre national, peuvent se réaliser par la mobilité étudiante transnationale et/ou l'internationalisation des parcours éducatifs ou professionnels (Wagner, 2011). Dans ce cadre, certaines écoles et universités visent conjointement à fournir un avantage à celles et ceux qui peuvent envisager une formation hors de leur pays d'origine ou à celles et ceux désirant à obtenir l'accès aux classes moyennes mondiales au sein de leur propre pays (Ball & Nikita, 2014). C'est pourquoi Ball (2009); Ball and Nikita (2014) proposent une sociologie cosmopolitique du choix scolaire s'inspirant des travaux de Beck (2004a); Beck and Sznaider (2006) et de la perspective transnationale. Il est question, non seulement, d'interroger la géographie de l'orientation éducative (distances et territorialités), les flux et mobilités qu'elle implique – des étudiant·e·s, des enseignant·e·s et des diplômés - mais également, la volonté (ou non) de construire ou renforcer une identité cosmopolite. Ou autrement dit, il est important de comprendre au sein de quels espaces sociaux la volonté de reproduire l'avantage est conceptualisée et pratiquée (Claire. Maxwell et al., 2019). Il faut saisir ces choix éducatifs en fonction des habitus et des capitaux culturels, économiques, sociaux et cosmopolites possédés par la famille et réfléchir à la manière dont ils diffèrent des mécanismes d'orientation auparavant locaux ou nationaux (Ball & Nikita, 2014). Claire. Maxwell et al. (2019), au sein d'un numéro spécial de *Discourse*, reprennent et prolongent le programme de recherche de la sociologie cosmopolitique, en la confrontant à l'étude empirique des choix scolaires des membres de la classe moyenne mondiale provenant de pays différents et inscrits dans des territoires également variés. Il apparaît que cette classe est en fait plurielle et que leurs stratégies éducatives ne peuvent être pensées sans interroger les spécificités de leurs pays, ethnies et classes sociales d'origines (Yemini & Maxwell, 2018), ainsi que les caractéristiques économiques, politiques et éducatives des localités à partir desquelles le choix s'opère (Waddington et al., 2019). Elles recommandent dès lors une conceptualisation interconnectée de l'espace intervenant dans les pratiques et stratégies éducatives où le local, le national, le global – auxquels on peut ajouter le transnational – se coconstruisent et se superposent (Claire. Maxwell et al., 2019).

En résumé, l'analyse des mécanismes d'orientation éducative à l'aide d'une sociologie cosmopolitique interroge non seulement les ressources institutionnelles, sociales, culturelles et économiques influençant l'opération du choix, mais également la territorialité complexe de ces dernières et le champ des possibles éducatifs qu'elles dessinent dans un système d'enseignement supérieur internationalisé. L'investigation des mécanismes d'orientation focalise donc sur un moment charnière de la trajectoire sociale durant lequel les possibilités professionnelles en termes de secteur, de métier, de responsabilités hiérarchiques et de mobilités transnationales peuvent se cristalliser. Notre travail de thèse investiguera par conséquent les mécanismes de choix d'un cursus international dans un système d'enseignement supérieur hiérarchisé et décroisé, comme étape cruciale du parcours de vie. La prochaine partie vise donc à formuler notre problématique et questions de recherche en articulant les concepts théoriques que nous venons de présenter.

## 1.4 Questions de recherche

Dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur où l'on constate une mobilité accrue des étudiant·e·s, des enseignant·e·s et des institutions, nous désirons interroger les mécanismes sociologiques pouvant expliquer l'orientation dans le secteur international et privé de l'éducation tertiaire. Pour ce faire, nous proposons de faire l'étude du cas des écoles hôtelières suisses. Ces dernières sont des formations professionnelles supérieures privées, visant *a priori* à former les managers de l'industrie hôtelière donc des cadres aptes à la mobilité et à travailler des environnements multiculturels. Assimilables à des écoles de gestion, elles ont toutefois pour caractéristiques de proposer une formation duale en gestion à la fois pratique (ateliers et stages) et théorique, d'enseigner fréquemment en anglais et d'accueillir une population étudiante internationale. Elles semblent donc occuper une position intermédiaire au sein de l'offre éducative tertiaire internationalisée, en constituant une alternative aux universités nationales indifférenciées et aux institutions de rang mondial les plus prestigieuses. Elles constituent une excellente étude de cas pour saisir conjointement les stratégies d'internationalisation institutionnelles au sein d'une offre éducative circonscrite et les internationalisations éducatives individuelles qui y ont lieu.

Notre démonstration se composera de trois parties empiriques correspondant aux trois étapes du programme de recherche induit par le recours à la théorie des champs de Bourdieu. Premièrement, nous investiguerons *l'espace des positions* des écoles hôtelières suisses c'est-à-dire les positions occupées par ses institutions les unes par rapport aux autres et l'étude des proximités, des distances, des relations et des dynamiques internes au champ. Deuxièmement, nous analyserons *l'espace des prises de position* des agents institutionnels au sein de ce champ. Nous étudierons les discours sur les représentations des institutions du champ, de son fonctionnement et des principes de hiérarchie en les rapportant aux positions occupées par les agents au sein de ce dernier. Troisièmement, nous resserrons la focale sur *l'espace des dispositions* des agents au sein du champ c'est-à-dire sur les différentes formes et volumes de capitaux dont ont hérité les étudiant·e·s qui s'y inscrivent et la manière dont leurs origines socioéconomiques et géographiques permettent de saisir leur orientation éducative dans une offre privée et internationale. Le recours au concept de champ permet de ne pas uniquement s'intéresser aux processus d'internationalisations institutionnels, mais aussi aux caractéristiques des agents qui désirent en bénéficier. Nous formulons par conséquent trois questions de recherche :

- III) Comment les pratiques d'internationalisations institutionnelles constituent-elles des ressources de différenciation et d'attractivité pour les écoles hôtelières suisses ?

Nous postulons que cette offre éducative fonctionne comme un champ au sein duquel les établissements n'ont pas les mêmes ressources et sont en concurrence pour un capital spécifique qu'il s'agira de découvrir. C'est un espace de positions au sein duquel certaines écoles s'avèrent dominantes, d'autres dominées et notre ambition sociologique est de découvrir quelles ressources – et leur inégale répartition – se fondent les axes d'opposition et donc de distinction. Nous interrogerons si le *capital international institutionnel* constitue une

ressource contribuant à la réputation et donc à l'attractivité des écoles. L'analyse du *champ des écoles hôtelières suisses* offrira l'opportunité d'investiguer si les institutions sont variablement internationalisées, si cela est un critère de hiérarchisation (espace des positions).

- IV) Comment les prises de position des agents au sein du champ reflètent les principes de hiérarchisation de ce dernier et questionnent son autonomie ?

Nous vérifierons si l'espace des positions découvert se reflète par les prises de position des agents y évoluant. Il s'agira de découvrir les discours portant sur les principes de hiérarchisation au sein du champ, leur acceptation (doxa) ou au contraire leurs critiques (hétérodoxie) et d'ainsi donner corps aux dynamiques et relations qui animent cet espace. L'analyse des prises de position offrira également la possibilité de penser la question de l'autonomie de ce champ éducatif dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Bien que notre champ soit circonscrit à un territoire national, nous interrogerons les influences extérieures qui y agissent à l'aide de la perspective cosmopolitique et transnationale. Ce champ est-il mû par des logiques économiques et éducatives locales et/ou nationales et/ou transnationales et/ou internationales ? Si oui, lesquelles et quels sont leur impact sur son autonomie ?

- V) Comment la dotation en capitaux des étudiant·e·s - et certaines de leurs dispositions - expliquent non seulement l'orientation dans une formation privée et internationale en gestion hôtelière mais également leur répartition au sein d'écoles plus ou moins dominantes au sein du champ ?

Il sera question de découvrir les capitaux économiques, culturels, sociaux et cosmopolites possédés par les étudiant·e·s inscrit·e·s dans les écoles hôtelières suisses fondant l'espace des dispositions. Jusqu'à présent, la littérature traitait soit de la migration à des fins éducatives, soit de la fréquentation de filières « internationales » au sein du pays d'origine et de manière immobile, se retrouvant à analyser séparément les populations de ces deux offres s'inscrivant pourtant dans un même *continuum*. Notre proposition théorique originale est de conceptualiser et de tenter de mesurer le *capital cosmopolite individuel* et ses différentes configurations que les étudiant·e·s peuvent convertir, certifier ou acquérir au sein de ce champ éducatif. Les écoles hôtelières suisses nous permettent de découvrir les origines socioéconomiques et géographiques ainsi que les parcours migratoires et éducatifs, de ces deux populations – locale et transnationale – au sein d'une même offre d'enseignement et de vérifier si elles sont bien différenciées. Considérer les écoles hôtelières suisses comme un champ implique que, s'il existe des institutions dominantes et dominées, il s'opère potentiellement une répartition inégale des publics-cibles étudiant·e·s. Appréhender des internationalisations éducatives individuelles à partir de l'analyse d'une offre internationale diversifiée permet de ne pas présupposer des origines sociales des étudiant·e·s. Obtenir un capital culturel institutionnalisé international est-il toujours l'apanage des fractions économiques des classes supérieures ? Est-ce que les enfants de classes moyennes nationales et de la classe moyenne mondiale y sont aussi présent·e·s ?



Il s'agira également de comprendre comment le choix d'orientation vers un cursus international privé – telles que peuvent être les écoles hôtelières suisses – s'effectue-t-il ? Comment s'opère-t-il et au sein de quels territoires ? Analyser l'orientation dans une école hôtelière suisse – et dans un établissement plutôt qu'un autre - à partir d'une sociologie cosmopolitique invite à réfléchir aux capitaux économiques, culturels et sociaux en jeu dans l'opération du choix et à leur impact dans la définition d'un champ des possibles éducatifs dans l'enseignement supérieur décloisonné géographiquement. Notre originalité est toutefois de ne pas nous focaliser sur les stratégies éducatives des familles de la classe moyenne mondiale mais d'appliquer cette perspective analytique à l'ensemble d'une population étudiante au sein d'une même offre éducative. Cela permet de penser la façon dont les dimensions territoriales ont une influence sur l'orientation éducative, en fonction des origines géographiques et socioéconomiques de l'ensemble des étudiant·e·s, peu importe qu'ils ou elles bénéficient déjà d'un capital de mobilité hérité.

En résumé, cette étude de cas sur les écoles hôtelières suisses constitue un laboratoire grâce auquel les processus d'internationalisation éducative institutionnels et individuels peuvent être analysés simultanément et relationnellement grâce au concept de champ. Notre proposition théorique - d'articuler la théorie bourdieusienne aux apports conceptuels de la sociologie cosmopolitique et de la perspective transnationale - nous permet de dépasser les cadres nationaux au sein desquels l'orientation éducative et les mécanismes de reproduction sociale ont souvent été pensés et appréhendés. Dans un contexte de mondialisation, il nous paraît essentiel de prendre en considération le décloisonnement des possibles éducatifs et professionnels des fractions économiques des classes moyennes et supérieures, en considérant le capital cosmopolite et/ou international comme des ressources inégalement distribuées et valorisées. Leurs stratégies de reproduction ne semblent plus uniquement cantonnées au territoire national et dans ce cadre, l'orientation éducative - complexifiée par l'augmentation et la diversification de l'offre sur la scène internationale - joue un rôle considérable dans l'accès au(x) marché(s) de l'emploi. Notre objectif est par conséquent de dévoiler la complexification des territoires impliqués au sein d'un champ éducatif ; que ce soit par les mobilités transnationales des individus, des capitaux et des institutions qui l'animent, mais également par la diversification des profils en termes géographiques mais aussi socioéconomiques des étudiant·e·s qui internationalisent leur parcours.

## 1.5 Stratégie de recherche et méthodologie mixte

### 1.5.1 Investiguer le champ des écoles hôtelières suisses par une méthodologie mixte

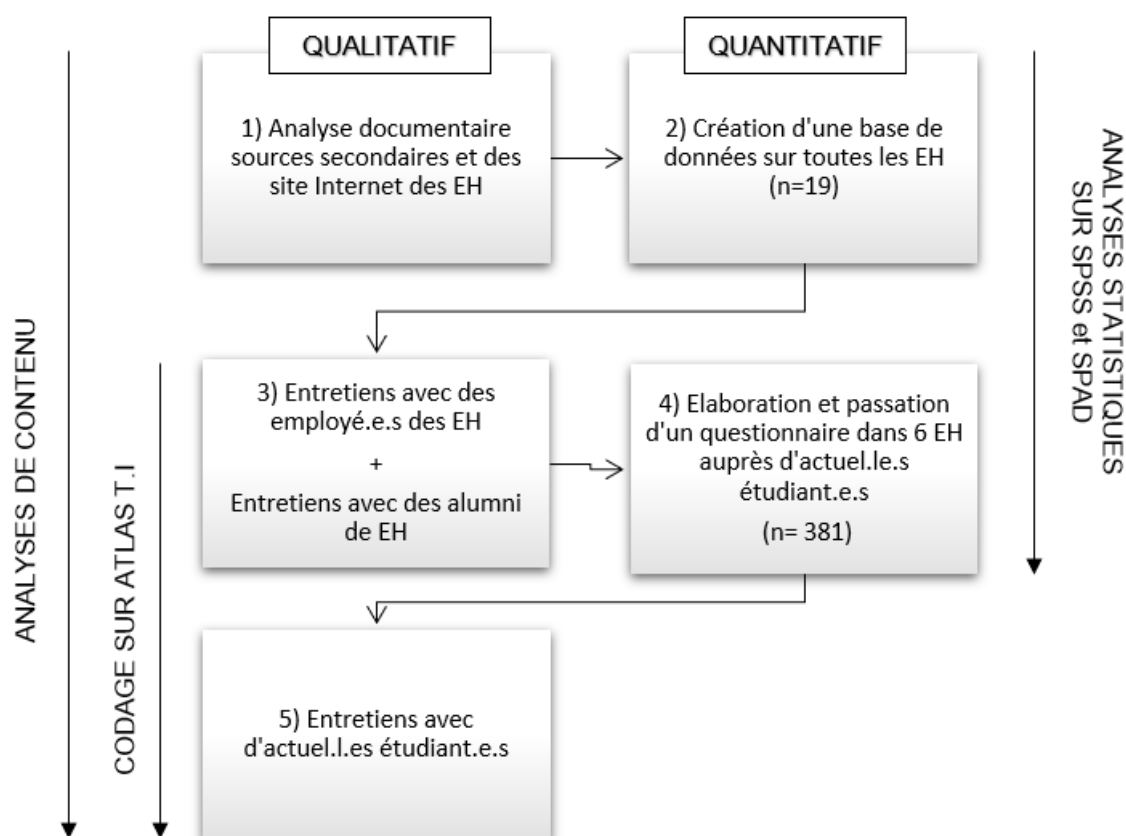
L'objectif empirique de cette thèse est d'analyser le champ des écoles hôtelières suisses inspiré par le programme de recherche proposé par Bourdieu, c'est-à-dire en établissant d'abord l'espace des positions, puis d'appréhender les prises de position et enfin les dispositions des agents qui y évoluent. Comme précédemment évoqué, le concept de champ permet de réaliser une analyse multi nivelée où la focale se resserre progressivement, donnant en premier lieu une photographie général d'un espace social, pour s'intéresser ensuite aux positions objectives occupées par les agents puis à leurs représentations et discours. Dans la perspective bourdieusienne, certains éléments apparaissent mesurables – comme le volume de capital possédé ou encore les distances entre des agents – et d'autres moins quantifiables mais observables – comme l'habitus, les dispositions ou les prises de position – et les uns ne peuvent être interpréter qu'en dialogue avec les autres.

Nous recourons par conséquent aux méthodes et analyses qualitatives et quantitatives - au sein d'un design de recherche mixte - dans le but de les combiner et les articuler tout au long de notre enquête. En effet, diverses méthodes sont plus à même de répondre à différentes sous-questions. Assemblées, elles permettent d'aborder notre objet de recherche sous différents angles et dans sa complexité. La combinaison des méthodes quantitatives et qualitatives permet de faire des liens analytiques entre les différents niveaux micro, méso et macrosociologique (Greene, Caracelli, & Graham, 1989) mais aussi de pallier (en partie) aux biais et limites de chacune des méthodes employées. Les méthodes qualitatives servent, dans une première phase exploratoire, souvent d'entrée sur le terrain - puis les entretiens compréhensifs et les observations servent à appréhender des discours sur des parcours, des représentations et des expériences vécues par les enquêté·e·s ainsi qu'à recueillir des informations sur des interactions et des pratiques lors de différents événements (Dietrich, Loison, & Roupnel, 2017). Tandis que les méthodes quantitatives offrent des données de cadrage sur la population ou le phénomène étudiés et leurs rapports à la population générale (ces profils et ce phénomène sont-ils répandus ? Majoritaires ? Minoritaires ?). Elles permettent de les quantifier et de prendre la mesure des faits sociaux (analyses statistiques descriptives). Les résultats obtenus à l'aide des différentes méthodes peuvent alors être testés, validés ou invalidés, relativisés ou complexifiés en faisant dialoguer ses méthodes. Selon Greene et al. (1989), le recours à une méthodologie mixte peut avoir plusieurs fonctions : la *triangulation* en testant les interprétations réalisées avec plusieurs méthodes, la *complémentarité* en cherchant à élaborer, illustrer ou à clarifier certains résultats, le *développement* pour prolonger l'analyse à partir des résultats observés à l'aide d'une autre méthode, l'*initiation* permettant de découvrir des paradoxes, des contre-intuitions menant à une posture réflexive et l'*expansion* cherchant à étendre l'ampleur de l'enquête en la comparant à d'autres.

Dietrich et al. (2017) recommande de créer une enquête « sur mesure », d'autant plus lorsqu'on s'intéresse un objet qui n'a encore jamais été étudié et pour lequel on ne dispose d'aucunes données préalables, ce qui est le cas pour les écoles hôtelières suisses. Étant des établissements d'enseignement privé, ils ne sont pas

comptabilisés dans les statistiques publiques helvétiques consacrées à la formation. Nous n'avions aucune information « officielle » ni sur le nombre d'écoles hôtelières en Suisse, ni sur la taille de cette population étudiante. En outre, aucune enquête en sciences humaines ne s'était penchée sur cet objet. Nous sommes donc partis de zéro, ce qui nous a laissé une grande marge de liberté quant à l'élaboration du design de recherche. Nous schématisons désormais les étapes de notre enquête de terrain, en démontrant les allers-retours opérés entre le qualitatif et le quantitatif dans les récoltes et analyses des données (Figure 11). Nous revenons par la suite sur les principes, avantages et détails de chacune des méthodes utilisées.

Figure 11 : Processus de recherche mixte de la thèse



Premièrement, dès septembre 2013, nous sommes entrés sur notre terrain en cherchant à appréhender et découvrir notre objet de recherche. Notre premier pas fut virtuel, en nous intéressant tout d'abord aux sites Internet des écoles hôtelières suisses afin de répondre à des questions à première vue très descriptives telles que : quels établissements sont des écoles hôtelières ? Où sont-elles ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Nous avons conscience que ces espaces virtuels étaient des outils de marketing institutionnel visant à les présenter sous leur meilleur jour, néanmoins ils offraient la possibilité de faire une analyse de contenu qualitative et détenaient bon nombre d'informations pour se faire une *première idée*. C'est ainsi que nous avons pu circonscrire notre objet et établir que notre population d'enquête se composait de 19 écoles hôtelières situées en Suisse et découvrir que certaines différences semblaient se dessiner.

Deuxièmement, grâce à cette exploration nous avons pu élaborer une base de données visant à récolter et comparer différentes informations sur ces dernières. Vu notre petite population d'enquête (n=19), nous avons créé un fichier Excel et défini un certain nombre de variables catégorielles à compléter pour chacune. Le Tableau des écoles hôtelières suisses répertoriées et leurs caractéristiques est en consultable en annexe I (p. 566). La base de données Excel a ensuite été codée sur SPSS, afin de réaliser une analyse de correspondances multiples (ACM) (voir 1.5.6) avec objectif de cartographier le champ des écoles hôtelières (ses espaces de position).

Troisièmement, dès l'automne 2014, nous avons débuté nos entretiens semi-directifs en commençant par certain·e·s employé·e·s de l'École hôtelière de Lausanne, des Roches, de l'École hôtelière de Genève, de Vatel et de l'IHTTI. Ayant désormais une idée plus précise des spécificités et des différences entre ces établissements, nous pouvions obtenir de la part des agents des informations quant au fonctionnement et caractéristiques de ses institutions, leurs stratégies d'expansion, leurs perceptions de certains enjeux mais également leurs représentations de la hiérarchie au sein du champ. La grille d'entretien élaborée pour les employé·e·s est consultable dans l'annexe II. Comme les employé·e·s rencontré·e·s avaient souvent été formé·e·s dans une école hôtelière, ils et elles nous recommandaient auprès de certain·e·s de leurs collègues ou ancien·ne·s camarades que nous rencontrions plus tard (échantillonnage par effet « boule de neige »). L'intérêt de ces entretiens avec les employé·e·s était donc double : d'un côté, ils et elles permettaient de découvrir l'enjeu spécifique pour lequel les écoles semblaient être en concurrence et ainsi d'opérationnaliser le capital spécifique du champ puis de la cartographier à l'aide de l'ACM et de l'autre, ils et elles exprimaient des prises de position à partir de positions que nous n'avions pas encore objectivées. Par conséquent, leurs propos furent réinterprétés *a posteriori* à la lumière de la place que ses agents occupaient dans le champ. On saisit à quel point ce programme de recherche opère des allers-retours nécessaires et systématiques entre les matériaux qualitatifs et quantitatifs.

Durant ce troisième temps de l'enquête, dès l'été 2015, nous avons réalisé des entretiens avec 19 alumni de l'École hôtelière de Lausanne, l'École hôtelière de Genève et Glion. Ces entretiens compréhensifs s'intéressaient à leurs origines (socioéconomiques, géographiques, culturelles, etc.), leurs parcours scolaire et éventuellement professionnel avant l'entrée dans une école hôtelière, les raisons et le déroulement de leur orientation dans un tel établissement, leurs vécus quant à la formation puis leur carrière et parcours de vie à l'issue de cette dernière. Ces derniers nous donnèrent beaucoup d'informations sur le contenu de la formation, la socialisation opérée (la manière dont ils ou elles se sont senti·e·s transformé·e·s durant et par celle-ci), les prises de position des alumni sur leur école ainsi que sur le champ dans son ensemble et les éléments pouvant expliquer l'entrée dans la carrière hôtelière - ou le fait d'en partir - et d'initier une mobilité professionnelle transnationale ou non. La grille des entretiens réalisés avec les alumni est consultable en annexe III.

En quatrième étape du processus de recherche, l'ensemble des matériaux qualitatifs récoltés servit de base à l'élaboration d'un questionnaire soumis aux étudiant·e·s en formation dans six écoles hôtelières différentes

(n=381). L'ensemble du questionnaire est consultable dans l'annexe V (p.576). Ce dernier comprenait des thématiques similaires à celles abordées durant les entretiens. Les résultats du questionnaire servirent à évaluer les capitaux économiques, culturels et cosmopolites hérités de cette population étudiante et la manière dont ces derniers s'articulaient pour constituer des profils-types. En outre, le clustering des origines socioéconomiques réalisé à partir des données quantitatives permettait de revenir sur les raisons évoquées à s'orienter vers une école hôtelière suisse lors des entretiens. Ainsi, nous avons pu définir que certaines dispositions – propres à certains milieux socioprofessionnels (bourgeoisie des affaires, famille « hôtelière », groupes des mangers internationaux, ...) – expliquaient le choix d'une formation en cohérence avec certains savoirs, savoir-faire et savoir-être expérimentés durant l'enfance et l'adolescence.

Dès l'automne 2016, en cinquième étape du processus de recherche, nous avons réalisé des entretiens avec des étudiant·e·s contacté·e·s par le biais du questionnaire. En effet, les répondant·e·s pouvaient indiquer à la fin de ce dernier leur e-mail ou numéro de téléphone afin que nous les contactions. Par ce biais, nous avons interrogés 12 étudiant·e·s de certaines écoles hôtelières ou sections encore peu présentes dans notre échantillon qualitatif, nous permettant le diversifier aussi en termes d'origines géographiques (Russie, Chine, Vietnam, Namibie, Etats-Unis, ...) en réalisant des entretiens en anglais. Ces étudiant·e·s ont aussi été choisis en fonction de leur possession d'une certaine forme de capital cosmopolite identifiée par nos analyses statistiques. À nouveau, nous approfondissions des résultats quantitatifs par une nouvelle récolte de données qualitatives. Nous pouvions ainsi comprendre en finesse leurs origines familiales et socioéconomiques, avoir une vision plus compréhensive et dynamique de leurs parcours scolaires et migratoires menant à certaines compétences cosmopolites et à la découverte des écoles hôtelières. En outre, l'entrée récente de ce sous-échantillon d'étudiant·e·s (entre 19 et 25 ans) dans le champ, mettait en exergue des éléments « récents » - comme le rôle d'Internet, des réseaux sociaux et des recruteurs – déterminants dans l'orientation dans une école hôtelière plutôt qu'une autre. La grille des entretiens réalisés avec l'ensemble des étudiant·e·s est consultable en annexe IV.

La description de notre processus de recherche illustre les manières dont les données qualitatives et quantitatives se sont nourries tout au long de notre enquête, que ça soit dans l'élaboration des outils méthodologiques (base de données, questionnaire, grilles d'entretien, ...), dans l'expansion des questionnements, dans la complémentarité des analyses et finalement dans la triangulation de l'interprétation des résultats. Cette recherche de thèse a été le lieu de mouvements réflexifs constants entre non seulement la nature des différents matériaux mais aussi entre les différents niveaux (micro, méso et macro) qui se répondaient mutuellement et ne pouvaient être compris les uns sans les autres.

#### 1.5.2 Explorer l'objet de recherche de manière virtuelle et réaliser des analyses de contenu de site Internet

Étant donné l'inexistence d'une littérature scientifique sur les écoles hôtelières situées en Suisse, la première manière d'appréhender notre objet de recherche a été de le découvrir sur Internet. Avec le développement et l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dès les années 1980,

les chercheurs et chercheuses en sciences humaines ont eu accès à de nouveaux média et outils de recherche virtuels. Et à partir des années 2000, le nombre de recherches ethnographiques réalisées sur Internet – appelées souvent *Digital Ethnography* (Hjorth, Horst, Galloway, & Bell, 2017; Pink et al., 2016) ou *netnographie* (Mercanti-Guérin, 2009) – a augmenté et porte désormais sur une variété d'objets via une diversité de plateformes (ex : sites internet, réseaux sociaux, forums, blogs, messageries instantanées, jeux vidéo en ligne ...). L'ethnographie digitale n'est pas une méthode à proprement parler mais un processus empirique qui se nourrit de méthodes préexistantes - comme l'analyse de contenu, de discours ou encore d'image – en l'appliquant à de nouveaux terrains virtuels (Pink et al., 2016). Le postulat théorique est que les technologies virtuelles font dorénavant partie de la vie quotidienne des individus et façonnent bon nombre d'activités, complexifiant la territorialité virtuelle et physique des réseaux relationnels (Pink et al., 2016). Des recherches attestent que les nouvelles technologies constituent des ressources informationnelles et relationnelles importantes pour les projets migratoires actuels (Kissau, 2012; Nedelcu, 2009, 2012; Oiarzabel & Reips, 2012). On peut dès lors postuler qu'elles jouent également un rôle dans la découverte d'une formation, la prise de renseignement, l'accompagnement dans le projet migratoire, l'aide à l'établissement dans le pays de destination, le maintien et l'animation des relations sociales transnationales. Dans le cadre de cette thèse nous avons donc été attentifs à ces éléments et avons investigué non seulement la présence des écoles hôtelières suisses sur Internet, l'image qu'elles cherchaient à construire et diffuser et ainsi que la réception de cette communication digitale par les étudiant·e·s et leurs recours aux nouveaux média pour réaliser leur choix.

Nous avons investigué la communication digitale des écoles hôtelières suisses sur différentes plateformes - telles que les réseaux sociaux et leurs sites Internet – en considérant qu'elle était un outil marketing ayant pour principal objectif de donner une « bonne image » et de susciter l'intérêt d'acteurs variés tels que les potentiel·le·s étudiant·e·s, leurs parents, des partenaires industriels ou encore la presse. Les écoles hôtelières produisent par conséquent des discours sur elles-mêmes à l'aide d'éléments textuels et visuels (photographies, vidéos, graphisme...) considérés comme des sources à analyser dans leur temporalité propre, ayant la particularité d'être éphémères ; les textes, les images, les pages pouvant être transformées ou supprimées. Il y a donc un effort d'archivisation et de contextualisation à réaliser (Pink et al., 2016) en prenant en considération le moment auquel ces éléments sont observés et les objectifs qu'ils servaient en termes de communication. Il est donc essentiel de réfléchir à la manière dont ces données virtuelles sont récoltées, traitées et les biais qu'elles comportent (Hjorth et al., 2017).

Bien que la communication digitale des écoles soit le support d'un discours institutionnel, les textes mis en ligne comprennent bon nombre d'informations factuelles (nombre d'étudiant·e·s, date de création de l'école, accréditations, langues d'enseignement, cursus, ...) à répertorier et questionner. En effet, lors de nos entretiens avec les membres de la direction, nous revenions sur ces éléments afin de trianguler les informations et d'obtenir des explications sur les mécanismes menant à certaines décisions ou stratégies institutionnelles expliquant l'état de fait observé virtuellement. L'enjeu était de s'assurer de récolter des

données comparables d'une école hôtelière à une autre, afin d'offrir une photographie réaliste du champ. C'est pourquoi, après avoir exploré notre terrain de manière virtuelle, nous avons créé une base de données sur Excel résumant toutes les informations qui nous paraissaient pertinentes à comparer en créant un certain nombre de variables (voir annexe I). Durant le déroulement de cette enquête, le champ étudié s'est montré extrêmement dynamique et mouvant, c'est pourquoi les informations présentées sont celles de 2018, les plus complètes au moment de la rédaction de ce manuscrit. En résumé, la découverte puis la construction de notre objet de recherche – les écoles hôtelières suisses – s'est effectué en premier lieu grâce à l'analyse de contenu et de discours de leurs présences sur Internet, puis afin d'assurer la comparabilité des informations et cartographier le champ, nous avons synthétisé et répertorié les informations que nous y avons obtenu dans une base de données afin de réaliser certaines analyses statistiques. Cette entrée par le virtuel nous a ensuite offert la possibilité d'intégrer notre terrain « physique » d'enquête.

### 1.5.3 Négociation du terrain dans un milieu élitiste, relations d'enquête et techniques d'échantillonnage

Dans cette partie, nous aimerions aborder la façon dont nous avons négocié notre accès à un terrain élitiste et marchande, les différentes relations d'enquête entretenues durant notre recherche, leur impact sur nos stratégies d'échantillonnage et sur les profils des enquêté·e·s que nous avons interrogé·e·s.

Pour débiter notre terrain, nous avons opté par une « entrée par le haut » c'est-à-dire en présentant notre projet d'enquête directement aux directions des écoles hôtelières afin d'avoir leur accord. L'objectif était de réaliser des entretiens un ou plusieurs membres de la direction, des collaborateurs/collaboratrices de différents secteurs mais aussi de faire certaines observations et potentiellement faire passer notre questionnaire au sein de leur corps étudiant. Ce choix comporta l'avantage de faire une entrée institutionnelle qui se voulait transparente et déontologique mais comporta certains enjeux. Notamment, cela nous força à commencer nos entretiens par les dirigeant·e·s et donc à nous « rôder » auprès des enquêté·e·s plus imposants socialement.

Comme évoqué dans l'introduction, les écoles hôtelières suisses ont la particularité de pratiquer des frais de scolarités extrêmement élevés, leur population étudiante vient donc *a priori* de milieux privilégiés. Sur le terrain, cela s'est traduit par les apparences physiques et vestimentaires de leur corps étudiant, professoral et professionnel. En effet, toutes et tous revêtaient des tailleurs, costumes-cravates, chaussures en cuir, des accessoires de luxe (sacs à mains, foulards, ...), avaient une apparence soignée (femmes maquillées discrètement, hommes rasés de près ou barbe entretenue, cheveux bien coiffés, ...), se mouvaient avec une hexis corporelle spécifique (se tenant droit, en ayant de l'aisance corporelle, ...) et semblaient bénéficier d'une grande aisance sociale (maîtrise du small-talk, aisance à l'oral, ...). Tout un ensemble de signes donnant l'impression d'une forte homogénéité sociale au sein cette population d'enquête semblant cumuler toutes sortes de capitaux : économique, social, culturel, scolaire et symbolique (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2011). Consécutivement, les relations d'enquête peuvent s'en trouver « inversées » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2011), le ou la sociologue se situant dans une position socialement dominée face à ses enquêté·e·s

plus privilégié·e·s. Dans ces configurations, le chercheur ou la chercheuse ne bénéficie pas nécessairement de l'ascendant culturel ou symbolique, qui lui permettrait de maîtriser le déroulement et le contenu de l'entretien. Une forme de violence symbolique peut parfois s'exercer – d'autant plus si l'enquêteur/enquêtrice vient d'un milieu modeste, ce qui est mon cas – se sentant parfois intimidé·e, voire ouvertement critiqué·e, le questionneur se retrouve questionné comme différentes recherches ont pu l'illustrer (Darmon, 2005; Laurens, 2007; Pinçon & Pinçon-Charlot, 2011). Tout l'enjeu a alors été de trouver – au fil du terrain – la bonne distance sociale afin de recueillir des données riches et pertinentes.

La proximité sociale expérimentée sur le terrain variait selon le statut (membre direction ou employé·e, alumni ou encore étudiant·e), l'âge et le genre de l'enquêté·e. Rétrospectivement, nous formulons une réflexion sur les propriétés sociales incarnées et portées par le ou la sociologue – en l'occurrence une jeune femme, doctorante parfois assimilée à une étudiante – pour penser leur potentielle influence sur les relations d'enquête, la gestion du terrain et sur les conditions de production des données récoltées. La perception d'une relation d'enquête dissymétrique fut saillante avec certains membres de direction d'écoles hôtelières prestigieuses - hommes âgés de plus de 50-60 ans - qui m'avaient accueilli avec du retard (30 à 45 minutes), consacré moins de temps que prévu à l'entretien (une heure au lieu de deux) et remis en question l'intérêt d'une recherche portant sur les écoles hôtelières suisses dans leur ensemble. Une certaine posture paternaliste – induite certainement par le fait d'apparaître comme une jeune femme étudiante - fut ressentie comme d'autres jeunes chercheurs et chercheuses ont pu l'expérimenter (Chamboredon, Pavis, Surdez, & Willemez, 1994). Nuançons, en signalant que la violence symbolique ressentie fut exceptionnelle en comparaison des autres entretiens menés avec la plupart des autres enquêté·e·s.

On peut formuler plusieurs interprétations sur les raisons de ce début d'enquête confrontant. Certainement que la présentation de notre enquête n'était pas suffisamment convaincante ou adaptée à cette population évoluant dans un milieu professionnel managérial où le « pitch » aurait dû être plus vendeur, démontrant l'intérêt que l'auditeur/l'auditrice pouvait en tirer. Entrant depuis peu physiquement dans le terrain nous n'avions pas encore conscience de tous les codes comportementaux et vestimentaires qu'il fallait adopter. Notre choix de tenue pour les premiers entretiens était certainement trop coloré, pas assez sobre et peut être paraissions-nous trop intimidés. Notre jeu « de travestisme vestimentaire » (Laurens, 2007) était certainement trop visible. À ce stade, nous entrions dans un univers au sein duquel nous avons beaucoup de mal à percevoir les points de repères et les limites à ne pas franchir (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2011). En outre, nous ne nous étions encore jamais confrontés au fait de « s'imposer à des imposants » (Chamboredon et al., 1994).

L'accueil variable donné à l'enquête s'explique beaucoup par la position occupée par l'école hôtelière au sein du champ. En effet, les plus petites écoles hôtelières – moins visibles et connues sur la scène médiatique ou éducative comme l'École hôtelière de Genève ou la SSAT – considéraient que notre enquête était une opportunité de faire connaître et valoriser leur formation. Les membres de la direction et les employé·e·s se



montrèrent enthousiastes, disposés à réaliser un entretien et à nous offrir l'accès à leur école pour faire passer le questionnaire. Tandis que pour les « grandes » écoles hôtelières - qui accueillent plus de 1000 étudiant·e·s - l'accès fut plus contrôlé ou restreint. Par exemple, nous ne pûmes enregistrer l'entretien avec un membre de la direction de l'école les Roches et il fut difficile de négocier notre accès aux écoles du Swiss Education Group (qui représente 5 écoles hôtelières). Pour ces écoles privées, la formation en management hôtelier représente des revenus financiers très importants et une enquête sociologique peut être vue comme une volonté de « mettre le nez dans leurs affaires ». De plus, étant donné leurs positions dominantes au sein du champ, notre enquête ne revêtait potentiellement pas un grand intérêt symbolique ou économique.

Le rapport le plus ambigu fut peut-être celui de l'École hôtelière de Lausanne qui officiellement nous autorisa à enquêter, tout en désirant exercer un certain contrôle de nos faits et gestes. Notamment, un membre de la direction nous invita plutôt à étudier en détails leurs rapports institutionnels qui « *vaudraient beaucoup plus que deux heures d'entretien avec tous les membres de direction de l'école* ». Cette réponse illustre la volonté de nous exposer à un discours institutionnel maîtrisé, en évitant l'accès à des propos plus personnels d'employé·e·s avec qui la marge de manœuvre en entretien aurait été plus grande. Toutefois, le membre de la direction se disait « *prêt à répondre aux éventuelles questions* », d'accord pour que nous enquêtions dans l'institution justifiant qu'elle était « *publique* », « *académique* » et donc « *ouverte sur le cité* » (il précisa d'ailleurs « *à vous comme à quelqu'un d'autre* » mettant donc au même niveau la démarche d'une sociologue à n'importe quelle autre visite) et qu'elle « *n'avait rien à cacher* ». La direction s'était donc montrée d'accord sur le principe de la réalisation d'une enquête en son sein, tout en conservant un fort droit de regard sur nos allées et venues (« *prévenez-nous des différentes observations ou entretiens que vous voulez faire* »). Bien que nous ayons réussi à interroger neuf employé·e·s de l'EHL, observer des entretiens d'admission et diffuser notre questionnaire, nous contactâmes fréquemment les collaborateurs ou collaboratrices directement par e-mail, sans nécessairement passer par la direction afin de ne pas être freiné dans la réalisation du terrain. Cette prise de position illustre la manière dont une institution dominante peut se montrer réticente envers une analyse sociologique qui pourrait dévoiler les mécanismes du maintien de son privilège au sein d'un champ.

L'entretien – d'autant plus au sein d'un milieu élitiste – apparaît comme un espace de négociation de son identité où il s'agit de trouver la bonne apparence, le rôle que l'on désire incarner pour favoriser une bonne relation d'enquête (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2011). Notre aisance s'acquit et se renforça au fil des rencontres qui, en outre, s'avérèrent plus ouvertes à l'enquête et bienveillantes. En outre, nous avons souvent eu recours aux recommandations interpersonnelles pour être introduit à d'autres employé·e·s. Ce type de mise en relation fonctionne comme un véritable sésame, facilitant l'accès à un milieu social fonctionnant grandement sur un principe de cooptation (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2011). Grâce à cette technique d'échantillonnage « boule de neige », nous avons pu réaliser au total 20 entretiens avec des employé·e·s de l'École hôtelière de Lausanne, l'École hôtelière de Genève, de Vatel, des Roches, du César Ritz College et de l'IHTTI. Ces derniers et dernières représentent non seulement la variété des échelons hiérarchiques – allant de membre de la direction générale, à responsable de service, enseignant·e ou encore collaborateur ou

collaboratrice sans personnes sous leurs ordres – mais également celle des différents secteurs d'activité – comme celui de la qualité, des accréditations, du recrutement, de l'enseignement théorique, de l'enseignement pratique, de la gestion des relations alumni, de la gestion des relations extérieures ou encore de l'insertion professionnelle des étudiant·e·s. La liste des employé·e·s interrogé·e·s est consultable en annexe VI (p.600).

Le principe de recommandation fut également utilisé pour avoir accès aux alumni. Certaines écoles nous donnèrent une liste de personnes avec lesquelles elles étaient toujours en contact (qui venaient à des événements organisés par l'école, intervenaient dans des cours, accueillaient des étudiant·e·s en stage etc.). Après avoir rencontré certaines d'entre elles, nous leur demandions s'ils ou elles pouvaient demander de nous recommander auprès de certain·e·s de leurs ancien·ne·s camarades. Le tableau en annexe VII (p. 603) résume les informations des 19 alumni rencontré·e·s avec : leur prénom (fictif), l'école hôtelière fréquentée, le poste occupé au moment de l'entretien, la catégorie d'âge, la ou les nationalité(s), origines et parcours migratoires ainsi que les professions et activités des parents. Nous nous sommes principalement focalisés sur les alumni de l'École hôtelière de Lausanne et de Genève où nous avons déjà réalisé un certain nombre d'entretiens avec des employé·e·s et que nous connaissions donc bien. Nous avons tâché de faire varier leurs profils afin qu'ils ou elles représentent la diversité des alumni en termes d'âge et en fonction du fait qu'ils et elles soient venu·e·s ou non de l'étranger pour réaliser leur formation en Suisse. Notre échantillon comporte des alumni ayant obtenu leur diplôme des années 1980 jusqu'en 2014 et ayant par conséquent entre 28 et 60 ans. Avoir plusieurs catégories d'âges nous a permis de comprendre l'évolution de la formation hôtelière qu'ils ou elles ont reçu et d'analyser les répercussions des transformations des curricula.

De manière générale, ces entretiens étaient parmi les plus longs (plus de 2 heures) et les enquêté·e·s étaient très enthousiastes – et souvent nostalgiques – en relatant les manières dont ils ou elles avaient vécu leur formation hôtelière. Parmi les 19 alumni rencontré·e·s seulement deux personnes formulèrent un discours très critique – parfois négatif – envers leur alma mater. Les alumni interrogé·e·s se montraient souvent très attaché·e·s voire même reconnaissant·e·s envers leur école hôtelière et la majorité considéraient que ces années de formation étaient parmi « les plus belles de leur vie » et constituaient une « véritable école de vie », signe de l'*esprit de corps* (Bourdieu, 1989) qui se constitue au sein de ce type d'établissement.

Par la suite, nous n'avons plus fonctionné selon une logique de recommandation afin d'obtenir des entretiens avec des étudiant·e·s en formation au moment de notre enquête. En effet, ce type d'échantillonnage a comme conséquence de limiter la diversité des profils découverts et il nous était essentiel que l'échantillon qualitatif représente, autant que faire se peut, la diversité de la population étudiante notamment en termes de pays d'origines. C'est pourquoi, à la fin du questionnaire en ligne destiné aux étudiant·e·s, nous avons demandé si certain·e·s étaient d'accord de réaliser des entretiens et nous donner leurs coordonnées afin d'être contacté·e·s. Par ce biais, nous avons pu interroger 12 étudiant·e·s de : l'École hôtelière de Lausanne (section francophone et anglophone), de l'IHTTI, de Vatel et des Roches venant de pays comme la Russie,

l'Indonésie, la Chine, la Namibie, le Vietnam etc. Toutes les informations sur les étudiant·e·s rencontré·e·s sont résumées également dans le tableau en annexe VIII (p.606).

Nous avons alors désormais accès aux étudiant·e·s d'écoles hôtelières privées enseignant uniquement en anglais et c'est pourquoi plusieurs entretiens furent réalisés dans cette langue. Toutefois, les données récoltées lors des entretiens en français étaient plus conséquentes. Dans le cas où l'anglais n'était la langue maternelle ni de nos enquêté·e·s, ni la nôtre, les questions et les réponses étaient plus concises et la répartie moins rapide et aisée. Tandis que lors que notre interlocuteur ou interlocutrice était parfaitement bilingue ou que l'anglais était sa langue maternelle, les réponses étaient plus développées, nos relances facilitées et la conversation plus fluide. Ces entretiens – combinés à ceux réalisés avec des alumni récemment diplômé·e·s – ont permis de mieux refléter l'internationalité de cette population étudiante en ayant à la fois des données concernant des étudiant·e·s locaux et transnationaux. Les relations d'enquête avec ces étudiant·e·s furent bien plus horizontales étant donné notre proximité d'âge et souvent de statut (étudiant·e·s face à une doctorante). Relevons également que ces enquêté·e·s s'avéraient très à l'aise durant l'exercice d'entretien sociologique notamment parce qu'il leur faisait répéter – sous une autre forme – un exercice biographique qu'ils ou elles avaient préparé et présenté durant leur entretien d'admission. La majorité des alumni ou étudiant·e·s interrogé·e·s étaient des personnes plutôt extraverties, appréciant de rencontrer de nouvelles personnes, conformément à leur intérêt pour l'industrie hôtelière, dispositions qui étaient en outre renforcées durant leur formation.

Notre échantillon qualitatif de 51 personnes se veut diversifié au regard du type d'école hôtelière, des activités professionnelles s'y déroulant et des profils démographiques et géographiques des alumni et des étudiant·e·s. Investigant un objet de recherche « vierge », nous ne pouvions construire un échantillon se voulant représentatif car nous n'avions au départ aucune information scientifique sur notre population d'enquête. Notre échantillonnage théorique s'est donc fait progressivement, par vagues d'explorations empiriques successives (Charmaz, 2006). Le choix des critères recherchés pour les prochain·e·s enquêté·e·s, se faisait au fur et à mesure de la découverte et de l'analyse des données qualitatives et quantitatives afin de répondre à nos questionnements théoriques. Nous estimons qu'au terme de notre enquête la diversité des profils interrogés reflètent la variété des positions – institutionnelles et individuelles - existantes et occupées dans le champ que nous présenterons et analyserons dans nos chapitres empiriques.

#### 1.5.4 Type d'entretiens, techniques d'anonymisation et analyse de contenu via Atlas.TI

Après avoir expliqué le déroulement de notre terrain, les relations d'enquêtes entretenues et les caractéristiques des personnes composant notre échantillon qualitatif, il est temps d'aborder le contenu des entretiens et la manière dont nous avons analysé les informations obtenues. La majorité des données qualitatives ont été récoltées grâce à des entretiens semi-directifs pour lesquels des thèmes avaient été prédéfinis et des grilles d'entretien élaborées (Combessie, 2007). Les thématiques abordées étaient conformes à nos intérêts de recherche et visaient à opérationnaliser certains concepts théoriques mobilisés dans notre

problématique. Les questions étaient ouvertes afin que les réponses s'avèrent les plus libres possibles. Le guide servait avant tout à nous assurer que nous traitions bien certains sujets importants pour notre enquête, que nous avions un certain nombre d'informations essentielles pour assurer la comparabilité mais l'ordre variait en fonction des éléments abordés spontanément durant l'entretien. La conversation se voulait la plus fluide possible et nous revenions à notre guide durant les moments de blancs ou au terme d'une explication donnée par notre interlocuteur/interlocutrice. Lorsque nous avons traité tous les points prévus dans le guide, nous demandions à la personne s'il y avait d'autres éléments qu'elle aurait aimé aborder ou sur lesquels elle aurait aimé revenir. À cette occasion, on nous demandait souvent quel était notre point de vue sur l'école en question, sur ce type de formation, ou sur la population étudiante, les échanges à ce propos étaient alors riches, la parole encore plus libre et davantage critique. Ce moment en fin d'entretien était également souvent le lieu pour nos enquêté·e·s de nous partager certaines confidences.

Les sujets abordés et la forme de l'entretien différaient en fonction de nos trois types d'enquêté·e. L'entretien débutait néanmoins toujours avec une présentation de l'enquête, de l'objectif de l'entretien et de ses conditions (durée, anonymisation et accord pour enregistrement audio ainsi que pour la retranscription). Les entretiens réalisés avec les membres de la direction des écoles hôtelières - après les avoir invité à présenter leurs parcours personnels et professionnels - se concentraient sur les caractéristiques de l'établissement et sur son fonctionnement institutionnel (la grille d'entretien est consultable dans l'annexe II). Il s'agissait de comprendre la genèse et l'évolution de l'école, les spécificités du cursus proposé (la durée et les configurations de la formation pratique, le type de cours théoriques, les évaluations, ...), du diplôme et sa reconnaissance académique, les critères et conditions d'admission, les caractéristiques de la population recrutée ainsi que les différents partenariats éducatifs transnationaux. L'idée était de saisir l'enjeu spécifique ayant lieu au sein du champ, qui allait nous permettre de le cartographier, et de comprendre les stratégies institutionnelles mises en place pour y faire face. Puis nous interrogeons la perception que l'enquêté·e pouvait avoir de la position occupée par son école - et de la formation hôtelière suisse - sur le marché de l'enseignement supérieur. L'objectif était dès lors de saisir les prises de position des agents sur le champ des écoles hôtelières et de les interpréter par la suite en fonction de leur position.

Alors que les entretiens réalisés avec les alumni et les étudiant·e·s prenaient une forme moins directive et davantage ouverte, compréhensive et empathique (Bourdieu, 1993; J.-C. Kaufmann, 2006). En effet, il était essentiel pour nous que ces enquêté·e·s puissent nous expliquer d'abord d'où ils ou elles venaient – au sein de l'espace social et géographique – selon leur point de vue, par leur narration et de comprendre la trajectoire ayant fait qu'ils ou elles se sont orienté·e·s dans une école hôtelière en Suisse. Que ce soit pour les alumni ou les étudiant·e·s actuel·le·s, le déroulement se voulait chronologique en suivant un fil biographique (Bertaux, 1980) (les grilles d'entretien sont consultables en annexes III et IV). En premier lieu, nous demandions à la personne de se présenter et de nous décrire son enfance (où elle avait grandi, avec qui, de qui était composé sa famille, ...) et son parcours scolaire. Puis, nous l'invitions à nous expliquer comment elle avait pris connaissance de l'existence de la formation ou de l'école hôtelière et les raisons qui l'avaient

amené à s'y orienter, la manière dont le choix s'était réalisé. Ensuite, nous l'interrogeons sur les souvenirs qu'il ou elle avait des critères et du processus d'admission et de la manière dont ils ou elles l'avaient vécu.

Ces entretiens avaient pour principal but de découvrir les capitaux culturels, économiques, sociaux et cosmopolites dont les alumni et étudiant·e·s avaient hérité dans leur milieu d'origine, dans leur complexité. En d'autres termes, il s'agissait de dévoiler des conditions et mécanismes de socialisation vécus par nos enquêté·e·s et de comprendre si ceux-ci ont construit des habitus ou constitué des dispositions expliquant l'orientation dans le champ des écoles hôtelières suisses. Néanmoins, ces données et leur analyse se récoltaient via un récit de vie qui se voulait relativement libre. Nous avons conscience ce type d'entretien implique une part *d'illusion biographique* (Bourdieu, 1986) où l'enquêté·e se livre au sociologue en proposant un agencement de différents événements qui lui paraissent significatifs, afin d'expliquer et de donner du sens à son parcours de vie. Ce dernier ou cette dernière propose dès lors un récit intelligible, désirant dégager une logique, une consistance et une constance à une trajectoire en fonction de la position sociale occupée au moment de l'entretien (Bourdieu, 1986). L'enquêté·e se positionne alors souvent comme agent – ayant fait des choix, pris des décisions et réalisé des actions – apparaissant comme l'acteur et le moteur de sa propre vie. Bien que ces discours regorgent de données pertinentes et d'un savoir de « sens commun » à ne pas négliger ou mépriser, le ou la sociologue doit néanmoins adopter une posture critique en analysant la trajectoire de la personne, c'est-à-dire les positions successivement occupées dans des espaces sociaux changeant (Bourdieu, 1986). Il doit alors rendre compte des états de la structure sociale au sein desquels les agents ont vécu (l'espace de positions en question), fait des choix et produit des actions (quelles étaient les possibilités éducatives objectives à ce moment donné pour l'enquêté·e ? Avait-il d'autre choix ? Lesquels ? Pourquoi ne les a-t-il ou elle pas considérés ou n'y a-t-il pas eu accès ?). Il est essentiel d'avoir une lecture situationnelle et relationnelle du parcours de vie de l'enquêté, d'être attentif à la manière dont les choix s'inscrivent dans des champs des possibles variables en fonction de la position occupée, des capitaux possédés et du moment considéré.

Nous avons donc mobilisé les principes d'une ethnographie multi-intégrative (Weber, 2011) qui postule qu'on ne peut comprendre le point de vue et le comportement d'un individu dans une situation donnée, sans explorer les différentes appartenances sociales qui le ou la caractérisent. C'est pourquoi il était important pour nous de situer notre enquêté·e sur le plan du genre, de l'activité professionnelle, de l'âge et du parcours éducatif. Toutefois, le risque de reconnaissance d'une personne est alors particulièrement fort (Béliard & Eideliman, 2008), d'autant plus au sein d'un champ éducatif comprenant un nombre restreint d'écoles hôtelières (n=19). Nous avons décidé de ne pas anonymiser les institutions car – en cohérence avec notre cadre théorique – leurs prises de positions ne pouvaient être interprétées qu'en fonction de leur position dans le champ. Toutefois, afin de garantir l'anonymat et la confidentialité des propos tenus par nos enquêté·e·s, nous avons eu recours à différentes techniques en fonction de la population d'enquête.

En ce qui concerne les employé·e·s, nous avons eu recours à des noms fictifs, avons généralisé les fonctions en gardant leur niveau de responsabilité (membre de la direction, responsable service ou collaborateur/collaboratrice), défini des catégories d'âges et indiqué leur type et niveau de formation (formation professionnelle initiale ou supérieure et/ou formation universitaire et/ou diplôme d'une école hôtelière) (annexe VI p.600). Nous n'avons pas conservé d'information quant à leur(s) nationalité(s) car ces éléments n'étaient pas essentiels pour l'interprétation et auraient pu mener à leur identification.

Pour les alumni étant bien plus nombreux/nombreuses leur garantir leur anonymat était plus aisé, c'est pourquoi nous avons conservé certaines informations nous paraissant indispensables à l'interprétation sociologique. Nous avons recouru à des noms fictifs (toutefois ayant la même origine géographique ex : un prénom vietnamien était remplacé par un autre prénom vietnamien), nous mentionnons l'école hôtelière et définissons une tranche temporelle au sein de laquelle l'enquêté·e avait commencé sa formation (entre 1980 et 1990 / entre 1990 et 2000 / entre 2000 et 2005 / entre 2005 et 2010 / entre 2010 et 2015, les tranches les plus récentes sont plus détaillées car elles correspondent à différents cursus). Nous avons fait de même pour les catégories d'âge en établissant des tranches de 5 ans. Concernant leur situation professionnelle, nous avons indiqué le niveau de responsabilité et le secteur d'activité (ex : manager en ressources humaines / Chef·fe de service dans l'hôtellerie, ...). Puis nous avons conservé les informations relatives à leur(s) nationalité(s) et leur parcours migratoire étant importantes pour comprendre leur orientation éducative dans une sociologie cosmopolitique. Concernant leurs origines socioéconomiques, nous avons indiqué les professions exercées par leurs parents (annexe VII p. 603). Quant aux étudiant·e·s – qui constituent la population mère la plus grande – nous avons donné des noms fictifs, indiqué leur école hôtelière et leur année de formation. Nous n'avons pas indiqué leur âge car ils/elles avaient toutes et tous entre 20-25 ans au moment de l'entretien. Par contre, nous avons communiqué les informations quant à leur(s) nationalité(s), parcours migratoires et professions des parents car elles sont importantes pour saisir les capitaux économiques, culturels et cosmopolites dont ils/elles ont hérité (annexe VIII p.606).

Par la suite, nous avons retranscrit tous les entretiens mot-à-mot, en respectant – autant que faire se peut – les formulations des enquêté·e·s, quitte à garder les erreurs grammaticales que l'on retrouvera parfois dans les citations de ce manuscrit de thèse. En ce qui concerne notamment l'anglais, le respect des formulations initiales visent à rendre en compte du niveau dans cette langue et c'est également la raison pour laquelle nous n'avons pas traduit les différents extraits afin d'être le plus proche possible du matériau brut et d'offrir la possibilité au lecteur ou à la lectrice de vérifier – voire critiquer – nos interprétations. Ensuite, tous les entretiens ont été codés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *ATLAS.ti*. Ce dernier permet d'attribuer certaines étiquettes à des séquences (qui peuvent être textuelles, audio ou vidéo). Tous les extraits - issus de différents entretiens - sont dès lors regroupés sous un même « code », facilitant l'analyse, la comparabilité et l'interprétation des données qualitatives. Nous avons suivi les recommandations de Flick (2006) en débutant par un *codage thématique* qui nous permettait de compartimenter nos retranscriptions d'entretien conformément à nos grilles d'entretien et de comparer les divers entretiens. Des premiers mémos étaient

rédigés à propos de ces codes thématiques sur des pistes d'analyses potentielles à investiguer. Deuxièmement, nous réalisons un *codage théorique* où certains extraits étaient mis en lien avec les concepts que nous avons mobilisé et élaboré dans notre problématique visant à répondre à nos questions de recherche. Le codage se voulait « ouvert » (*open-coding*) c'est-à-dire que nous créions de catégories (ou codes) en fonction des éléments thématiques ou théoriques qui apparaissaient au fil du texte. Elles émergeaient donc au fil du discours de nos enquêté·e·s et parfois certains éléments que nous n'avions pas du tout anticipés dans notre problématique constituaient de nouveaux codes complexifiant davantage nos analyses. Au fur et à mesure de ce processus, nous arrivions à une liste de codes suffisamment exhaustive - appelé *index* chez Deterding and Waters (2018) - pour aborder notre objet de recherche dans sa complexité et diversité thématique et théorique. En dernier lieu, lorsque nous constatons qu'un code regroupait un nombre trop important d'extraits cela était souvent le signe que le concept était encore traité de manière trop générale et qu'un codage axial (*axial-coding*) était nécessaire pour raffiner nos catégories. Ce codage consistait à découpler différents aspects d'un même phénomène ou différentes déclinaisons d'un même concept en de nouvelles catégories analytiques devant se répondre, être complémentaires, s'inscrivant sur un même axe théorique.

Par conséquent, notre codage s'est voulu flexible (*flexible coding*) (Deterding & Waters, 2018) - grâce au logiciel – raffinant progressivement nos catégories et donc la théorisation de nos concepts. ATLAS.ti nous offrait la possibilité de vérifier systématiquement nos intuitions interprétatives, se formulant progressivement à partir de notre terrain et de vérifier si : certains processus étaient bien récurrents, nos interprétations n'étaient pas abusives, nous n'induisions pas certains raisonnements au regard de notre problématique alors qu'ils n'apparaissaient pas comme tels dans nos données etc. Finalement, le logiciel ATLAS.ti offrait la possibilité de réaliser des schémas - sous forme de réseaux – nous aidant à agencer les concepts entre eux, à établir des liens, des hiérarchies, ce qui nous a aidé à construire la structure rédactionnelle de nos chapitres empiriques (voir en exemple le schéma de l'annexe IX) et de l'ensemble de la thèse. Parallèlement, nos connaissances de l'état de la littérature permettaient d'inscrire les discours et nos interprétations dans des débats sociologiques plus larges, en découvrant en quoi nos résultats confirmaient, se distançaient, nuançaient ou complétaient ceux obtenus par d'autres enquêtes. Par conséquent, l'objectivation de nos données qualitatives s'est construite peu à peu, grâce aux instruments conceptuels choisis et articulés dans notre problématique de recherche, permettant de prendre du recul face aux informations et interprétations données par nos enquêté·e·s mais sans jamais totalement rompre, oublier ou invalider ces dernières (J.-C. Kaufmann, 2006).

En dernier lieu, nous aimerions préciser que nous avons tenu dans ce manuscrit à citer fréquemment les propos de nos enquêté·e·s tels qu'exprimés lors de nos entretiens. Les extraits retenus sont ceux qui illustrent et attestent certaines analyses sociologiques que nous avons pu formuler à partir de l'étude de l'ensemble de notre matériau. Les citations choisies sont celles qui correspondent à des tendances fortes qui se dégagent dans notre enquête (Bertaux, 1980), elles permettent de leur donner corps et d'administrer la preuve de notre raisonnement. Toutefois, certains extraits peuvent exprimer des propos minoritaires attestant de la complexité

de nos résultats et d'illustrer ce qu'est l'hétérodoxie au sein d'un champ. Nous avons été attentifs à contextualiser les citations utilisées, à en démontrer les domaines de validité et à nous montrer réflexifs quant au statut des matériaux mobilisés. La transcription de l'entretien et ses mobilisations dans la rédaction ne sont certes que des instantanés d'un échange plus vaste mais ils visent à diriger le regard du lecteur ou de la lectrice vers des traits pertinents (Bourdieu, 1993). C'est pourquoi pour chaque extrait d'entretien nous indiquerons : le nom fictif de l'enquêté·e l'ayant formulé, l'école hôtelière où il/elle travaille ou étudie, le poste occupé ou l'année de formation et certaines informations sociodémographiques pour les étudiant·e·s (comme l'âge, la ou les nationalité(s)), afin de livrer tous les éléments nécessaires à l'analyse objective de la position de l'agent dans le champ et à la compréhension de ses prises de position (Bourdieu, 1993). Pour des raisons de confidentialité, précisons qu'en cas de propos pouvant nuire à nos enquêté·e·s – comme des discours xénophobes, sexistes ou pouvant causer un tort professionnel à ces derniers/dernières – nous ne les retranscrivons pas et préférons les paraphraser, ou nous n'indiquons pas l'enquêté·e qui les avait prononcés.

#### 1.5.5 Questionnaire en ligne, enjeux de passation et conséquences sur la représentativité de l'échantillon statistique

Désormais, nous aimerions présenter les méthodes et analyses de données quantitatives utilisées dans le cadre de cette thèse. Nous présenterons le questionnaire destiné aux étudiant·e·s des écoles hôtelières, les difficultés de passation que nous avons rencontrées et leurs conséquences sur l'échantillon obtenu (n=381). Ensuite, nous expliquerons les analyses statistiques réalisées à partir de cette base de données sur les étudiant·e·s (1.5.6).

Comme expliqué dans notre processus de recherche mixte (voir Figure 11), le questionnaire destiné aux étudiant·e·s fut élaboré à la suite et grâce aux entretiens réalisés avec des alumni des écoles hôtelières de Lausanne et Genève. Nous avons pu saisir quelques caractéristiques de cette population étudiante concernant les origines socioéconomiques et géographiques, les parcours éducatifs, les motivations à faire une école hôtelière, qu'il s'agissait d'investiguer et de quantifier afin d'en offrir un portrait plus général et si possible représentatif. Notre objectif théorique était notamment d'identifier et de mesurer le capital cosmopolite hérité des individus (parcours scolaire, migratoire, nationalités, langues parlées, ...), de comparer et d'évaluer les différentes manières de prendre connaissance de la formation hôtelière et de réaliser un choix parmi cette offre éducative, les raisons évoquées pour expliquer cette orientation, les conditions de réalisation des études (types de financement, logement, activités professionnelles annexes, ...), les aspirations professionnelles (secteurs d'activités, types d'activités, tailles des entreprises, mobilités transnationales envisagées, reprise éventuelle d'une entreprise familiale...) et finalement d'établir leur milieu d'origine à l'aide de questions sur les professions ainsi que les niveaux et types de formations des parents. Au total, le questionnaire comprenait 79 questions principalement préformées (c'est-à-dire qu'une liste d'items de réponses était proposée) avec parfois la possibilité de répondre « autre » et de préciser sa réponse textuellement. En outre, les questions étaient à choix unique ou multiples. Ce dernier – rédigé en anglais – fut relu et corrigé non seulement par d'autres sociologues (francophones et anglophones) mais également par des alumni d'écoles hôtelières afin



de s'assurer de sa bonne compréhension et de l'adéquation des questions à leurs réalités estudiantines et professionnelles. Il est consultable à l'annexe V (p.576).

Le questionnaire a été réalisé à l'aide du logiciel *Qualtrics* permettant : de le faire passer en ligne sur différents supports (ordinateurs, tablettes et téléphones), de mettre en forme les questions de manière attractives, de s'assurer que le nombre de réponses choisies correspondait aux consignes (par ex : deux réponses cochées au maximum, une seule réponse possible, etc.), d'identifier les non-réponses (au cas où les répondant·e·s ne répondaient pas à une question, le logiciel leur demandait si c'était volontaire ou un oubli), de faire apparaître certaines questions qu'à certain·e·s répondant·e·s concerné·e·s (questions filtres) et d'exporter directement les données sur SPSS. Recourir à un questionnaire en ligne était adapté à notre population d'enquête car nous disposions de l'accord de la direction des écoles hôtelières pour diffuser le lien de notre enquête au sein de leur corps étudiant. Nous pouvions donc – en principe – contacter toutes et tous les individus figurant dans leur base de données e-mail. Nous avons donc une population d'enquête « restreinte, identifiable et contactable » (Frippiat & Marquis, 2010).

Sur les 19 écoles hôtelières suisses comprises dans le champ, nous avons négocié la passation de notre questionnaire au sein de six établissements (

Tableau 4). Ces derniers varient en fonction de leur ancienneté (de la première fondée en 1893 aux plus récentes des années 2010), de leur taille (moins de 200 à plus de 2000 étudiant·e·s), de leur financement (entièrement privée, partiellement financée par le public ou publique), leur(s) langue(s) d'enseignement (langue nationale, anglais ou les deux) et le type de diplôme qu'elles délivrent (allant d'un diplôme ES à un Bachelor). Notre échantillon reflète par conséquent la diversité des écoles hôtelières existant au sein de notre champ. :

Tableau 4 : Caractéristiques des écoles de notre échantillon en 2016

| <i>Nom</i>                         | <b>Année de création</b>                                          | <b>Nombre d'étudiant·e·s</b> | <b>Statut</b>                                      | <b>Langue(s) d'enseignement</b> | <b>Type de diplôme délivré</b>                |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------|
| <i>École hôtelière de Lausanne</i> | 1893                                                              | 2'245                        | Privée + subventions publiques                     | Anglais et français             | Bachelor HES (national + international)       |
| <i>Les Roches</i>                  | 1954 (comme école internationale)<br>1979 (comme école hôtelière) | 1400                         | Privée appartient à un groupe international        | Anglais                         | Bachelor (international)                      |
| <i>École hôtelière de Genève</i>   | 1914 (comme école de cuisine)<br>1996 (comme école hôtelière)     | 251                          | Privée + subventions publiques                     | Français                        | École supérieure (Diplôme ES)                 |
| <i>Vatel Switzerland</i>           | 2010                                                              | 183                          | Privée appartient à un groupe international        | Anglais et français             | Certification professionnelle français (CNCP) |
| <i>IHTTI</i>                       | 1984                                                              | 500                          | Privée appartient à un groupe suisse <sup>45</sup> | Anglais                         | Bachelor (international)                      |
| <i>SSAT</i>                        | 1993                                                              | 114                          | Publique                                           | Italien                         | École supérieure (Diplôme ES)                 |

Malheureusement, les taux de réponses varièrent drastiquement d'une école hôtelière à une autre (Tableau 5). L'accueil offert par la direction de l'établissement à notre questionnaire et la négociation des canaux de communication afin de susciter l'intérêt de leurs étudiant·e·s fut déterminants.

<sup>45</sup> En juin 2018, le Swiss Education Group fut racheté par un groupe d'investissement chinois Summer Capital

Tableau 5 : Taux de réponse à notre questionnaire pour chaque école hôtelière de l'échantillon

|                                    | Population<br>d'envoi | Nombre<br>de<br>répondant·e·s | Taux<br>de<br>réponse |
|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|-----------------------|
| <i>École hôtelière de Lausanne</i> | 2245                  | 170                           | 7.6%                  |
| <i>Les Roches</i>                  | 1400                  | 20                            | 1.4%                  |
| <i>École hôtelière de Genève</i>   | 251                   | 58                            | 23.1%                 |
| <i>Vatel</i>                       | 183                   | 26                            | 14.2%                 |
| <i>IHTTI</i>                       | 199                   | 89                            | 44.7%                 |
| <i>SSAT</i>                        | 114                   | 18                            | 15.8%                 |
| <i>Total échantillon</i>           | 4392                  | 381                           | 8.7%                  |

Les écoles les plus coopératives furent celles de petite taille (moins de 500 étudiant·e·s) – comme l'École hôtelière de Genève, l'IHTTI, Vatel ou la SSAT - dont la direction percevait une occasion de mieux faire connaître et valoriser leur établissement. Ces dernières transférèrent un e-mail directement depuis l'adresse leur direction ou de leur secrétariat - rédigé par nos soins consultable en annexe 0 - à l'ensemble de leurs étudiant·e·s. Cela offrait une légitimité à l'enquête et les taux de réponse dans ces écoles varièrent entre 14,2% à 44,7%.

Les écoles appartenant à des groupes éducatifs plus grands nous ont apparu moins enclines à diffuser notre questionnaire. Par exemple, nous n'avons obtenu l'accord du Swiss Education Group (qui regroupe cinq écoles hôtelières) qu'après avoir rencontré de manière inattendue l'un des membres de la direction lors d'un événement de l'Association Suisse des écoles hôtelières (ASEH), qui ne répondait jusqu'à présent pas à nos sollicitations par e-mail ou téléphone. Il nous autorisa par la suite à enquêter dans une seule école du groupe : l'IHTTI, située à Neuchâtel. En ce qui concerne les écoles hôtelières de plus de 1000 étudiant·e·s, la négociation de la diffusion du questionnaire eut lieu avec une personne en charge de la communication interne à l'établissement. Ces écoles refusaient l'envoi d'e-mails à l'ensemble de leurs étudiant·e·s (considéré comme du « mass mailing »). Il fallait par conséquent trouver d'autres relais de diffusion. Pour l'École hôtelière de Lausanne, il fut décidé de communiquer l'enquête au sein de leur newsletter « EHL TiMES ». L'annonce y apparut tout en bas à droite sous la rubrique « Survey of the week » (voir Figure 12 ci-dessous). Il était donc difficile pour les étudiant·e·s de l'EHL de distinguer notre enquête sociologique des sondages

d'opinion réalisés par leurs camarades dans le cadre de leurs propres cours. Ils et elles étaient très fréquemment sollicité·e·s pour ce genre de participation, ce qui a pu accroître leur désintérêt. Après ce lancement, seulement 16 personnes avaient répondu au questionnaire alors qu'ils étaient plus de 2000 à avoir reçu la newsletter.

*Figure 12 : Relais de notre questionnaire via la newsletter de l'École hôtelière de Lausanne*

### Video of the week ...



**4th AEHL Gala** - Last February, the EHL Alumni Network hosted a special edition of its annual Gala dinner to celebrate its 90th anniversary. It was overall a never-to-be-forgotten and magical night. The EHL family was represented by all generations and one could feel the EHL Spirit more than ever.

[Watch video](#)

### Survey of the week ...



This **unique academic research** from the University of Neuchâtel about Swiss hospitality management students aims at understanding the attractiveness of Swiss hotel schools and the characteristics of their student population.

[Go to survey](#)

A publication of "Student Affairs & Counselling"

Pour pallier ce début difficile, nous demandâmes à un professeur au sein de l'EHL de relayer personnellement notre enquête à ses étudiant·e·s de première et dernière année, ce qui s'avéra plus concluant en augmentant l'effectif à 170 et le taux de réponse à 7,6%. Une problématique similaire fut rencontrée avec l'école les Roches qui ne relaya notre questionnaire que sur leur page Facebook. Malheureusement, notre lancement concordait avec une période tumultueuse pour les écoles du groupe Lauréate Education - Glion et les Roches - qui étaient en pleine négociation pour leur rachat par le groupe d'investissement Eurazéo, annoncé en mars 2016. Notre questionnaire entrait en concurrence directe avec le leur, lancé à l'interne afin de récolter des informations sur les étudiant·e·s. Ces deux éléments peuvent certainement expliquer ce taux de réponse infime (1,4%). Toutefois, nos analyses regroupent fréquemment les écoles par catégorie afin de constituer des effectifs suffisants pour réaliser certaines opérations statistiques. Ces enjeux de négociation de passation du questionnaire illustrent le rapport ambivalent des directions envers notre recherche : à la fois, ils se « montraient » ouverts, en donnant leur accord de principe, mais les procédures de communication très verrouillées et peu soutenues par la direction traduisaient une forme de main mise sur les informations concernant leurs étudiant·e·s.

Nos données constituent par conséquent la première tentative d'échantillonnage de cette population étudiante et malheureusement nos taux de réponses s'avèrent faibles pour certains établissements. Le taux particulièrement bas à l'école des Roches – école internationale anglophone parmi les plus chères – peut induire une sous-représentation des étudiant·e·s internationaux ayant les origines les plus privilégiées au sein de notre population étudiante. Nous avons été alors attentifs à ne trop généraliser nos interprétations en ayant conscience que n'étions peut-être pas représentatif de l'ensemble de la population étudiante des écoles hôtelières. Nos données qualitatives nous permettaient notamment de nuancer certaines analyses. Mentionnons finalement que comparé aux informations que les directions d'établissements nous ont communiquées sur leur population étudiante, notre échantillon statistique comporte une surreprésentation de femmes (68,2% contre 56,2% dans ces six écoles), et une légère sous-représentation des étudiant·e·s helvétiques (39,1% contre 44,8%). En outre, l'âge moyen de notre échantillon est de 21,3 ans contre 22,1 ans en moyenne pour l'ensemble de ces écoles.

#### 1.5.6 Articulation des méthodes et analyses statistiques

Une fois tous les questionnaires remplis, nous avons exporté les résultats de l'enquête de *Qualtrics* sur le logiciel *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences) qui nous a permis de réaliser certaines de nos analyses statistiques. Nous avons débuté par des analyses de fréquences de chacune des variables de notre questionnaire. Elles montrent les proportions des réponses données par les enquêtés à chaque question et permettent de faire un premier portrait de notre population étudiante. Ensuite, certaines analyses de corrélation<sup>46</sup> ont été mobilisées pour investiguer certaines intuitions élaborées à partir des données qualitatives (par exemple : est-ce que le fait d'être un·e étudiant·e local·e a une influence sur le type de diplôme possédé ?) pour vérifier si certains mécanismes sociaux pouvaient s'observer dans l'ensemble de notre échantillon.

Pour poursuivre nos analyses descriptives en prenant en compte plus de deux variables nous avons recouru à l'analyse de correspondances multiples (ACM). Un type d'analyse géométrique et multivariée des données développée en premier lieu par Benzécri dans les années 1960 (Le Roux & Lebaron, 2015) puis repris et développé par Le Roux et Rouanet (2010). Cette méthode a été utilisée par Bourdieu dans plusieurs de ses travaux (1989, 2000b) et particulièrement popularisée par son usage dans *la Distinction* (Bourdieu, 1979a) afin de découvrir et représenter l'espace des pratiques culturelles en France et leur corrélation au volume et à la structure de capitaux économique et culturel possédés (donc leur position dans l'espace social). L'ACM est conforme à la pensée relationnelle plébiscitée par Bourdieu, en permettant notamment d'investiguer et de représenter graphiquement un champ (ou un espace social) en se basant sur des données statistiques. Elle offre la possibilité de découvrir les positions que des individus occupent dans un espace donné, d'investiguer

---

<sup>46</sup> Elles consistent à vérifier si la distribution des réponses données à une question (appelée variable dépendante) est influencée par les réponses données à une autre question (appelée variable indépendante). Le principe est alors d'étudier si, après croisement, la distribution des réponses d'une variable reste relativement identique à la question prise seule ou si les réponses ont tendance à changer en fonction de l'autre variable. Ensuite, différents tests statistiques ont été effectués pour vérifier s'il existait bien un lien de corrélation statistiquement significatif entre les deux variables. Dans le cas de croisements de deux variables nominales (catégorielles), ou entre des variables ordinales et nominales, nous avons établi quelle était la variable dépendante et indépendante et fait un test de Chi2 dont la valeur p devait être inférieure à 0.05 pour être statistiquement significatif.

leurs relations en termes de proximité spatiale – potentiellement sociale – mais également d’interpréter les critères qui les opposent.

L’ACM se fonde sur une analyse des propriétés – ou des réponses données par - des individus en considérant un nombre important de variables simultanément. C’est une analyse essentiellement descriptive – et non inférentielle – car ses résultats illustrent les réponses données par des individus compris dans un échantillon et ne dépendent pas de la taille des données soumises au traitement statistique (Le Roux & Rouanet, 2010). Une ACM est une représentation géométrique des réponses des individus à un certain nombre de variables *actives* (choisies pour l’analyse) obtenue à partir de l’analyse des distances euclidiennes. Elle permet par conséquent d’étudier les relations entre des variables catégorisées mais aussi de décrire et d’interpréter les proximités (et oppositions) entre individus (Le Roux & Rouanet, 2010). Un espace géométrique multidimensionnel - représenté par un nuage de points - résume la distribution des individus en fonction de leurs réponses ou propriétés. Ainsi, celles et ceux partageant fréquemment les mêmes modalités de réponses s’avèrent proches, alors que celles et ceux éloigné·e·s témoignent de profils de réponses différents. Il en va de même pour les modalités des variables, plus elles sont proches, plus un nombre important d’individus les partagent. À contrario, les modalités s’opposant et éloignées spatialement seront celles qui polarisent et donc structurent le plus l’espace.

L’ACM produit deux nuages de points possédant la même variance, appelés le *nuage des modalités* et le *nuage des individus*, structuré par des axes. La complexité de l’association entre les variables est réduite à différentes dimensions (des axes) qui résument la distribution des individus au sein du nuage. Chaque axe possède un taux de variance expliquée (en %) et une valeur propre (*eigenvalue*) qui fonctionnent comme mesure d’inertie, c’est-à-dire la part de l’information totale prise en compte par chaque axe. Afin de représenter graphiquement le nuage sur un plan bi-dimensionnel, il s’agit de sélectionner les deux axes les plus à même de refléter les positions et les oppositions des individus. Le premier axe (axe principal) est celui sur lequel la variance du nuage projeté de manière orthogonale est maximum (donc le plus haut taux de variance) et par conséquent le plus à même d’expliquer une part importante de la distribution des individus (Le Roux & Lebaron, 2015). Puis il faut opter pour le second ou le troisième axe en fonction de leur taux de variance. Il est d’usage de calculer les taux modifiés de Benzécri qui renseignent sur l’importance relative des axes en prenant en compte le nombre de variables actives. Ces indicateurs permettent de déterminer le nombre d’axes retenus pour l’analyse (Le Roux & Rouanet, 2010). L’objectif étant qu’au moins 80% de la variance du nuage soit pris en compte dans le plan réalisé à partir de deux axes, quitte à investiguer plusieurs plans composés de différentes combinaisons d’axes (Hjellbrekke, 2018).

En résumé, il faut pour l’analyse de correspondances multiples construire les nuages de points, rechercher les axes principaux, étudier les nuages projetés sur les premiers axes puis interpréter le sens sociologique des proximités et oppositions (Le Roux & Lebaron, 2015). Le domaine d’application des ACM est traditionnellement celui des données récoltées via un questionnaire (ou obtenues par l’élaboration d’une base

de données) avec un grand nombre d'individus (Le Roux (2014) préconisent une centaine) et avec au moins une dizaine questions. La réalisation d'une ACM part toujours d'une hypothèse de recherche à laquelle la représentation graphique doit apporter certains éléments de réponses. Cette dernière mobilise des concepts théoriques, opérationnalisés sous formes d'indicateurs qui sont finalement traduits par différentes variables et modalités (pouvant avoir la forme de questions et réponses dans un questionnaire ou représenter une catégorie dans une base de données). Le choix des variables *actives* pour l'ACM doit être en cohérence avec le cadre théorique mobilisé, les hypothèses de recherche qui - dans notre cas où nous avons réalisé une méthodologie mixte - se sont affinées grâce aux données qualitatives obtenues auparavant par entretien ou analyse documentaire et qui offrent une compréhension plus fine de l'objet d'étude.

En outre, il faut être attentif à certains critères statistiques et s'assurer à l'équilibre de notre modèle car la contribution d'une question à la variance d'un nuage (donc d'une ACM) croît plus le nombre de ses modalités est important (Le Roux & Lebaron, 2015). Par exemple, dans le cas où nous désirons opérationnaliser différents types de capitaux (économiques, culturels et sociaux) possédés par des individus et vérifier lesquels sont les plus distinguant au sein de cette population et selon quelles modalités, il faut être attentif à ce que le nombre de variable mesurant chacun de ces capitaux soit relativement similaire tout comme le nombre de modalités pour celles-ci. C'est pourquoi, certains recodages ont été effectués pour rassembler certaines catégories et garantir cet équilibre. De plus, il est possible d'écarter certaines modalités d'une variable active, soit parce qu'elles sont trop peu représentées (moins de 5% du total des individus contribuent généralement trop lourdement à la formation des axes), soit parce qu'elles renvoient à des données manquantes. Ainsi, l'ACM spécifique - qui est une variante de l'ACM - ignorera certaines modalités, définies à l'avance, dans le calcul des distances entre individus et traitera ces dernières comme des modalités « passives » (Le Roux, 2014; Le Roux & Rouanet, 2010).

L'ACM invite à découvrir quelles variables s'avèrent les plus distinctives au sein de la population étudiée. Pour ce faire, il faut prendre en compte les variables et les modalités dont la contribution à un axe est supérieure à la contribution moyenne des variables et modalités qui sont à calculer en fonction de leur nombre (Le Roux & Rouanet, 2010). L'enjeu central est de comprendre quelles variables et quelles modalités participent à structurer l'espace et le sens proprement sociologique des oppositions représentées. Une fois l'espace construit par les modalités *actives*, il est également possible de projeter d'autres propriétés en tant que modalités *supplémentaires*, ou illustratives. Ces dernières ne participent pas à la formation des axes d'opposition mais permettent de découvrir où certaines modalités se situent dans certains espaces sociaux (par exemple : le genre, l'âge, etc.).

Nous avons recouru à l'ACM à deux reprises dans cette thèse. Premièrement, afin de cartographier le champ des écoles hôtelières suisses. Le recours à l'ACM nous permette non pas uniquement de réaliser une typologie des écoles hôtelières (à partir du matériau qualitatif) mais de penser en termes d'espaces de position, plus ou moins éloignés, opposés les uns aux autres et composés d'une ou plusieurs écoles avec pour objectif



d'interpréter sociologiquement ces distances et proximités. Les écoles peuvent également être pensées en mouvement, occupant une position intermédiaire entre deux espaces, offrant une vision plus dynamique et structurale en concordance avec le concept de champ (Bourdieu, 2013). L'ACM nous a permis d'objectiver géométriquement des oppositions et des distances formulées dans les discours de nos enquêtés et de vérifier si elles pouvaient se réifier au sein de l'espace. Toutefois, mentionnons que traditionnellement, les ACM sont construites à partir des données portant sur des individus et non des institutions ou des organisations, en concordance au positionnement théorique selon lequel les capitaux sont détenus par des individus. Conformément à notre proposition formulée dans notre cadre théorique, nous estimons que certains capitaux peuvent être possédés par des institutions et que par conséquent ils peuvent aussi être mesurés et comparés pour ces dernières. C'est pourquoi notre proposition méthodologique de cartographier un champ éducatif à partir des données sur les institutions et non sur leurs étudiant·e·s – comme cela a été fait dans la Noblesse d'Etat (Bourdieu, 1989) – s'avère originale.

Deuxièmement, nous avons utilisé l'ACM pour cartographier l'espace des étudiant·e·s en management hôtelier en Suisse et notamment pour identifier différentes configurations de capital cosmopolite qu'ils et elles pouvaient avoir hérité. À partir de l'ACM réalisée, des catégorisations peuvent être réalisées afin d'identifier des profils-types d'individus partageant de manière significative un certain nombre de caractéristiques. La distance entre les coordonnées des individus projetés dans l'espace, si elle est suffisamment importante, permet de rendre compte des distinctions (Hjellbrekke, 2018; Le Roux & Rouanet, 2010). Il est possible de mener un *clustering* sur les coordonnées des individus dans le but de former des *sous-groupes* de profils aussi similaires que possible tout en assurant que ces derniers soient les plus différentes possible les unes des autres. Pour ce faire, nous recourons au *classification hiérarchique ascendant* (CAH) - en mobilisant l'algorithme de la méthode de Ward basé lui aussi sur la distance euclidienne – pour identifier un certain nombre de divisions possibles en plusieurs sous-groupes. Ensuite, il convient de sélectionner le nombre de groupes que l'on va retenir pour l'analyse. Cette procédure peut être réalisée de manière inductive en analysant les séparations et les proportions de chaque sous-groupe grâce à un dendrogramme (Hjellbrekke, 2018). Finalement, il s'agit de décrire les classes de chacune des partitions en les caractérisant par les modalités surreprésentées et leur combinaison (Le Roux, 2014). Il est finalement possible de projeter ces différentes classes dans notre analyse de correspondances multiples pour les faire apparaître au sein de l'espace.

Nous avons également eu recours à des analyses statistiques multivariées inférentielles en particulier des régressions logistiques multinomiales. Ces dernières s'inscrivent dans un raisonnement sociologique différent où l'intérêt se porte plutôt sur la découverte des variables qui influencent certains phénomènes de manière statistiquement significatives. Dans ce cas, il s'agissait d'élaborer un modèle explicatif dans lequel certaines combinaisons de variables indépendantes permettent de prédire la réponse obtenue à une variable dépendante. Les deux méthodes – ACM et régression - répondent en fait à des questions différentes. L'analyse géométrique des données permet de construire des espaces alors qu'une régression débouche sur

une analyse des relation entre une ou plusieurs variables (Duval, 2017). Dans notre enquête, la régression logistique multinomiale constitue un complément des analyses géométriques. Nous avons mobilisé cette méthode à deux reprises. Premièrement, pour découvrir les éléments des origines socioéconomiques des étudiant·e·s (professions des parents, leur niveau et discipline de formation) pouvant expliquer leur possession d'une certaine forme héritée de capital cosmopolite. Deuxièmement, pour découvrir les facteurs (capital scolaire, profession des parents et capital cosmopolite hérité) pouvant expliquer l'orientation dans un type d'école hôtelière plutôt qu'un autre. À chaque fois, le recours à cette méthode d'analyse statistique s'inscrivait dans la volonté de tester certaines hypothèses élaborées à partir d'une première vague de résultats : l'ACM et le clustering concernant le capital cosmopolite pour la première et des entretiens pour la seconde. Il s'agissait de vérifier, toute chose égale par ailleurs, si nos hypothèses se confirmaient, s'infirmaient ou se nuançaient et de consolider certaines de nos interprétations.

Réalisant une première enquête scientifique sur les écoles hôtelières suisses, notre stratégie d'enquête s'est voulue innovante et souple. Une démarche empirique mixte, mobilisant les données et analyses qualitatives et quantitatives produites tout au long de l'enquête, a eu pour objectif non seulement d'interpréter la genèse de ces établissements, de proposer un premier portrait de ce marché éducatif mais également de le problématiser et de l'investiguer en fonction de questions de recherches plus spécifiques.



## DEUXIÈME PARTIE

### 2 Positions au sein du champ des écoles hôtelières suisses

Cette deuxième partie – de nature empirique - a pour objectif de saisir l'espace des positions des écoles hôtelières suisses. Il s'agit tout d'abord de produire une définition sociologique d'une école hôtelière suisse, d'en saisir les spécificités qui fondent son ontologie mais également les critères de distinction d'autres types de formation (2.1). Ensuite, nous investiguons l'enjeu spécifique qui semble animer ce champ éducatif. À partir des entretiens réalisés avec les employé·e·s des écoles et notre analyse documentaire, nous dévoilons six grands mécanismes qui visent à construire et diffuser la réputation de ces écoles dans le but de susciter l'inscription d'étudiant·e·s (2.2). Nous traitons la manière dont les formations hôtelières capitalisent et mettent en scène leur « suissitude » afin de gager des qualités et de l'excellence de leur enseignement en gestion hôtelière. Nous illustrerons la manière dont le capital symbolique helvétique constitue une ressource réputationnelle pour les écoles (2.2.1). Par la suite, nous analysons – a contrario - les manières dont « l'international » est constitué, entretenu et communiqué par ces établissements afin de se rendre attractif. Il s'agira dès lors de dévoiler la variété des réseaux éducatifs transnationaux qui sont créées (2.2.2) puis de réfléchir aux instruments de recrutement virtuel, humain et événementiel mis en place pour diffuser la réputation (2.2.3). Par la suite, nous nous intéresserons aux mécanismes intervenant après avoir suscité l'intérêt des étudiant·e·s : pour constituer un corps étudiant disposant de différents capitaux et dispositions (2.2.4), qui deviendra un capital social alumni pour ces écoles, constituant un véritable capital symbolique reconvertible en capital économique (2.2.5). Puis, nous démontrerons la manière dont les différentes stratégies d'accréditation visent à rassurer les étudiant·e·s quant à la reconnaissance académique de leur diplôme dans différents territoires (2.2.6).

Cet enjeu spécifique, déduit à partir de l'enquête qualitative, sera opérationnalisé afin de réaliser une cartographie du champ des écoles hôtelières suisses à l'aide d'une analyse de correspondances multiples (2.3). Nous considérerons que les écoles hôtelières suisses ne disposent pas des mêmes ressources culturelles, sociales et internationales – qui représentent des capitaux – afin d'améliorer et diffuser leur réputation. Nous construirons dès lors des indicateurs qui mesureront le volume et la structure du capital spécifique possédé par chaque école hôtelière afin de les positionner les unes par rapport aux autres et d'analyser lesquelles s'avèrent dans des positions dominantes ou dominées et selon quels critères (2.3.1). Le champ des écoles hôtelières suisses sera représenté graphiquement et nous analyserons les différents espaces de positions qui le composent en décrivant les particularités des écoles hôtelières qui y sont situées, ainsi que les relations de pouvoir existant entre elles (2.3.2).

## 2.1 Qu'est-ce qu'une école hôtelière suisse ?

Nous allons analyser ce qui constitue les spécificités de cette formation délivrée au sein de ce champ éducatif. En effet, après avoir présenté l'histoire des institutions éducatives qui se désignent elles-mêmes comme école hôtelière (ou *hospitality management school* en anglais) nous interrogeons désormais les caractéristiques communes des formations dispensées dans les 19 établissements que nous avons répertoriées en Suisse. Nous désirons ainsi objectiver ce qui fonde la spécificité de leur enseignement et – toujours dans une perspective relationnelle – définir ce qui les distinguent des autres formations similaires en Suisse et à l'étranger. Dans un premier temps, nous allons décortiquer le modèle de formation dual en vigueur et son caractère professionnalisant. Nous montrerons en quoi cette formule permet à la formation hôtelière helvétique de se distinguer à la fois des écoles de commerce et des formations universitaires en sciences économiques mais aussi des écoles de restauration gastronomique. Ensuite, nous nous pencherons sur le caractère international des écoles hôtelières et de la manière dont cette caractéristique est mobilisée dans la formation. Ces deux éléments nous permettront d'argumenter que la particularité de l'enseignement hôtelier helvétique réside dans son hybridité en étant au croisement du modèle de formation dual et de celui « international ».

### 2.1.1 Ni une école de cuisine ni une école de commerce : le modèle dual en management hôtelier et son idéologie méritocratique

La formation hôtelière helvétique a pour origine le besoin de formation de personnel qualifié pour l'industrie hôtelière nationale. Dès son origine, l'enseignement s'est articulé autour de deux phases : l'une théorique (acquisition de connaissances en gestion) et l'autre pratique (ateliers au sein de l'école puis en stages en entreprise). Au sein de toutes les écoles hôtelières situées en Suisse, ces deux phases s'effectuent sur différentes périodes (jour, semaine, mois), durent plus ou moins longtemps (mois, semestre, année) en s'alternant selon un arrangement propre à chacune. Selon nos enquêtés, qu'ils ou elles soient des acteurs institutionnels ou des alumni, la première spécificité de la formation hôtelière en Suisse est avant tout ce caractère dual comme en témoignent ces différents extraits.

*C'est le propre des écoles suisses, par rapport aux écoles en France ou en Allemagne. En France vous faites une école hôtelière, vous êtes formés comme chef de cuisine, gouvernant général ou chef de réception ou maître d'hôtel. Nous ils passent partout. En fait ce sont des écoles de management, l'idée c'est qu'on forme des généralistes qui plus tard devront diriger des équipes de spécialistes. Nous sommes clairement des écoles de management. Les jeunes en tout et pour tout sur le 3 ans de formation, vont faire 3 semaines de pratique cuisine, 3 semaines de pratique service, housekeeping ou réception. Hormis les stages. Après ils font le choix de faire de la cuisine, mais celui qui ne veut pas faire de cuisine pendant son stage peut faire un autre stage. On ne forme pas un cuisinier avec 3 semaines de cuisine pratique. Donc c'est dans ce sens-là qu'on dit qu'on est une école généraliste. À côté de ça, ils vont faire de la gestion d'hébergement, du sales marketing, des ressources humaines, de la finance, du droit suisse ou international. Ils vont avoir des cours de gestion de la comptabilité et gestion financière. Donc c'est multifacette et ensuite selon leurs sensibilités, envies et capacités ils partiront dans la finance, marketing, cuisine et service. »*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

*Cette année préparatoire elle est extrêmement importante et elle nous différencie de beaucoup d'écoles hôtelières. On entend les écoles de type université. Parce que les écoles hôtelières classiques qu'on trouve en France ou ailleurs on est encore sur d'autres schémas. Donc l'idée de l'année préparatoire c'est vraiment 6 mois sur le campus, parce que nos infrastructures nous le permettent. C'est d'immerger les étudiant-e-s dans l'ensemble des secteurs dans lesquels ils seront amenés à travailler ou qu'ils seront amenés à piloter des équipes : housekeeping, lingerie, cuisine, restaurant, sommellerie. Vraiment une immersion professionnelle qui les préparera aux stages mais aussi leur permettra d'avoir une vision à 360° de ce que l'industrie hôtelière peut offrir. Ensuite on a un cursus qui est un peu plus académique, pendant les 3 années qui suivent. Et à la fin de ce Bachelor ils ont également un autre stage de 6 mois qui est également un stage un peu plus en activités managériales ou administratives, à la finance ou au siège etc.*

Monsieur Petit, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

D'après les membres des directions des écoles hôtelières de Genève et Lausanne, la spécificité de la formation hôtelière en Suisse est d'être généraliste et non pas spécialisée dans un secteur de l'hôtellerie-restauration tel que la cuisine, le service ou la réception. Les étudiant-e-s, en réalisant une immersion de courte durée dans chaque domaine, vont acquérir une vision globale de l'industrie de l'hospitalité afin d'en devenir des managers « généralistes ». Elles ne forment donc pas des chefs ou des spécialistes en restauration comme les « écoles hôtelières » françaises, écoles de gastronomie extrêmement réputées à travers le monde (Institut Paul Bocuse, Le Cordon Bleu Paris, École de Cuisine Alain Ducasse, Ferrandi, etc.). La phrase « on ne forme pas des cuisiniers » est revenue à plusieurs reprises dans différents entretiens et appuie la volonté de distinction par rapport à ces formations très opérationnelles mais non managériales.

Lorsque l'on interroge les alumni sur ce qui fonde la spécificité de la formation qu'ils ou elles ont connu, le caractère « touche à tout » ou « généraliste » des enseignements pratiques est aussi fréquemment mentionné.

*On avait une semaine de formation, une semaine cuisine et une semaine service tu vois ? Ça représentait un ratio de 50/50 maintenant c'est vachement de la prod' moins théorie et tout ça. C'est quand même une belle école de la vie car quand tu fais la plonge, que t'es avec les bleus, t'as des plats dégueulasses, ou que tu vas nettoyer les chambres des étudiant-e-s etc. C'est un peu tout le monde sur un pied d'égalité, c'est assez intéressant. C'est une belle approche. Avec l'école qui est derrière qui dit « si tu veux arriver à être manager de grand hôtel » (...) Bah cette formation te fait passer et fait comprendre les métiers de base pour que tu les diriges mieux demain. Ça c'est une super belle approche. C'est une chose que tu ne verras pas dans d'autres industries ou d'autres écoles de commerce. Alors qu'on est une école de commerce à part entière. L'école hôtelière j'ai envie de te dire à Vatel, l'Institut Paul Bocuse, tu fais des putains de plats et tu connais ton produit. Nous non, on connaît un peu tout sur tout, de manière un peu poussée car oui c'est la meilleure école hôtelière mais on n'est pas des pros du marketing, de la finance, de la compta ou de la cuisine. On est quand même assez bons dans tout ça. Ça donne un gros paquet de compétences, qu'on acquiert au fil du temps.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Le discours de Martin illustre l'incorporation par les étudiant·e·s du discours institutionnel selon lequel passer à tous les postes de travail, aussi courte l'expérience soit-elle, permet de se faire une idée globale des tâches effectuées par des employé·e·s qu'ils ou elles seront amené·e·s à diriger durant leur carrière. La formation pratique ainsi expérimentée sert avant tout à l'acquisition d'une légitimité en tant que futur·e gestionnaire. Martin met en outre en lumière que le caractère « touche-à-tout » de la formation est aussi présent dans son versant théorique. D'après lui et d'autres étudiant·e·s, il y existe une grande diversité des cours en gestion enseignés (marketing, ressources humaines, comptabilité, finances, ...) mais durant ceux-ci, ils ou elles n'ont pas le temps de développer une forme d'expertise (« être des pros ») mais obtiennent plutôt une vision d'ensemble. Cette image de « manager généraliste » fait figure d'argument de vente par les recruteurs lorsqu'ils essaient d'inciter les étudiant·e·s vivant à l'étranger de venir se former dans une école hôtelière suisse :

*C'est même moi qui lorsque je suis à l'étranger et que j'ai des étudiant·e·s qui me disent « je veux pas faire ça mais du business » je leur dis « viens assied toi. Je t'explique cette école là c'est très business. » « Tu choisis une Université, choisis une qui te permet d'avoir un travail. Même si tu postules à HSBC à Londres, ils préfèrent prendre des gens qui ont fait nos écoles que les gens qui ont fait London School of Economics. Parce que ceux-là n'ont aucune expérience et aucun entegent ». Enfin pas tous évidemment. Nous on a appris ça. Et ceux qui comprennent, ils viennent chez nous et ils ont beaucoup de plaisir. Je pense que le plus dur c'est de vendre même l'école hôtelière, vendre l'hôtellerie et l'hospitality comme sexy. Business c'est sexy, engineering c'est sexy. Droit et tout ça. Moi je dis si tu n'as pas envie d'être ingénieur, avocat ou médecin, bah tu fais ça c'est parfait parce que t'apprends tout. C'est pour ça que j'ai fait ça également. C'est vrai que quand on finit l'école hôtelière on ne sait pas vraiment qui on est. On n'est pas ingénieur, avocat, sociologue ou psychiatre.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

Le discours de François se termine en illustrant le versant négatif du caractère généraliste de la formation, à savoir qu'il est par conséquent difficile de s'affilier à une identité professionnelle claire (« quand on finit, on ne sait pas vraiment qui on est »). Un autre bémol est mis en lumière par Mylène, aussi diplômée de l'École hôtelière de Lausanne, qui critique le faible niveau d'exigence académique de la formation hôtelière et la compare à la formation universitaire en sciences sociales qu'elle a expérimentée durant quelques mois auparavant :

*Il y a eu très peu de cours où je trouvais que le niveau était digne des cours que j'avais eu à l'Université. Je trouvais que par contre c'était très pratique. Très orienté pratique, beaucoup de travaux de groupes, énormément de travail d'équipe. J'ai compris après que c'était bien. Mais sur le moment je trouvais que le niveau était bas. Je le disais souvent « mais c'est trop facile ». On ne nous challenge pas au niveau de la difficulté, on nous challenge au niveau de la quantité et du stress et du travail d'équipe. Mais ce n'est pas une école d'intellectuels. Moi ça m'avait un peu dérangée car je suis intéressée par des sujets qui vont plus loin. J'aime bien aller creuser à l'Uni ça me plaisait beaucoup ces sujets où t'es un peu torturé et tu dois vraiment utiliser ton cerveau tu sens que ça chauffe. À l'EHL ça chauffe parce que t'as pas le temps de faire, en termes de temps et de quantité. Ça chauffe rarement parce que tu dois aller chercher loin dans ta tête.*

Mylène, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
responsable dans l'administration publique, de nationalité suisse

Dans ces propos, Mylène émet l'idée que l'accent au sein de la formation hôtelière est mis sur les aspects pratiques et sur la quantité des travaux à réaliser, le plus souvent en groupe. La formation s'effectue de manière collective plutôt qu'individuelle. Le niveau d'exigence au sein des modules académiques lui paraît bas et le challenge réside dans la quantité de choses à faire, la fixation des priorités et la réalisation des objectifs plutôt que la difficulté du travail à fournir. Cette dévalorisation du niveau académique des formations hôtelières est revenue à plusieurs reprises dans les entretiens. Les étudiant·e·s évoquaient notamment l'image qui leur était renvoyée par leurs camarades universitaires. Sylvie, ancienne étudiante et actuelle collaboratrice de l'EHL, explique dans cet extrait d'entretien le regard porté sur l'EHL durant les années 1980 quand elle n'était pas encore une Haute École Spécialisée (HES) :

*Sylvie : Ce qui ne nous empêchait pas d'avoir des copains dans d'autres universités. Mais je pense qu'ils ne réalisaient pas ce qu'on faisait au niveau pratique. Ils pensaient, je ne sais pas, qu'on faisait rien. Et puis en plus, on n'était pas considéré comme une HES car ça n'existait pas. Mais surtout pas comme une Université, en plus, il y avait déjà, « si vous n'arrivez pas à entrer en HEC, vous allez à l'école hôtelière ». C'est effectivement vrai ! Ça n'a pas changé non plus, que pour beaucoup, il y en a qui ont fait l'École hôtelière comme un choix délibéré, mais il y a beaucoup de gens qui le font et ça c'est depuis toujours parce que justement ils ne peuvent pas faire HEC Paris, Lausanne ou je ne sais pas quoi.*

*A-S. D : C'est toujours le cas aujourd'hui ? Malgré le fait que les exigences soient plus hautes ?*

*Sylvie : Oui mais enfin elles ne sont pas comparables avec celles de l'uni. Bon il faut la maturité, mais à l'époque il fallait le bac. Le bac français il fallait une mention et au moins 12. Je veux dire les exigences académiques sont pas plus élevées maintenant qu'avant. Il fallait la maturité à l'époque aussi, aujourd'hui aussi. Si je prends l'exemple du BI (baccalauréat international) aujourd'hui nous on accepte avec minimum 28 points. Il n'y a pas une université suisse qui accepte à moins de 32 et l'EPFL c'est 38. Je veux dire on est loin en dessous. Les exigences académiques sont moins élevées que n'importe quelle université suisse*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Sylvie relève dans un premier temps que l'EHL était perçue comme une école refuge pour les étudiant·e·s n'ayant pas le capital scolaire nécessaire pour intégrer les écoles de commerce de niveau universitaire en Suisse ou en France. Cette interprétation lui paraît valide, de son point de vue actuel de collaboratrice, mais elle réhabilite l'école en expliquant que les exigences d'admissions étaient tout de même plus élevées que ce que ses ami·e·s universitaires s'imaginaient (notamment par la nécessité d'avoir un baccalauréat). Toutefois elle affirme que les attentes en termes de capital scolaire restent actuellement moins élevées que celles pratiquées par les établissements universitaires suisses.

Les écoles hôtelières suisses – dans un contexte de diversification extrême des institutions d'enseignement supérieur – font partie de celles qui fournissent un moyen d'échapper au verdict scolaire en mettant au cœur



de leur projet l'acquisition de savoirs pratiques. Elles apparaissent aussi comme des écoles refuges pour celles et ceux n'ayant pas voulu ou pu entrer dans les formations en gestion universitaires prestigieuses dans le champ économique. Cet extrait d'entretien relève le tiraillement vécu par ses étudiant·e·s, dévalué·e·s sur le plan académique mais se revalorisant par la spécificité pratique de leur formation qui la rend plus concrète à leurs yeux. Le discours institutionnel dominant est que les écoles hôtelières suisses sont des formations en management mais axées sur la pratique comme en témoigne cet extrait d'entretien d'un membre de la direction des Roches :

*Les écoles hôtelières suisses enseignent les mêmes branches que les facultés de commerce ou d'économie mais proposent en plus l'acquisition d'un savoir-faire et de savoir être. Dimension très pratique de la formation L'étudiant en hôtellerie sera plus polyvalent, plus complexe. Il ne sera pas spécialiste mais pourra s'adapter à différents secteurs, différentes responsabilités et aura un autre background.*

Madame Tornare, membre de la direction des Roches

Selon elle, les écoles hôtelières ne souffrent donc pas d'un moins bon niveau académique mais proposent un atout par l'enseignement d'un savoir-faire opérationnel et d'un savoir-être qui lui semblent absents des formations universitaires en gestion. Effectivement, la principale différence de l'enseignement en management hôtelier est d'offrir des applications pratiques au sein même de l'établissement. Ces possibilités ne sont pas offertes par les formations de gestion universitaires durant lesquelles l'expérience professionnelle s'acquiert avant tout durant les stages en entreprise ou lors de partenariat avec des entreprises. Par leurs enseignements opérationnels, les écoles hôtelières suisses s'assurent que toutes et tous les étudiant·e·s passent par les mêmes étapes et types de formation pratiques et expérimentent un même appareil de socialisation professionnelle sur lequel les établissements ont le contrôle. Les expériences de stage ou de formation professionnelle au sein des entreprises extérieures étant tellement variées (niveau de poste, interactions au travail, taille d'entreprise, secteur d'activité, localisation, ...) et propres à chaque individu (en fonction de sa personnalité et de son parcours antérieur), qu'il est difficile pour les modèles de formation duaux n'ayant pas de pratique en leur sein, de garantir une forme d'homogénéité des compétences enseignées et de les évaluer.

Les ancien·ne·s et actuel·le·s étudiant·e·s, lorsque l'on les interroge sur les manières dont ils ou elles ont vécu leur formation pratique, ont en grande majorité apprécié cette partie opérationnelle. Cette expérience agit pleinement comme un outil de distinction au regard de leurs camarades universitaires :

*C'est sûr que par rapport à l'Université, on était totalement dans le concret. Je pense que c'est quelque chose qui m'a plu. Surtout les premiers semestres on a beaucoup de formation pratique. Moi j'avais besoin de ça pour m'accrocher en fait. Je pense que j'ai un peu des troubles de la concentration, assise dans un amphithéâtre. C'est difficile. Alors après bon, au niveau du degré de difficulté c'est beaucoup d'appris par cœur. Ça je ne sais pas comment j'ai su gérer parce que je n'ai jamais su apprendre par cœur. Je pense que je n'ai pas vraiment appris, je me suis démerdée aux examens pour réussir quand même. Mais il y avait ce côté d'application directe, qui était pour moi un facteur de motivation. Après, il manquait le côté intellectuel. J'ai les deux donc ça c'était un peu plus*

*difficile. On reste souvent bloqué sur que du concret, que des méthodes, après l'école hôtelière est truffée de vieilles méthodes et de peu de considération sur le monde extérieur.*

Mailan, diplômée de l'EHG, entre 40 et 45 ans, directrice d'une entreprise à vocation sociale, de nationalité suisse

Mailan souligne l'impression d'avoir été « dans le concret » ce qui lui a permis de s'investir pleinement – car corporellement – dans sa formation. Le caractère pragmatique des enseignements leur apporte une dimension d'évidence qui n'est que très rarement critiquée par les étudiant·e·s. Au contraire, celui-ci aurait un effet motivant, leur permettant d'être dans l'action et non uniquement dans la réflexion. Mailan poursuit sa comparaison avec le système universitaire :

*Déjà on a des vies décalées par rapport aux autres. Par rapport à mes autres amis, en plus on est des réalités totalement différentes. L'universitaire il est là, il est sur son banc d'école, ça donnait l'impression qu'il glande toute la journée. Vous vous êtes au turbin depuis sept heures et demie du mat à enchaîner la pratique. Au premier semestre, on faisait le service de midi avec la théorie le matin, service à midi pour les élèves plus âgés, après on enchaîne sur les études, après faut encore se bourrer le crâne avec tous ces machins à apprendre par cœur. Et puis on est évalué sans arrêt. On a pas du tout ce côté fin d'année.*

Mailan, diplômée de l'EHG, entre 40 et 45 ans, directrice d'une entreprise à vocation sociale, de nationalité suisse

Elle souligne ainsi le sentiment de « faire quelque chose » de réel et met en lumière le caractère extrêmement intense des phases de formation pratiques au sein des écoles hôtelières. Afin de respecter les horaires de services, les étudiant·e·s expérimentent les mêmes rythmes de travail qu'au sein de leur industrie-mère en faisant des horaires coupés, commençant tôt et finissant souvent tard et en reprenant le lendemain matin. C'est aussi souvent la raison pour laquelle les hébergements - lorsqu'ils existent – au sein des établissements sont majoritairement occupés par les élèves de première année qui débute par les modules pratiques les plus denses. Les étudiant·e·s vivent - et parfois découvrent - l'épuisement, les douleurs corporelles (nécessité de rester debout et de marcher toute la journée, parfois en talons pour les femmes), le stress des rushs durant les « coups de feu, » tout un ensemble d'actions éprouvées par leur corps. Ces multiples pratiques rendent leur expérience de formation extrêmement tangibles et fondent pour elles et eux la spécificité de la formation hôtelière :

*Premièrement, c'est ce côté de dire « je passe partout ». Parce que finalement ce que je fais maintenant tu peux le faire après HEC ou autre mais c'est le fait d'entrer en disant que j'ai gravi quelques échelons. J'ai fait des choses avant. Le fait d'avoir travaillé des cas concrets, des choses concrètes. Et pis une culture, l'EHL se vante de dire « c'est du savoir-être, c'est du savoir-vivre, c'est une école de vie finalement » et je pense que ce n'est pas dans les cours ce n'est pas sur papier mais c'est puissant. Que les gens s'en rendent compte, qu'ils assument ou pas, c'est quelque chose qui est très fort.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

Comme on peut le constater à travers cet extrait d'entretien avec Marie, diplômée de l'École hôtelière de Lausanne, l'ensemble des expériences pratiques – donc corporelles – vécues comme pragmatiques durant la formation hôtelière fondent la légitimité d'accès à certaines responsabilités professionnelles. Souvent, les enquêtées parlent « d'expériences de terrain », « de concret », du « sale boulot », de « s'être sali les mains » ou encore « d'avoir mis la main à la pâte » lorsqu'ils ou elles évoquent leur formation. Les acteurs institutionnels sont aussi porteurs de ce discours comme l'illustrent les propos de monsieur Sauthier :

*La spécificité c'est qu'on a, c'est cette formation duale pratique-théorique. C'est clairement le modèle qui fait référence et que tout le monde salue. Je vois en France les écoles c'est de la théorie, après ils arrivent sur le terrain et se disent « après je fais quoi ? ». Alors que nous on les met directement en application. Et nous on vient tous du métier, les profs.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

D'après lui, la « pertinence » du management opéré par un·e diplômé·e d'une école hôtelière suisse réside dans la connaissance préalable des métiers de l'hôtellerie acquise durant le temps de la formation. Lors de leurs premières expériences professionnelles d'employé·e·s, ceux et celles-ci savent « quoi faire sur le terrain » et seront par conséquent à même de diriger leurs potentiel·le·s subalternes. Nous sommes donc en présence d'un discours méritocratique dans lequel tous les efforts réalisés par les diplômé·e·s dans la sphère professionnelle - et non académique – durant leur formation contribuent à leur future reconnaissance dans le monde du travail.

Puis la deuxième partie de l'extrait d'entretien avec Marie accentue la distinction qui est faite entre une formation universitaire qui enseignerait uniquement des « savoirs » et la formation hôtelière qui transmettrait aussi des « savoir-être », « savoir-vivre » en plus des « savoir-faire » mentionnés par M. Sauthier. L'école hôtelière est alors très fréquemment présentée comme une « école de vie » où les étudiant·e·s sont transformé·e·s par l'institution dans leur globalité. Nous interprétons alors l'enseignement que dispense une école hôtelière suisse comme une formation professionnelle en management avec un modèle dual ayant la particularité d'enseigner en son sein des compétences opérationnelles propres aux différents secteurs de l'hôtellerie. Une grande partie des compétences pratiques ainsi transmises sont contrôlées par l'institution et assurent une relative homogénéité de la socialisation professionnelle des étudiant·e·s. Ces expériences - vécues de manière intense et collective - légitiment selon nos enquêté·e·s leurs prétentions professionnelles à l'issue de la formation hôtelière. L'aspect opérationnel et pragmatique de leur éducation en gestion les distinguent ainsi de leurs camarades issues de formations universitaires.

### 2.1.2 Une formation professionnelle internationale

À la suite de la comparaison des différentes formations proposées par les écoles hôtelières en Suisse, il nous apparaît que la deuxième caractéristique de ces établissements est d'avoir un caractère « international ». Celui-ci repose en premier lieu sur la composition de leur population étudiante. Comme nous l'avons vu précédemment, la formation hôtelière helvétique – étant donné son offre unique au début du XX<sup>ème</sup> siècle – a rapidement attiré des étudiant·e·s venant de pays limitrophes ou partageant une langue commune (français,

allemand ou italien) avec la Suisse. Avec les premières écoles hôtelières privées en langue anglaise, une population étrangère de plus en plus diversifiée est venue y étudier. Désormais, les écoles hôtelières sont toutes fréquentées par une part importante d'étudiant·e·s n'ayant pas réalisé leurs études secondaires en Suisse.

Les écoles hôtelières capitalisent pleinement sur leur population internationale pour se distinguer, à nouveau, des formations en gestion universitaires. Elles misent ainsi fortement sur le « multicultural management » (gestion de la multiculturalité) et vendent une familiarisation aux environnements internationaux au sein de même de leur établissement. Ces éléments de socialisation cosmopolite sont inhérents aux caractéristiques de la population étudiante mais aussi inculqués académiquement via l'offre de cours comme les différents cours de langues étrangères (anglais des affaires, allemand, espagnol, mandarin, russe, ...), « psychologie de la négociation multiculturelle », « marketing international des services », « gestion des ressources humaines internationales », « politiques et affaires internationales » etc. En outre, les écoles font très fréquemment travailler les étudiant·e·s en groupe dans lesquels l'hétérogénéité nationale est assurée par les enseignant·e·s. De nombreux établissements préconisent le recours systématique à l'anglais durant les heures de cours et les activités organisées par ceux-ci. Autre élément, les formations hôtelières comprennent des périodes de stages durant lesquels les étudiant·e·s sont vivement encouragé·e·s à se rendre à l'étranger – ou à rester en Suisse s'ils ou elles viennent de l'étranger. La mobilité transnationale professionnelle - et les compétences associées nécessaires au déplacement, à l'établissement et au retour - font partie de l'appareil de socialisation professionnelle des écoles hôtelières.

De plus, cette socialisation cosmopolite est aussi engendrée par une immersion dans l'industrie hôtelière dont l'activité repose sur l'accueil de touristes étrangers. Les étudiant·e·s sont par conséquent confronté·e·s dans leur école et durant leurs stages à la multiculturalité ou du moins à la « rencontre » de différentes cultures. C'est pourquoi, lorsqu'on a interrogé nos enquêté·e·s sur ce qui fonde la ou les spécificités de la formation hôtelière en Suisse, la familiarisation aux contextes internationaux et les compétences acquises dans ce domaine sont fréquemment revenues :

*Moi je pense honnêtement que les écoles hôtelières suisses aujourd'hui jouissent d'une excellente réputation aussi parce que les autres universités ne font pas ce qu'elles devraient faire. Aujourd'hui une personne qui fait HEC elle sera excellente sur beaucoup de sujets, mais ce qu'elle manque c'est d'expériences professionnelles, les langues et finalement les soft skills. Elle ne l'a pas. Vous en avez tellement qui finissent et qui ne savent pas qu'en Thaïlande il ne faut pas porter une cravate rouge mais en Chine oui. (...) Le fait de savoir que dans un pays X ou Y il faut se raser, ce sont des détails, mais c'est finalement ce qu'on enseigne à l'école hôtelière. Alors on a un cursus économique, on a un cursus pratique mais on a aussi cette grosse composante qui est non seulement « éduquer » mais « bring up » de leur faire comprendre que vous devez aussi maîtriser d'autres choses pour être successfull dans le monde. Là je pense que le jour où les HEC vont inclure dans leur programme. Ils se diront tiens on va enlever 2 ou 3 heures d'économie par mois qu'on va remplacer par « self image », « culture de soi » « multicultural management » etc. ou simplement « business etiquette » comment je dois me comporter avec des clients japonais, déjà au niveau Bachelor. Pas attendre le Master*

*spécialisé là-dedans. Et bah là les écoles hôtelières qui ont la côte en ce moment vont peut-être voir un déclin dans leur nombre d'étudiant-e-s.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

M. Descombes évoque l'idée que l'aisance dans les milieux d'affaires internationaux s'acquiert et s'inculque dans les écoles hôtelières suisses, alors qu'elle ne fait pas l'objet d'un tel enseignement dans la plupart des autres formations en management. La plus-value d'un·e diplômé·e d'une école hôtelière résiderait dans sa capacité d'adaptation à des interlocuteurs ou interlocutrices étrangers et étrangères et à la maîtrise des « codes culturels » en situation professionnelle. Cette même idée de familiarité et d'aisance se retrouve dans le discours d'Anthony, diplômé de l'École hôtelière de Lausanne vivant actuellement à New York :

*Anthony : Il y a une qualité que les anciens de Lausanne ont, que moi je n'ai pas retrouvé ailleurs : c'est la facilité de parler et d'aider les gens. Ça se traduit en équipe, en meeting, en parlant en public, dans n'importe quelle soirée. Les gens, peu importe d'où ils viennent, ont une connaissance des cultures diverses qui est la plus poussée que je connaisse. Ça se voit. Cornell (concurrent américain de l'École hôtelière de Lausanne) ils ont un côté très ouvert vers l'autre parce qu'au départ l'américain, c'est comme ça de toute façon. Mais ils sont exclusivement centrés sur les États-Unis. Ils ont très peu de connaissances du reste du monde et des autres cultures et des manières dont ça marche etc. Ils ne sont pas aussi polyvalents ça c'est évident.*

*A-S. D : C'est cette idée qu'en sortant de l'EHL ils sont plus cosmopolites ?*

*Anthony : Ah ouai complètement. Ça c'est une force ah ouai ouai indéniable. Il n'y a pas ailleurs. Il n'y a pas de manière aussi poussée autre part. Tu prends les premières universités ils n'ont pas ça, pourtant ce sont les plus grandes universités des États-Unis. Tu prends les plus grandes universités en Angleterre ils n'ont pas ça non plus. Tu prends HEC Paris qui est très représenté ici (à New York) en banque, ça ne change rien ce sont des Français, qui parlent qu'entre eux, qui font leurs events entre eux, qui ne savent parler qu'entre eux. C'est un autre monde.*

Anthony, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
Entrepreneur NTIC dans l'industrie de l'hospitalité, de nationalité française

Les écoles hôtelières suisses enseigneraient donc une forme de cosmopolitisme dans le sens de compétence et d'aisance à s'accommoder des particularités nationales diverses. La formation en management hôtelier offrirait une sorte de décentrement (par opposition à un ethnocentrisme) offrant la possibilité aux diplômé·e·s de s'acclimater à différents univers culturels et à collaborer - voire négocier - avec des personnes d'origines géographiques et culturelles diverses. La deuxième caractéristique fondamentale des écoles hôtelières – après celle d'offrir une formation duale en leur sein - est par conséquent sa dimension internationale et cosmopolite.

Comment comprendre qu'une formation managériale à caractère si international ait émergé en Suisse ? Pour nous, il est indispensable de situer l'offre helvétique en management hôtelier par rapport à l'offre éducative internationale existant dans l'enseignement primaire et secondaire en Suisse. Bertron (2016) à travers son étude sociohistorique des pensionnats internationaux en Suisse romande montre l'émergence dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle d'une offre de formation privée, primaire et secondaire, destinée aux héritiers des élites ouest-

européennes et américaines. Elle décrypte la transformation de leur modèle de formation, auparavant focalisé sur des savoirs théoriques et l'excellence scolaire, vers un enseignement d'un savoir-être bourgeois et cosmopolite. Les pensionnats internationaux helvétiques se trouveraient désormais dans un double impératif : à la fois former des élites anglophones se destinant aux carrières économiques et financières, tout en préservant un éthos cosmopolite ancien. On constate que durant le XXème siècle les pensionnats internationaux vivent les mêmes transformations que les écoles hôtelières telles que : l'hétérogénéisation des pays d'origine des élèves, de leurs origines socioéconomiques- (niveaux de fortune et ancienneté au sein des classes dominantes), l'ouverture aux nouveaux marchés de recrutement et l'entrée sur ce marché éducatif d'investisseurs étrangers et de multinationales de l'éducation. On constate alors le déclin des pensionnats traditionnels internationaux, au profit d'un rôle croissant des externats internationaux destinés aux familles expatriées vivant en Suisse. En outre, de nouvelles clientèles issues de nouvelles puissances économiques (Russie, pays du Moyen-Orient) envoient leurs enfants dans des pensionnats suisses car ce territoire leur offre une flexibilité dans la gestion de leurs capitaux économiques et de nouveaux droits de circulations politiques engrangeant une forme de sécurisation et constituant un « refuge » familial. Bertron décrit finalement un processus de valorisation d'une ressource territoriale locale – en l'occurrence suisse – au sein de dynamiques économiques et éducatives globales. Elle explique comment le passage « en Suisse », sur le plan éducatif, constitue une ressource réputationnelle mais aussi sociale (réseau relationnel international), économique (rentabilisation et sécurisation des fortunes familiales) et politique (régimes de mobilité et de résidence) pour les élites étrangères venues s'y former.

L'enquête de Dugonjic-Rodwin (2014) sur l'émergence et l'institutionnalisation de l'espace mondial du baccalauréat international au XXème siècle, est aussi très enrichissante au regard de notre étude de cas sur les écoles hôtelières. Selon elle, la création du baccalauréat international à Genève à la fin des années 1960 visait à unifier un espace d'activité pédagogique, s'appuyant sur plusieurs champs nationaux pour « créer de toutes pièces un programme qui soit proprement international ». Le but étant de transmettre une *identité internationale* se distinguant du cosmopolitisme aristocratique. Elle montre la manière dont cet espace éducationnel s'autonomise des États-Nations en se rend plus dépendant du champ du pouvoir international (multinationales, organisations à buts non lucratifs, ...) et du champ de l'enseignement supérieur. Son étude de cas, concomitante à celle de Bertron, témoigne donc d'un processus d'autonomisation de l'éducation privée qui joue des différentes échelles territoriales (nationales et internationale) afin de faire reconnaître sa valeur éducative et marchande. L'organisation du baccalauréat international est alors « au cœur des luttes symboliques pour l'imposition de la définition d'une éducation internationale ». Un autre grand intérêt de son enquête est de dévoiler les ressorts de la constitution d'un *ethos international* devenant un capital culturel incorporé, transmissible jusqu'à être institutionnalisé sous la forme d'un titre scolaire privé. Les écoles internationales ont donc pour rôle de faire intérioriser des propriétés internationales (multilinguisme, parcours familial et professionnel transnational et travail dans des organisations internationales ou multinationales). En même temps, ces établissements contribuent à l'institutionnalisation de cet ethos spécifique en développant un capital symbolique « international » reconnu socialement, éducativement et

donc professionnellement. Ces deux enquêtes sociologiques décryptent la manière dont le territoire Suisse, en particulier suisse-romand, a été le lieu d'émergence et d'expansion d'une éducation internationale privée aux XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles. Ces deux chercheuses dévoilent les enjeux de luttes politiques, économiques, éducatives et symboliques pour faire évoluer et valoir leur modèle éducatif. Grâce à leurs analyses, on découvre comment différentes institutions suisses se sont positionnées comme pôle d'excellence dans ce domaine, imposant au sein de leur territoire local mais aussi à l'étranger, leurs normes et critères de reconnaissance en matière de « bonne éducation internationale ».

La ressemblance actuelle des écoles hôtelières suisses avec les écoles internationales inscrites sur le même territoire est indubitable. Premièrement, ces établissements s'adressent à la même clientèle issue de classes supérieures fortunées étrangères et le recrutement géographique de leur population a vécu les mêmes transformations au XX<sup>ème</sup> siècle. Deuxièmement, étant donné leur statut privé et leur modèle économique, toutes ces écoles ont rencontré des enjeux d'expansion similaires et l'entrée des capitaux étrangers dans leur financement. Dernièrement, sur le plan éducatif, les écoles hôtelières vivent les mêmes tiraillements que les pensionnats internationaux, en étant à la fois destinées à l'entrée dans des carrières internationales dans le secteur économique tout en enseignant une forme de cosmopolitisme à forte composante aristocratique (apprentissage du « savoir-être », des « bonnes manières », de l'art de la table, gastronomie française, ...). Nous considérons par conséquent que les écoles hôtelières s'inscrivent dans le prolongement de cette éducation internationale « à la suisse », devenue une référence, en s'adressant à la même clientèle étudiante mais au moment de leur entrée dans la formation tertiaire.

La production d'une définition sociologique d'une « école hôtelière suisse » a permis d'identifier la spécificité de leur enseignement et – toujours dans une perspective relationnelle – d'établir ce qui les distingue des autres formations similaires en Suisse et à travers le monde. Notre analyse démontre qu'une *école hôtelière suisse* est un établissement de formation professionnelle supérieure, fonctionnant selon un modèle dual où les enseignements pratiques ont un poids important et s'effectuent non seulement au sein des établissements mais aussi durant des stages en entreprise. Son autre caractéristique est d'être une formation à caractère international grâce à la diversité des origines géographiques et culturelles de ses étudiant·e·s - créant un microcosme international variable - dans lequel la multiculturalité et la maîtrise de l'anglais sont mis en scène et cultivés par l'institution. Ces deux dimensions forment la spécificité de l'enseignement hôtelier helvétique et lui permettent de se distinguer d'une part des formations hôtelières offertes dans d'autres pays qui sont souvent plus opérationnelles, et d'autre part des formations universitaires en gestion qui sont plus académiques et moins conçues comme des voies d'accès privilégiées au marché de l'emploi global des managers internationaux. D'après les écoles hôtelières, leur avantage est donc qu'elles offrent une expérience « de terrain » à leurs étudiant·e·s, légitimant par un discours méritocratique, leur accès à des responsabilités professionnelles dès le début de leur carrière. De plus, les compétences cosmopolites acquises durant cette formation apparaissent comme un avantage concurrentiel sur un marché de l'emploi perçu comme mondial et des univers de travail de plus en plus multiculturels. Ainsi, les enquêtés arguent que la plus-value de l'enseignement en management hôtelier helvétique réside dans son plus grand potentiel

d'insertion professionnelle par son adéquation aux besoins d'une industrie hôtelière - et plus généralement des services - globale.

Nous allons dorénavant complexifier ce portrait, en illustrant la manière dont les écoles hôtelières se distinguent à travers les enjeux et jeux économiques auxquels elles jouent de façon différenciée.





## 2.2 Les instruments de construction et de diffusion de la réputation des écoles hôtelières suisses

Désormais, nous investiguerons ce marché éducatif à partir de la théorie des champs de Bourdieu le considérant comme un espace social au sein duquel les écoles hôtelières sont en relation les unes avec les autres et sont en concurrence pour l'obtention ou la conservation d'un bien rare – le capital spécifique – valorisé par tous les agents du champ. Comme nous l'avons développé dans notre cadre théorique, le concept de champ permet de faire une description dynamique des acteurs en jeu (qui en fait partie ou non), de leurs positions relatives (domination, subordination ou homologie), de leurs rapports de pouvoir (qui détient du pouvoir au détriment de qui) et de comprendre leurs prises de position (discours et stratégies). C'est donc un champ de luttes qu'il s'agit de définir, et pour ce faire, le ou la sociologue doit déterminer l'espèce spécifique de capital en jeu. Afin de déduire et définir le capital spécifique en question, il s'agit pour Bourdieu de « mesurer ce qui paye dans un champ, (...) se demander ce qui y est efficace, ce qui y est efficient, ce qu'il faut avoir pour agir, pour réussir, pour gagner, pour s'emparer d'enjeux spécifiques » (Bourdieu, 2015). Déterminer la structure du champ, le cartographier, consiste à faire l'état des rapports de forces entre ses agents - ou institutions - à un moment donné, en fonction de la distribution inégale du capital spécifique. Pour ce faire, nous analyserons les enjeux économiques actuels auxquels les écoles hôtelières sont confrontées qui fondent, comme nous l'argumenterons, le jeu spécifique au sein de ce champ éducatif.

Étant donné leur statut privé et leur modèle économique, ce qui constitue le « nerf de la guerre » des écoles hôtelières suisses est d'attirer un maximum d'étudiant·e·s afin d'enranger des revenus financiers importants. En effet, les recettes engendrées par les frais de scolarité constituent la principale source de revenus comme nous l'avons vu pour le cas de l'École hôtelière de Lausanne. Les frais de scolarité s'élèvent, selon les écoles, entre 10'000. CHF et 50'000. CHF par année auxquels s'ajoutent des frais d'hébergement éventuels, de matériel scolaire et d'équipement. Ces montants sont comparables à ceux pratiqués par les établissements d'élite américains<sup>47</sup>. L'enjeu essentiel des écoles hôtelières suisses consiste alors à attirer puis accueillir cette population étudiante disposant d'un fort capital économique. La question est de comprendre comment les écoles hôtelières font pour se rendre attractive auprès des étudiant·e·s. Selon la sociologie des marchés scolaires (Felouzis et al., 2013), la décision d'opter pour un établissement s'effectue selon la représentation que les étudiant·e·s et leur famille se font de la qualité de sa formation en fonction de sa réputation. L'enjeu pour une institution d'enseignement serait alors de construire, diffuser et maintenir une « bonne » réputation dans le but de susciter de nombreuses inscriptions d'étudiant·e·s.

La prochaine partie va donc tâcher de dévoiler les différents éléments qui participent à la réputation des écoles hôtelières suisses en nous basant sur nos entretiens avec certains agents du champ. Nous avons identifié six processus qui contribuent à la création et puis à la diffusion de leurs réputations : le « Swissness » comme ressource symbolique (2.2.1), la construction de l'internationalité du corps étudiant et le tissage de réseaux éducatifs transnationaux (2.2.2), le recours à divers appareils de recrutement virtuels et

---

<sup>47</sup> D'après plusieurs articles de presse, les frais de scolarité et d'hébergement pratiqués par les universités américaines peuvent atteindre entre 60'000. et 70'000 USD

transnationaux (2.2.3), les logiques d'admissions (2.2.4), la mobilisation des alumni (2.2.5) ainsi que les accréditations académiques (2.2.6). Les prochains chapitres de cette deuxième partie vont analyser la manière dont ces différents instruments revêtent des formes et profits divers en fonction des écoles hôtelières. Ces comparaisons – établies à partir de données qualitatives - permettront d'esquisser des enjeux d'oppositions qui serviront de base de réflexion pour la définition et l'opérationnalisation du capital spécifique du champ des écoles hôtelières suisses.

### 2.2.1 Le « Swissness » comme ressource symbolique

Lorsque l'on demande aux différent·e·s employé·e·s sur quoi repose la réputation de l'école hôtelière pour laquelle il ou elle travaille, un bon nombre fait référence - par différents vocables (« Swissness », « suissitude », caractère suisse, ...) - au capital symbolique représenté par la Suisse, qui serait un grand facteur d'attractivité. La Suisse perçue et vendue comme le « berceau de l'industrie touristique », apparaît comme lieu le plus légitime où venir se former en gestion hôtelière. L'entretien avec M. Descombes de l'École hôtelière de Vatel Suisse (école hôtelière bilingue – français / anglais) illustre cette idée :

*L'étudiant qui voudra étudier l'hôtellerie viendra en Suisse de toute façon. Donc, ça reste encore la destination pour l'étudiant pour faire de l'hôtellerie. (...) Ce qu'on ressent sur les salons ou quand on rencontre les étudiant·e·s. Clairement ce sont des étudiant·e·s qui disent « oui je sais y a une école à Dubaï qui est en association avec une école X ou Y, mais c'est quand même la Suisse, il faut quand même que j'aille là-bas ».*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Selon M. Descombes, lorsque les étudiant·e·s étrangers ou étrangères considèrent une formation en hôtellerie, la Suisse apparaît comme la première destination où apprendre ce métier. Cette interprétation peut être appuyée par l'analyse de Tissot (2000) qui relate la manière dont l'industrie touristique internationale de luxe a émergé et s'est développée en Suisse et s'est exportée à travers le monde. Il conçoit la Suisse comme un produit touristique, consommé à l'origine par les élites anglaises, autour duquel toute une industrie s'est construite et dont la logique de fonctionnement a été reprise dans la fabrication et l'exploitation d'autres objets touristiques à travers le monde. Il aurait servi de modèle de référence car il a été le lieu des premières expérimentations et est devenu au fil du temps « le produit le plus accompli et achevé » (Tissot, 2000 p. 7). Bien que l'influence helvétique transnationale soit difficilement mesurable, elle se traduit par la manière dont des acteurs du tourisme helvétique ont participé à l'épanouissement de cette activité économique dans le monde. De grands hôteliers tels que César Ritz, Josef Durrer-Gasser, Franz-Josef Bucher-Durrer ou encore Alexandre Emery, ont non seulement réalisé d'importants investissements financiers en Suisse, favorisant son expansion, mais ont aussi contribué à la circulation de savoirs, modèles et savoir-faire helvétiques (Humair & Tissot, 2011). D'ailleurs M. Descombes reprend cette interprétation historique lors de notre entretien :

*C'est historique depuis 130 ans, on a toujours été l'endroit où finalement on venait passer des séjours de longue durée et il a fallu former les gens pour accueillir des clients de hautes valeurs. C'est là que l'école hôtelière est née. Lausanne en premier. Il y a quand même quelque chose de particulier en Suisse. (...) Donc là c'est vrai que je pense que les écoles hôtelières ont surfé là-dessus. Est-ce qu'il y a aussi l'excellence dans la manière de recevoir ? Les premières 5 étoiles sont nées dans le territoire suisse. Ça aussi ça joue.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Les écoles hôtelières situées en Suisse sont considérées comme des conteneurs « naturels » d'une expertise touristique vue comme nationale. On constate fréquemment dans les propos de nos enquêtés un nationalisme ordinaire ou quotidien où ils/elles imaginent et présentent leur institution éducative comme ayant incorporé les valeurs, traditions et cultures du pays au sein duquel elles se situent (Friedman, 2017). Selon ce même processus, la prétendue multiculturalité helvétique – induite par son multilinguisme et son fédéralisme – constitue un savoir-faire auquel les étudiant·e·s transnationaux auraient accès et dont ils/elles pourraient bénéficier rien qu'en venant en Suisse.

*C'est le fait qu'on a un pays qui a plusieurs cultures différentes dans un même pays, on a l'habitude de travailler avec des gens, rien qu'en considérant le personnel suisse peut parler 4 langues différentes alors qu'il est toujours suisse. On peut avoir des cultures fondamentalement différentes car il y a quand même 26 cantons mais qui peuvent tous se retrouver dans une entreprise. Ça a développé une aptitude à assumer d'autres cultures et un melting-pot constant sans encore constater ou prendre en compte tout ce qui est diaspora étrangère qui vient travailler en Suisse. Là on est quand même passé maîtres dans l'art de travailler sur différents plans, avec des gens qui ont tous des attentes et conceptions culturelles différentes.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

D'après lui, la Suisse serait donc un lieu idéal pour s'inspirer de la manière de recevoir et de collaborer avec des personnes de cultures différentes. Le personnel suisse est présenté comme forcément multilingue et habitué aux contextes professionnels multiculturels fondant un esprit cosmopolite. La Suisse est conçue comme un pays « neutre », sans histoire impérialiste et passé colonial, où les rapports de domination entre les différentes cultures et ethnies apparaissent fortement euphémisés (Cretton, 2018). Par la suite, M. Descombes découple ce qui relève de la volonté de venir dans une école hôtelière helvétique, de ce qui relève du souhait de venir se former en Suisse pour sa situation géopolitique :

*Mais je ne pense pas que les gens viennent parce que c'est une école hôtelière suisse, ils viennent vraiment en Suisse. Ils viennent dans un endroit stable, qui soit économiquement intéressant, pas oublier que pour les parents qui acceptent que les enfants viennent en Suisse c'est un placement. C'est un compte bancaire en Suisse, c'est un investissement. Souvent, si vous prenez les chinois c'est une voie de sortie de la Chine. L'enfant reste ici, grandit dans un contexte suisse, s'habitue aux demandes occidentales et la famille le rejoint plus tard. On dit « oui les écoles hôtelières suisses ont un renom » c'est vraiment la Suisse, une destination intéressante.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Ce point de vue selon lequel la Suisse offrirait des opportunités économiques et migratoires aux riches familles étrangères est aussi ressorti d'un entretien avec Monsieur Lambert cadre à l'École hôtelière de Lausanne :

*Un élément de départ est de positionner géographiquement la Suisse comme étant une école. Je vais utiliser quelques métaphores. On peut voir la Suisse comme une école avec je dirais ses 6 millions et demi d'habitants qui se retrouvent au centre de l'Europe. Et je vais revenir à l'histoire. La Suisse a d'abord été connue pour ses écoles privées et ensuite pour ce qu'on appelle en anglais, les finishing schools. Des écoles qui étaient dédiées aux gens de bonnes familles pour terminer leurs études qui étaient plutôt sur le savoir-faire, savoir-vivre et comment recevoir. Le développement de ces écoles, s'est aussi développé à cause ou grâce aux deux guerres mondiales. La Suisse était un endroit neutre où la sécurité était disons voilà. Les parents envoyaient leurs enfants dans un environnement où il y avait une certaine sécurité mais également pour développer des qualités plutôt intangibles. Ensuite, la Suisse s'est construite avec ces écoles privées un relationnel à l'international à travers ce que l'on appelait avant, je dirais des professeurs privés dans de grandes familles. Des percepteurs que ça soit en Thaïlande, en Russie dans de grandes monarchies. Donc le percepateur suisse était vu comme quelqu'un qui avait une bonne éducation et savait transmettre ce savoir-faire.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

Envoyer un enfant en Suisse durant ses études représente un « refuge » migratoire politique et un investissement économique pour les classes supérieures étrangères tout comme l'ont analysé Bertron (2018) et Dugonjic-Rodwin (2014) à propos du rôle des écoles internationales helvétiques. M. Descombes minimise l'attractivité de la formation en management hôtelier en elle-même et met l'accent sur l'opportunité politico-économique que les écoles hôtelières offrent dans une stratégie de préservation familiale sur la scène internationale. À ce titre, la Suisse constitue pour lui une forme d'« école » où un savoir-faire et une bonne éducation internationale sont enseignés. Il évoque l'idée que les Suisses·ses seraient par ailleurs porteurs et porteuses d'une tradition de « courtoisie » et pour ce faire, recourt à une anecdote :

*A-S. D. : Maintenant j'ai vu que vous aviez de nouvelles responsabilités au sein de l'EHL ?*

*M. Lambert : Oui (sourires). Alors c'est une nouvelle fonction qui a été créée à l'école hôtelière, qui a deux axes. Le premier axe c'est la partie accueil, en termes de processus, en termes de valoriser ce qu'est l'accueil. Et il y a un deuxième axe qui est plus relationnel extérieur. Alors je prends cette opportunité avec vous en termes de sociologue. C'est d'essayer d'identifier, de développer, la notion de « courtoisie » pas seulement dans les relations humaines mais aussi dans les relations internationales. D'étudier ou d'essayer de comprendre est-ce que la courtoisie peut être un facteur que l'on doit développer pour augmenter la qualité. Il n'y a pas beaucoup de recherche qui ont été faites sur ce sujet-là. C'est un sujet que je trouve intéressant. Voilà je pense en faire un sujet de recherche.*

*A-S. D. : D'accord parce que, à vous de me dire, mais la courtoisie semble assez centrale ou primordiale dans l'hospitalité*

*M. Lambert : Alors l'idée n'a rien à voir avec l'hôtellerie ce qui m'a suggéré ça c'est le fait que Burkhalter (Conseiller fédéral 2009 à 2017 et Président la Confédération en 2014) a été en négociation en Ukraine et il a eu un certain succès. Et en discutant avec son épouse elle m'a dit que*

*s'il avait eu ce succès, elle pensait que c'était par le fait que nous les Suisses on est courtois. Ça a fait une espèce de déclic et je trouve assez intéressant d'isoler cette notion de courtoisie et que finalement c'est peut-être une leçon intéressante dans un monde très compliqué et brutal dans lequel on vit. Et que ça peut peut-être, être une spécificité suisse. (...) Est-ce que les gens qui font leurs études en Suisse repartent et sont un peu plus courtois. Je sais pas il faut que je réfléchisse à la question.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

La Suisse serait de par sa tradition diplomatique détentrice de ces fameuses softskills – ici nommée « courtoisie » - c'est-à-dire un savoir-être en termes de neutralité, d'accueil dans des organisations internationales et de négociation qui fonderait sa spécificité. Ainsi, les compétences interpersonnelles enseignées dans une école hôtelière émanent de caractéristiques sociopolitiques vues comme helvétiques. L'attractivité des écoles hôtelières situées en Suisse reposerait donc en grande partie sur les attributs symboliques associés au territoire dans lequel elles sont situées. La « Suisse » représente une marque au sens marchand du terme c'est-à-dire un signe ou un ensemble de signes distinctifs reconnaissable par les consommateurs et créant de la valeur sur un marché. Les écoles hôtelières sont consommatrices de ressources symboliques locales intangibles, extérieures et sur lesquelles elles n'ont pas une grande influence. Tout comme Friedman (2017) a pu le constater pour les cadres d'universités d'élites américaines ou britanniques, ces institutions incorporent – faisant leurs certaines spécificités - et représentent leur nation. Et bien qu'elles se présentent comme des écoles internationales – de par leur recrutement étudiant – elles ne se dénationalisent par pour autant, au contraire le national constitue une ressource à part entière.

En outre, ces établissements ne se montrent pas totalement passifs dans leur « affiliation » ou « association » à la Suisse. En effet, ils mobilisent et mettent en scène leur caractère « suisse » à des fins de marketing. Ce travail de présentation de soi s'articule sur plusieurs plans. Le premier est la question du contrôle de l'exportation du produit éducatif à l'étranger comme cet échange avec l'un des membres de la direction de l'EHL l'illustre :

*Ça c'est quelque chose qui nous tient particulièrement à cœur, ce qu'on appelle le « Swissness ». Euh, c'est quelque chose qu'on vend. C'est aussi une des raisons pour lesquelles, nous ne sommes pas allés à l'étranger pour l'instant et pas implantés à l'étranger c'est que pour acquérir ce swissness, il faut venir en Suisse. Avoir le Swissness qui est acquis à Hong Kong ou Singapore c'est un peu mezzo. Qu'est-ce qu'on peut faire ? On les attire ici, on le vend comme outil marketing presque. Cette exigence de qualité, l'excellence, le sérieux et on travaille aussi, c'est notre mère fondatrice, avec hôtellerie Suisse. Qui est la faïtière dans le domaine de l'hôtellerie et qui elle fait beaucoup en termes de positionnement à l'international également.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Pour monsieur Chappuis, afin de conserver sa valeur marchande, le « swissness » doit être contenu au sein des limites territoriales étatiques helvétiques afin de rester attractif pour les personnes ou capitaux venant de l'étranger. Par le « nous ne sommes pas allés à l'étranger », cet enquêté évoque le fait l'École hôtelière de

Lausanne n'avait pas ouvert de campus à l'étranger portant son nom – au moment de notre entretien<sup>48</sup> – contrairement à certains de ses concurrents comme Glion ou les Roches qui ont des filiales en Angleterre, en Espagne ou encore en Chine. Dès lors, acquérir un diplôme estampillé « École hôtelière de Lausanne » ne pouvait se faire qu'en se rendant en Suisse, elle suscite de l'importation plutôt que de l'exportation. L'EHL reste ainsi une ressource rare et valorise son diplôme vendu comme « unique » à travers le monde. Monsieur Chappuis poursuit son raisonnement en critiquant les autres écoles hôtelières :

*C'est effectivement ce que vous dites, l'image de la Suisse, qui est très appréciée, qui est un outil marketing très fort et qui est mis en danger par des boîtes qui sont sur la côte (il fait référence à d'autres écoles hôtelières sur l'arc lémanique), qui ont peu de respect des étudiant·e·s qu'ils recrutent, pour la formation qui leur délivrent. Et elles sont perçues quand vous êtes au fin fond de l'Inde que vous avez fait le Swiss Hospitality Institute de Montreux ou l'École hôtelière de Lausanne, à la fin c'est blurred (brouillé). Voyez c'est tellement loin que c'est la même chose. Si vous avez un fruit pourri dans le panier, ça pourrit tous les fruits. Donc là il y a un vrai effort et c'est la raison pour laquelle on travaillait à ce sujet. Il fallait protéger effectivement le label « Vaud » par extension « Suisse » pour des gars qui faisaient 10.000 km et dépensait 150'000 balles en 6 mois et se tiraient chez eux avec un bout de papier qui ne valait rien. Et ils le vendaient avec le Swissness, avec la croix Suisse dont le logo n'est pas protégé. Ils vendaient ça sur le diplôme et en fait ça ne valait rien. (...) Donc il y a un vrai effort de communication autour du Swissness et c'est aussi quelque chose qui fait partie de notre ADN : l'exactitude, l'excellence, la poursuite de l'amélioration, le sérieux, la qualité dans ce que vous pouvez voir. C'est quelque chose qui fait partie de notre ADN.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

À travers cet extrait, il souligne que la « Swissness » n'est pas un label protégé juridiquement (comme le serait une appellation d'origine contrôlée par exemple). Par conséquent certaines écoles mobilisent des attributs graphiques (logo) ou visuels (sur les sites internet des images de paysages helvétiques sont toujours utilisées même si parfois les lieux ne sont pas ceux des établissements) pour témoigner de leur caractère « suisse » sans conférer un diplôme accrédité officiellement aux étudiant·e·s. Ces pratiques de consommation du « Swissness », illégitimes aux yeux de notre enquêté, risqueraient d'avoir un effet néfaste sur l'image des écoles hôtelières suisses dans leur ensemble. S'organiser avec les pouvoirs publics pour légiférer et protéger le capital symbolique territorial local (« Vaud ») ou national (« Suisse ») lui paraît indispensable pour garantir la qualité, la valeur et donc l'attractivité des écoles hôtelières suisses.

Une autre stratégie de l'École hôtelière de Lausanne pour garantir son caractère « suisse » est d'être très attentive à la proportion d'étudiant·e·s locaux au sein de sa population. De la même manière qu'elle limite la surreprésentation de certaines nations au moment du recrutement, elle s'assure que suffisamment de suisses·ses sont inscrit·e·s au sein de l'établissement chaque année. Tout d'abord, il faut rappeler que l'EHL est une école reconnue HeS-SO. Par conséquent elle est obligée d'accueillir un minimum d'étudiant·e·s suisses·ses (à peu près 30%) afin d'obtenir une subvention étatique car elle adresse la demande d'éducation professionnelle indigène. Elle dispose d'un forfait d'une enveloppe financière publique – fixé d'entente avec

---

<sup>48</sup> En 2019, l'École hôtelière de Lausanne annonçait pourtant l'ouverture d'un campus franchise à Singapour.

le Rectorat de la HeS-SO - consacrée aux étudiant·e·s locaux. Néanmoins, en entretien madame Humbert m'explique que l'EHL a choisi d'avoir une proportion d'étudiant·e·s nationaux supérieure à 30% et que cela a un impact sur ses ressources financières :

*Mme Humbert : Je sais plus exactement pour ça il faudrait que je revienne vers vous. C'est un nombre d'étudiant·e·s suisses. Voilà la HES-So subventionne. Si on dépasse ce chiffre-là, l'école hôtelière doit mettre la différence. Financièrement c'est clair qu'avoir 100% de suisses ça ne serait pas très rentable.*

*A-S. D. : Comme vous l'avez dit avoir une population importante de suisse c'est un gage ?*

*Mme Humbert : Ça j'entends ça nous différencie par rapport aux autres écoles hôtelières. On garde le « swissness » de l'école tout en étant international. C'est souvent que le feedback qu'on reçoit d'autres étudiant·e·s c'est qu'ils arrivent à l'école hôtelière, il y a des suisses, on n'a pas l'impression d'arriver dans les écoles asiatiques. C'est important pour l'histoire de l'école hôtelière de Lausanne, la culture d'entreprise, enfin la culture de l'école hôtelière qui était quand même une école suisse, francophone, je pense que c'est important de garder ce côté suisse. C'est vraiment un mélange entre la tradition et l'innovation.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

D'après elle, l'École hôtelière de Lausanne met « de sa poche » pour compenser le manque à gagner représenté par les plus faibles frais de scolarité pratiqués pour les étudiant·e·s suisses·ses en comparaison de ceux acquittés par les étudiant·e·s internationaux<sup>49</sup>. Elle le fait afin de garantir le « caractère suisse » de l'institution, en conservant une population étudiante nationale malgré son recrutement aussi fortement international. Selon les propos ci-dessous tenus par une collaboratrice aux admissions de l'EHL cela vise à garantir aussi de la « qualité » de la formation :

*C'est autant la volonté des Suisses qui lorsqu'ils viennent dans cette école c'est quand même un atout pour les gens d'ici, les Suisses ou les Français, d'avoir toutes ces nationalités. Autant au sens inverse, les étrangers veulent et apprécient qu'il y ait des suisses. Si on enlevait tous les suisses ou qu'on en mettait de moins en moins, euh ça ne serait pas apprécié par ceux qui viennent de l'étranger. Car pour eux, c'est un signe de qualité. Ils viennent quand même ici parce qu'on est en Suisse au niveau de l'hôtellerie et de l'accueil. Il y a un label « suisse » qui est très important. Et que certaines écoles, peut être et ce n'est pas une critique, n'ont pas su préserver. Je pense à Glion, qui certes est en Suisse, mais qui finalement n'a pas grand-chose de Suisse à part la vue qui est trois fois mieux que la nôtre. Il n'y a pas grand-chose de Suisse à Glion. Nous faut qu'on fasse très attention à ça. Aujourd'hui c'est tout à fait clair. Garder ce côté suisse et ce savoir-faire suisse, c'est super important.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Selon elle, les étudiant·e·s venant de l'étranger de l'EHL désirent côtoyer une population internationale mais aussi nationale et la fréquentation de l'établissement par des étudiant·e·s locaux constitue « un gage » de la

---

<sup>49</sup> On peut alors imaginer que les tarifs pratiqués pour les étudiant·e·s internationaux compensent la perte occasionnée par le fait d'accueillir plus de suisses·ses. Par conséquent, les étrangers et étrangères payent plus pour assurer un recrutement à la fois international et national.



qualité de la formation donnée. Ainsi, le recrutement d'une population étudiante autochtone contribue à rester « national » dans un champ éducatif fortement « internationalisé ». Conformément à ce qui a été observé par Friedman (2017) ces employé·e·s produisent un discours selon lequel les écoles hôtelières doivent « servir leur nation ». La population venant de l'étranger doit être limitée afin que l'établissement puisse conserver sa tradition helvétique. Cela doit être rationalisé et favoriser la diversité, afin que les étudiant·e·s locaux profitent du microcosme international créé, leur donnant accès au développement des compétences cosmopolites.

De manière tout à fait similaire à ce qui a été analysé par et à propos des écoles internationales (Bertron, 2016; Dugonjic-Rodwin, 2014) ou des universités prestigieuses américaines ou britanniques (Friedman, 2017), les acteurs du champ valorisent le local dans un jeu éducatif devenu global. Ils et elles mobilisent donc un ancrage territorial national - bénéficiant d'un capital symbolique spécifique - pour gagner des parts de marché dans un champ de l'enseignement supérieur internationalisé. Un long extrait d'entretien avec Monsieur Lambert bien les enjeux :

*Pourquoi la Suisse ? Le succès de ces écoles est la convergence de plusieurs choses. Un : le fait que la Suisse est une destination éducative. Avec un environnement social où la sécurité joue un grand rôle. Aujourd'hui en tant que parent un des critères de choix est aussi la faculté où l'environnement social dans lequel le jeune va se développer. Hormis le sujet lui-même. Donc il y a ce qui est intéressant ici à identifier quels sont les facteurs intangibles qui ont un impact sur la décision de la destination suisse. Après je dirais que le cursus école hôtelière c'est un deuxième niveau. La question c'est l'école hôtelière le cœur de l'activité est que les jeunes diplômés sont voués à quitter la Suisse et à aller vers l'internationalisation. Donc ils deviennent des ambassadeurs de la Suisse et en tant que tel, sont sensibles à tisser et développer des liens socioéconomiques- dans l'écosystème dans lesquels ils se trouvent. Ce qui contribue à la notoriété du développement de l'image helvétique à l'étranger. (...) Ceux qui ont fait leurs études dans des écoles hôtelières suisses plus en mentionnant aujourd'hui la qualité de certains pensionnats, je pense au Rosey, à Villars-sur-Ollon. Je pense dans la région de St Moritz qui sont des pensionnats de haute qualité. La Suisse a un terrain fertile à l'éducation qu'elle soit à un niveau primaire, secondaire ou supérieur. Les écoles hôtelières ne sont qu'un produit en soit dans le système éducatif suisse.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

Par cet extrait, l'enquête confirme notre interprétation selon laquelle les écoles hôtelières suisses sont le prolongement des écoles internationales helvétiques. Lors de notre entretien, il a émis l'idée que la Suisse est une « plateforme de lancement » des individus sur la scène internationale. Elle jouerait un rôle de passage, d'accueil, de formation mais aussi de réengagement dans la mobilité pour les élites cosmopolites et leur offrirait un capital éducatif et social international qu'ils ou elles mobiliseraient dans leur futur parcours. Les écoles hôtelières promeuvent la nation helvétique à l'étranger, son développement économique et préparent les étudiant·e·s locaux aux positions de pouvoir nationales et mondiales (Friedman, 2017). La circulation des personnes en Suisse contribue par conséquent au maintien de la place helvétique dans les échanges internationaux.

« Le Swissness » apparaît alors comme un capital symbolique dont l'acquisition peut être attractive, qui s'accumule et qui peut être valorisé hors de son territoire. À ce titre, « apparaître suisse » varie fortement d'une école hôtelière à une autre en fonction de l'ancienneté de l'établissement, de son lien avec l'industrie hôtelière nationale et la composition de sa population étudiante. Il apparaît donc que les ressources symboliques liées au territoire helvétique sont des enjeux d'appropriation et de valorisation par les écoles qui en profitent de manière différenciée. Ces résultats attestent à quel point la catégorie nationale et le capital d'autochtonie est fondamentale dans le positionnement d'un établissement éducatif sur la scène internationale (Friedman, 2017). Dorénavant, nous allons nous intéresser particulièrement aux autres ressources territoriales – étrangères, transnationales et internationales – mobilisées également par ces écoles.

### 2.2.2 Gérer son internationalité et constituer un réseau éducatif transnational

Parallèlement à cette pratique de valorisation des écoles hôtelières par leur caractère « suisse », d'autres processus visent explicitement à se rendre attractif et accessible aux étudiant·e·s situé·e·s à l'étranger. D'une part on observe une volonté de contrôler la composition nationale – et en fait ethnique - de leur corps étudiant visant à performer une « internationalité », s'avérant variable selon les établissements. D'autre part, la création de réseaux éducatifs transnationaux visent à « adresser la demande » éducative provenant des pays en développement en engrangeant de nouveaux profits économiques et symboliques. Trois pratiques coexistent : la première est le cas d'un établissement helvétique reconnaissant des formations hôtelières à l'étranger, la deuxième est l'ouverture de campus-franchises (ou succursales) portant le même nom que l'institution dans d'autres pays et la troisième est le tissage de partenariats institutionnels transnationaux où les étudiant·e·s réalisent des parties de leur cursus dans différents pays. Cette partie s'attachera à présenter les différentes formes et mouvements que peuvent prendre ces réseaux institutionnels transnationaux et les divers intérêts qu'ils représentent pour les écoles.

#### *Des internationalités variées des corps étudiants*

D'après les statistiques communiquées par les écoles hôtelières et nos entretiens, la proportion d'étudiant·e·s transnationaux varie autour des 20-30% pour les établissements enseignant dans une langue nationale, jusqu'à 100% pour les écoles anglophones. Ces pourcentages sont par conséquent plus importants que ceux enregistrés dans les Hautes Écoles publiques suisses, qui ont pourtant déjà une forte proportion d'étudiant·e·s internationaux en comparaison européenne et mondiale. En effet, en 2013, le système d'enseignement supérieur helvétique accueillait 14%<sup>50</sup> d'étudiant·e·s internationaux (niveau Bachelor et Master) contre 5,7% en moyenne européenne, situant le pays à la 3<sup>ème</sup> place des pays de l'OCDE avec le plus haut pourcentage derrière l'Autriche 18% et la Suède à 15,2%. Toutefois l'« internationalité » du corps étudiant reste une notion vague et recouvre des réalités très différentes en termes non seulement de la proportion d'étudiant·e·s non locaux, mais aussi de la diversité des nations représentées au sein de l'établissement. Le microcosme international ainsi créé diffère fortement d'un établissement à un autre et à travers le temps.

Par exemple, alors que les ancien·ne·s étudiant·e·s de l'École hôtelière de Genève, ayant fait leur formation

<sup>50</sup> Cette proportion ne tient compte que des étudiant·e·s inscrit·e·s en Bachelor ou Master et non en doctorat.

dans les années 80, évoquent fréquemment que leurs camarades de classe venaient « d'un peu partout ». Comme Veronica, la cinquantaine, de nationalités suisse et hollandaise, qui mentionne que ses camarades venaient « du Pérou, Espagne, du Portugal, du Sénégal, de France, d'Allemagne, de Hollande, etc. » que cela était « très international mais on parlait français naturellement. ». De même que Jean-Philippe, 55 ans de nationalités suisse et camerounaise, estime que ses homologues étaient « un melting-pot d'étudiant·e·s de toutes nationalités » dont une « bonne partie de Suisses mais qu'ils étaient nombreux comme étrangers. ». Tous les ancien·ne·s étudiant·e·s de l'École hôtelière de Genève m'ont en effet récité les diverses nationalités de leurs camarades de classe, cela étant possible par la petite taille de l'établissement (250 en tout, la moitié sur le site) et des classes qui comptent une vingtaine d'étudiant·e·s chacune. À cette échelle, la « collection » des nationalités est d'autant plus apparente que l'attroupement par origine géographique ou langue commune est relativement faibles.

Toutefois, plusieurs alumni plus jeunes, mentionnent que la majorité de leurs camarades étaient Suisses·ses et venaient de différents cantons suisse-romands tels que Genève, Vaud, Valais ou encore Neuchâtel. Selon monsieur Sauthier, en 2015, la population étudiante de l'École hôtelière de Genève était composée de 82% de Suisses·ses. *GastroSuisse* (association faîtière de restaurateurs, propriétaire de l'école) lui impose en effet un minimum 60% d'étudiant·e·s locaux car la « vocation première du centre de formation est de former la relève pour le marché suisse ». Ensuite, parmi les 18% d'étudiant·e·s internationaux, 25 nationalités étaient représentées, ce qui est bien moins que dans d'autres établissements qui avoisinent plutôt les 50 à 90 nationalités différentes. Luc, 31 ans d'origines franco-suisse, compare d'ailleurs la population étudiante de l'École hôtelière de Genève où il a fait sa formation, à celle de l'IHTTI, école hôtelière privée à proximité de son lieu de travail :

*Ils venaient principalement de Suisse, des Français un ou deux, des Tunisiens côté un peu Maghreb. Principalement ça, asiatiques aussi mais pas beaucoup. Typiquement dans ma classe, on avait une Ukrainienne, une Japonaise, deux Tunisiens, une bonne partie c'étaient des Suisses. Étonnement il y avait quelques étrangers mais pas beaucoup. On a plus tendance à en avoir un ou deux par classe maximum, par semestre il y en a 4 ou 5. Ce n'est pas comme ici à Neuchâtel (IHTTI) où ils sont beaucoup plus sur le côté asiatique.*

Luc, diplômé de l'EHG, entre 30 et 35 ans, responsable de service dans l'hôtellerie, de nationalités française et suisse

Ainsi, la population des étudiant·e·s de l'EHG - école supérieure enseignant en français et ne délivrant pas de Bachelor - est principalement composée d'étudiant·e·s locaux et par une minorité venant de l'étranger issu·e·s d'une variété de pays. Cette représentation que les écoles hôtelières enseignant en langue française ne sont pas « si internationales est aussi ressorti à propos de la section francophone de l'École hôtelière de Lausanne. Marie étudiante de nationalités suisse et allemande (diplômée de l'EHL de la section francophone) évoque qu'à son inscription, elle avait plutôt opté pour la section anglophone afin de ne pas être « qu'avec les Français, les Suisses et les Maghrébins en gros » car elle trouvait cela « dommage » de ne pas profiter des « 82 nationalités différentes annoncées par l'EHL ». François (lui aussi ancien-étudiant de la section

francophone de l'EHL) estime qu'il « n'a pas tant appris que ça sur la multiculturalité » car il y avait « beaucoup de Suisses et qu'ils n'avaient pas beaucoup d'interaction avec les asiatiques ni les africains ». Ici, François durant son entretien fait la comparaison avec l'école hôtelière pour laquelle il travaille, où la population étrangère est largement majoritaire. Cette impression est partagée par Lucie (diplômée EHL section francophone, de nationalités franco-suisse) qui estime que la population de cette section est « majoritairement suisse, française, belge et mauricienne, que des pays francophones et beaucoup moins mélangée que la section anglophone ». À ce propos, Anna, diplômée de l'EHL lorsqu'il n'y avait pas encore de section anglophone raconte :

*Il n'y avait pas d'asiatiques comme il y a aujourd'hui. On n'avait déjà pas mal de nationalités, beaucoup de nationalités européennes. Beaucoup de Français, mais quand on dit Français je veux dire parisiens. Là j'ai compris ce que voulait dire parisien, pendant 10 ans en France je n'ai jamais compris pourquoi ils râlaient sur les parisiens mais à l'école hôtelière j'ai compris ! Pas mal de parisiens, allemands, espagnols, sud-américains quelques-uns. Ensuite Italiens et bien sûr Suisses, car il devait y avoir 51% de suisses. Ils devaient avoir une majorité de Suisses. (...) Ça j'ai vu évoluer car je vais souvent aux remises des diplômes. Parce que j'ai des stagiaires de l'école hôtelière et je me dis « Ouh là ! C'est devenu très asiatique ». Ce qu'il faut aussi voir c'est que lorsque j'ai quitté en 1990., ils commençaient à faire les cours en anglais. (...) Ça ne me rajeunit pas cet entretien (rires).*

Anna, diplômée de l'EHL, entre 50 et 55 ans, directrice dans la parahôtellerie,  
de nationalités suisse et française

Son témoignage illustre aussi le fait qu'au sein de la population francophone de l'École hôtelière de Lausanne, une grande partie vient de la région parisienne. Impression partagée par Sylvie (diplômée de l'EHL dans les années 80) qui estime qu'à l'époque dans les « dans les 49,9% d'étrangers (à l'EHL) y en avait 90% qui étaient Français. Déjà la diversité était moindre ». Cette surreprésentation d'une population étudiante d'origine parisienne témoigne que l'École hôtelière de Lausanne a été depuis longtemps fréquentée par certaines classes supérieures françaises. On peut argumenter que l'EHL jouait – et joue peut-être encore – un rôle d'école refuge à proximité, pour les jeunes français·e·s n'ayant pas réussi - ou ne désirant pas - intégrer les écoles d'élite nationales. Cette hypothèse sera analysée plus en détails lors de l'étude des motivations à faire une école hôtelière. Quoi qu'il en soit ces deux enquêtes appuient toutes deux le constat que l'ouverture de la section anglophone à l'EHL a fortement diversifié les origines de la population étudiante à partir des années 1990.

En règle générale, il apparaît donc que les écoles hôtelières enseignant en anglais ont une population étrangère plus importante et plus diversifiée. Toutefois, à nouveau, la diversité en termes de nationalités et de régions géographiques d'origine varie fortement d'un établissement à l'autre. Cela se traduit notamment par le poids de la population asiatique parmi les étudiant·e·s. Par exemple, l'École des Roches – école anglophone privée apparaissant souvent dans les rankings – a une population composée de 98% d'étudiant·e·s étrangers ou étrangères de 87 nationalités différentes. Parmi cette population 43% viennent d'Asie, 31% d'Europe, 17% du Moyen-Orient ou d'Afrique et 9% d'Amériques. L'école hôtelière de Glion semble avoir un recrutement international similaire comme en témoigne l'entretien avec Bruno, diplômé de Glion :

*Il y a pas mal de Français. Des Suisses pas trop car en général ils vont à l'EHL. Sinon, il y a pas mal d'asiatiques mais c'est assez mélangé. Ils viennent de Singapour, Hong-Kong, Taïwan. C'est assez mélangé. Surtout Europe et Asie. Il y avait des Marocains, Canada, US peut-être un ou deux.*

Bruno, diplômé de Glion, entre 30 et 35 ans, en recherche d'emploi, auparavant manager dans l'hôtellerie, de nationalité française

Les écoles hôtelières se montrent ainsi plus ou moins attentives à diversifier leur recrutement. Alors que l'école des Roches ou Glion n'établissent aucun quota « maximal » par nationalité, d'autres établissements veillent à ne pas créer de surreprésentations nationales ou régionales au sein de leur population. C'est le cas de L'École hôtelière de Lausanne comme madame Humbert ainsi qu'une autre collaboratrice nous l'ont expliqué :

*C'est le choix de l'école hôtelière, on pourrait être à 80% asiatique, donc on ne veut pas être complètement asiatique, comme on ne veut pas être complètement suisse, ou complètement français. On veut avoir une diversité. On a plus de 90 nationalités aujourd'hui. Le but est d'en avoir toujours plus dans le futur on veut avoir une bonne répartition. Si on devient à 50% asiatique ça change la culture de l'école ! Donc on met un pourcentage, on va dire, on va bloquer au bout d'un moment. C'est clair qu'on doit bloquer pour l'Asie mais pas pour l'Amérique du Sud, ça on reçoit quand même moins de candidatures argentines que chinoises. C'est une volonté.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

*Mais ça nous alors on doit faire très attention ! On a des quotas ! On pourrait remplir mais entre les Suisses et les Chinois, on peut faire une école suisse-chinoise. Suisse-asiatique plutôt. Pis ce sont des gens, quand vous voyez certaines universités, mais aux États-Unis mais ils ne tournent qu'avec. Mais nous c'est quelque chose dont on est absolument conscients et qu'on veut absolument éviter. Aujourd'hui il y a 92 nationalités représentées sur le campus. Ça va continuer comme ça et s'il y a certains pays dont la France, dont la Chine qui sont extrêmement représentés, on doit faire attention. Faut faire attention car il ne faut pas non plus amalgamer toute l'Asie. Parce qu'il y a les Chinois. Par exemple des Japonais on en a très peu. Parce que les Japonais s'exportent à la base beaucoup moins. Des Thaïs, tout ce qui est Asie du Sud on peut encore. Mais c'est vrai que, et on est vigilants à ce niveau-là.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

On constate que l'École hôtelière de Lausanne limite le nombre de places pour les étudiant·e·s issu·e·s de certaines régions du monde et « libère » ainsi des places pour celles et ceux issu·e·s de nations moins représentées. On perçoit par ces propos que la valeur symbolique attribuée à la composition de la population étudiante d'une école relève de l'idée d'« une Internationale des nations » dans laquelle chaque étudiant·e représente son pays (Dugonjic-Rodwin, 2014). Plus nombreuses sont les nations représentées au sein de l'école hôtelière, plus son corps étudiant apparaît comme véritablement « international » et attractif. On retrouve ici le constat qu'au sein des environnements internationaux, toutes les nations n'ont pas les mêmes valeurs et que dans le champ de l'enseignement supérieur, accueillir simplement la demande provenant des

plus grands pays pourvoyeurs d'étudiant·e·s étrangers ou étrangères (Chine ou Inde) n'est pas assez distinctif. Au contraire, avoir en son sein une trop grande population asiatique est fortement critiqué. Il s'agit donc pour les établissements de se montrer sélectifs et attentifs à la diversité en termes de nationalités au sein de leur population étudiante pour améliorer leur image de marque. Certaines écoles veillent par conséquent à garantir une internationalisation géographiquement équilibrée de leur corps étudiant.

Ces éléments déconstruisent une forme de mythe sur « l'internationalité » de la population étudiante des écoles hôtelières suisses. Dans les faits « international » ne rime pas nécessairement avec la plus grande diversité possible des nations représentées où l'anglais serait parfaitement maîtrisé et pratiqué. Premièrement, la langue d'enseignement va fortement déterminer la diversité des pays représentés. Ainsi les écoles hôtelières et sections enseignant en français accueillent une population francophone principalement constituée de Suisses Romands et de Français. La variété de la francophonie n'est ainsi pas reflétée. En comparaison, les écoles hôtelières anglophones attirent certes une population plus diverse au regard du nombre de nationalités, mais le recrutement suit les tendances générales des pays envoyant le plus grand nombre d'étudiant·e·s à l'étranger. Ainsi, d'après nos enquêt·e·s, si aucun processus de sélection n'existait, la majorité du corps étudiant viendrait des pays asiatiques. Deuxièmement, la stratégie de sélection des établissements afin de se rendre distinctifs dans le champ des écoles hôtelières suisses garantit la diversité des nations et régions géographiques représentées. Pendant que certaines écoles privées à large recrutement (comme Glion et les Roches) comprennent entre 50 et 80 nationalités différentes dont la majorité vient d'Asie, l'École hôtelière de Lausanne compte 117 nationalités issues, si possible, d'un maximum de régions géographiques différentes. La réalité du microcosme international ainsi créé varie donc fortement d'un établissement à un autre, en étant plus ou moins local, européen, asiatique ou encore mondial. Pourtant, cette variabilité n'empêche aucune école hôtelière de se revendiquer « internationale » et de mettre en scène sa diversité culturelle à des fins marketings afin d'attirer de nouveaux et nouvelles étudiant·e·s.

#### *Reconnaître et expertiser des formations hôtelières à l'étranger*

Comme nous l'avons développé précédemment, le savoir-faire hôtelier suisse est extrêmement valorisé au point de constituer une ressource éducative qui s'exporte de manière transnationale et se mobilise dans différents espaces nationaux. Selon cette logique, des partenariats avec des formations hôtelières situées à l'étranger se constituent avec des écoles suisses pour appuyer leur légitimité dans ce domaine. La première pratique est qu'une école hôtelière suisse accompagne et certifie la formation hôtelière dispensée au sein d'un autre pays. L'École hôtelière de Genève illustre la manière dont des échanges et circulations transnationales éducatives sont créées comme cet échange avec M. Sauthier le démontre :

*M. Sauthier : On est condamné à ne pas grossir, clairement. Nous nos vecteurs de développement sont par l'international, qui nous permettent de mettre en place des projets internationaux, qui nous permettent d'être en lien avec la profession, avec les besoins de ces pays émergents et de former encore mieux nos étudiant·e·s en fonction des besoins de ces pays. Les gens qu'on forme seront plus tard les dirigeants de ces établissements dans ces pays. Sur place, la formation qu'on met en place c'est du middle management, ce sont des chefs de service pas des directeurs. (...). J'ai ouvert l'école*

*hôtelière de Casablanca sous licence EHG. Là on a mis en place des programmes, ça nous permet aussi de rediriger des étudiant·e·s qui n'ont pas forcément les compétences ou la motivation pour faire une école exigeante ici. De partir à Casablanca qui est beaucoup plus orientée métier et plus pratique. (...) Je travaille sur d'autres projets : Liban, Vietnam, Algérie et Tunisie. Sur des pays qui sont très orientés tourisme et qui ont des besoins considérables. Plutôt que de faire venir ces jeunes chez nous pour qu'ils repartent après dans un environnement qui ne correspond pas (...) je préfère qu'on les forme chez eux.*

*A-S. D. : C'est l'idée de créer une offre adaptée au contexte local, national ?*

*M. Sauthier : Là je pars à Beyrouth la semaine prochaine. Je rencontre les hôteliers pour voir leur besoin et mettre en adéquation le programme de formation qui va répondre à leurs attentes. Parce qu'aller former des jeunes, nous on vient on détient la vérité on va vous dire ce que vous devez faire. Ça ne sert à rien. On est obligé et condamnés et c'est la force qu'on a c'est qu'on vient du métier. On connaît déjà les exigences du métier, les attentes de la profession et qu'on forme des jeunes pour qu'ils soient le plus vite possible opérationnel.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Le développement infrastructurel de l'École hôtelière de Genève étant limité par le terrain qu'elle occupe et ses revenus financiers, elle ne peut augmenter son corps étudiant. Selon le directeur, son développement doit donc s'effectuer sur la scène internationale par des collaborations avec des établissements étrangers désirant créer une formation hôtelière. Celle-ci devrait répondre à leurs besoins spécifiques en main d'œuvre qualifiée tout en obtenant une forme de certification quant à la qualité de l'enseignement. C'est par l'exportation du modèle de formation suisse en management hôtelier – adapté aux exigences locales – que l'école est alors capable « d'adresser » la demande issue des pays dont l'industrie touristique est en fort développement. Durant l'entretien, M. Sauthier explique les raisons pour lesquelles son établissement est sollicité pour réaliser cet accompagnement et cette expertise :

*On est sollicité parce qu'on est un centre de formation suisse reconnu. Et que à l'international, faut pas oublier que la plupart des dirigeants d'hôtels de tous ces pays ont été formés ici. Donc quand ils veulent former leur staff, quand ils veulent des centres de formation, ils veulent l'image de ce qu'ils ont connu en Suisse. Ils voudraient dupliquer ce qu'ils ont connu eux. Certes avec leurs spécificités. Au Maroc, on ne va pas leur apprendre à faire des roestis, ou des émincés à la zurichoise mais ils vont plutôt travailler sur des produits locaux et avec leurs recettes à eux et ainsi de suite. Mais tout ce qui est gestion, des achats, des déchets, des invendus etc., oui là on vient avec notre savoir-faire. On adapte notre savoir-faire à leurs besoins.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Cette sollicitation est provoquée par les circulations transnationales des savoir-faire et des personnes provenant du champ des écoles hôtelières suisses. En effet, les dirigeant·e·s d'entreprises étrangères – ayant été formé·e·s en Suisse – désirent offrir une éducation managériale similaire à leurs employé·e·s afin d'atteindre certains standards auxquels ils ou elles ont été initié·e·s et qu'ils ou elles visent. Pour les écoles hôtelières, cette pratique représente une diversification des services proposés par l'établissement afin

d'obtenir de nouveaux revenus. Cela permet aussi de se profiler en tant qu'expert et d'acquérir une légitimité par un rayonnement international. Un mécanisme similaire a été constaté au sein de l'École hôtelière de Lausanne. Toutefois, au lieu d'exporter sa marque et de reconnaître en son nom d'autres institutions, l'EHL a diversifié les fonctions au sein de sa fondation. Le *Lausanne Hospitality Consulting* est un organisme de consulting, créé par l'EHL en collaboration avec HôtellerieSuisse, qui délivre une expertise en hôtellerie-restauration et en éducation à des différents clients à travers le monde. À ce titre, elle accompagne et conseille 21 établissements étrangers pour l'élaboration et l'évaluation de la qualité de leur formation en hôtellerie.

### *Créer des campus d'une école hôtelière suisse à l'étranger*

La deuxième possibilité de tissage d'un réseau éducatif transnational est d'ouvrir des campus-antennes (appelés également franchise ou succursale dans la littérature sociologique) à l'étranger portant le nom de l'institution. C'est notamment le cas de l'École Les Roches (Chine, Jordanie et Espagne) et Glion (Angleterre), deux écoles hôtelières internationales privées datant des années 1950. Lors de notre entretien avec madame Tornare<sup>51</sup>, elle nous a expliqué que le but était d'exporter le modèle suisse de formation dans des régions du monde en fort développement touristique. La volonté explicite était alors de rentrer dans de nouveaux marchés. Par exemple, les Roches a ouvert un campus près de Shanghai en collaboration avec le premier groupe hôtelier en Asie. Elle a aussi inauguré un campus en Jordanie en partenariat avec le gouvernement et un autre campus à Marbella en Espagne, une station estivale touristique. La différence principale est que les frais de scolarité payés par les étudiant·e·s lui reviennent (en partie). L'augmentation de sa capacité d'accueil à l'étranger, accroît également son capital économique. Ainsi, cette membre de la direction estime que la présence de leurs campus dans différentes régions du monde produit une meilleure « présence internationale » qui diffuse plus largement l'image de l'école et sa réputation. L'établissement se rend ainsi accessible aux étudiant·e·s étrangers ou étrangères intéressé·e·s par une formation hôtelière « à la Suisse » mais qui n'auraient pas les moyens de venir s'y former car les frais de scolarité et le coût de la vie y sont élevés. Ils ou elles trouvent alors une opportunité de formation similaire, à proximité et à moindre coût. En outre, grâce au fait d'avoir plusieurs sites sous la même marque, l'école des Roches propose une mobilité transnationale à ses étudiant·e·s, en réalisant un ou deux semestre de leur Bachelor au sein d'un campus étranger. L'école garantit la continuité des enseignements et la reconnaissance interne de ceux-ci. Le circuit éducatif transnational créé « en interne » constitue un argument marketing pour les Roches qui se présente comme « globale » en proposant une offre éducative multisite. D'ailleurs le nom actuel de l'école est « Les Roches Global Hospitality Education »<sup>52</sup>.

L'idée de créer une offre de formation adaptée aux besoins locaux est aussi ressortie de l'entretien avec M. Descombes chez Vatel Switzerland :

---

<sup>51</sup> Malheureusement nous n'avons pas eu l'autorisation d'enregistrer vocalement cet entretien. La retranscription ici présentée se base sur nos notes manuscrites et nous ne pouvons citer des extraits plus longs mot-pour-mot.

<sup>52</sup> Dans les faits, comme nous a expliqué Lisbeth l'une de leurs étudiantes, très peu de ses camarades réalisent cette mobilité transnationale académique institutionnelle. Ils et elles n'y voient pas un grand intérêt vu que leur parcours s'avère déjà transnational lorsqu'ils et elles se rendent en Suisse pour étudier, et que bon nombre réalisent leurs stages dans un ou plusieurs autres pays. Les étudiant·e·s des Roches préfèrent rester sur le campus en Suisse durant leurs semestres académiques, afin de conserver une forme de stabilité et un repère durant leur formation.



*Ça se ressent y a certaines universités qui créent leur propre faculté d'hôtellerie ou mettent en place des partenariats intéressants. Par exemple l'EHL avec Hong Kong, Cornell avec Singapour, ils se sont vite rendu compte qu'au lieu d'importer des étudiant·e·s qui ne sont pas prêts au choc culturel. Autant exporter notre « know how » sur place c'est plus facile. C'est la raison pour laquelle Vatel a ouvert un campus en Chine, car on s'est rendu compte que les chinois sont plus à même de recevoir notre know how chez eux et ensuite au niveau du Master lorsqu'ils auront un meilleur niveau d'anglais de venir chez nous plus tard. Lorsqu'ils seront plus séparés de leurs parents, principal pouvoir décisionnel en Asie. Ils viennent chez nous.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Il témoigne du fait que le groupe international Vatel, créé et géré en France, a aussi ouvert un campus en Chine. Cela semble être une tendance générale au sein de ce champ et plus généralement dans l'enseignement supérieur. Monsieur Descombes émet ensuite l'idée qu'une offre de proximité est plus adaptée aux attentes des étudiant·e·s situé·e·s à l'étranger qui seront plus à même de réussir leur formation sur place. Sous couvert d'une volonté d'éviter un « choc culturel » aux étudiant·e·s, il est plutôt question de créer une offre transnationale éducative engendrant de nouveaux revenus et diffusant la réputation de l'établissement hors des frontières helvétiques.

*Créer un Master « global » en collaborant avec des institutions prestigieuses étrangères*

La mise en scène du « global » et sa réalisation éducative concrète peuvent aussi être attestés par la création, en 2015, d'un nouveau Master en « Global Hospitality Business » à l'École hôtelière de Lausanne en partenariat avec le Conrad College de l'Université de Houston aux États-Unis et le College of Hospitality Management de la Hong Kong Polytechnic University. Monsieur Petit de l'EHL s'exprima à ce propos lors de notre entretien :

*Donc on aura ce Master post-Bachelor lancé en septembre 2015, qui est un Master original. On l'espère en tout cas sur le papier, lancé avec l'université de Houston et de Hong Kong. Vous parlez de l'international toute à l'heure, le développement des intangibles. C'est tout à fait le souhait dans ce Master. Dans tout programme il y a un volant académique et un volant d'intangible, le savoir-être, l'attitude, l'exposition internationale, l'immersion dans les cultures, le développement de l'intelligence émotionnelle, le développement des connaissances interculturelles, la connaissance de l'autre, s'adapter aux cultures qui sont extrêmement importantes surtout dans l'industrie des services de manière générale. Donc l'idée de ce Master c'est de les exposer à trois cultures différentes, trois expériences de campus, des facultés, des field trips qui vont les amener dans des villes, des speakers etc. Donc voilà, plus qu'un programme une expérience unique d'immersion.*

Monsieur Petit, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

L'enseignement de ce Master reposerait sur l'exposition des étudiant·e·s à trois « cultures » différentes contenues dans trois continents : l'Amérique (du Nord en l'occurrence), l'Europe et l'Asie. Le slogan de ce Master est d'ailleurs « 3 continents, 3 semesters ». Il met en scène une initiation cosmopolitique institutionnelle. J'ai alors demandé à Monsieur Petit comment cette collaboration était née et comment les partenaires avaient été choisis. Sa réponse étant relativement longue nous allons la subdiviser pour pouvoir en faire ressortir ses principaux arguments :

*Alors il y a plusieurs raisons là aussi. Ce sont des processus qui sont longs, ça fait deux ans et demi qu'on travaille sur ce programme. Hein. Il y a déjà des liens naturels, des contacts qui ont été pris. On a envoyé un de nos professeurs faire un échange à Hong Kong Poly U.*

Monsieur Petit, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Par « liens naturels » cet enquête met en fait en lumière la circulation transnationale des employé·e·s. Il est assez fréquent qu'un·e professeur·e enseigne le même cours dans différents établissements à travers le monde. La collaboration institutionnelle se crée concrètement par la mise en relation active des individus, leur mobilité transnationale, leur immersion au sein du potentiel partenaire institutionnel et leurs tâches de constitution d'un réseau.

*La deuxième raison est qu'on a choisi aussi les tissus industriels qui connaissent la plus forte croissance. Aujourd'hui les secteurs de développement, y en a d'autres mais ce sont tous les États-Unis avec l'indépendance énergétique, le fracking etc. ce qui fait qu'il y a énormément de développement d'hôtels même si on est sur des marchés matures. L'Asie bien évidemment, vous avez l'Afrique, les Pays du Golfe etc. mais on assure aussi des débouchés en termes de jobs à nos étudiant·e·s. Au niveau de l'industrie toujours vous avez trois marchés très différents. Un marché mature de transaction aux États-Unis, un marché en fort développement en Asie-Pacifique et un marché en mutation en Europe, plus un marché, vous le savez en Suisse, de petites et moyennes entreprises qui font face à des difficultés structurelles majeures avec l'arrivée des chaînes. Des marchés différents en Afrique, des marchés là aussi de croissance au Moyen-Orient. Qui vont permettre aux étudiant·e·s d'avoir là encore, de chausser des lunettes différentes à chaque fois. Culturellement et industriellement.*

Monsieur Petit, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

À nouveau ressort l'idée d'une opportunité économique à saisir « impérativement » dans les régions où les industries touristiques sont en pleine expansion, afin d'y prendre « des parts de marché » de demande éducative. Néanmoins dans ce discours marchand, ces économies touristiques deviennent porteuses de connaissances et de savoir-faire à enseigner aux étudiant·e·s et afin qu'ils ou elles soient plus en phase avec les enjeux industriels globaux contemporains. Par la suite, il évoque des éléments bien plus concrets quant à la réalisation du projet :

*Après y a un côté pragmatique, c'est de trouver des partenaires qui ont envie de travailler avec nous et d'aller vite. Comme vous le savez il y a une inertie très forte dans les institutions académiques. Cela aussi parce que ce sont des universités de renom. Qu'Hong-Kong ce n'est pas la Chine c'est la porte d'entrée sur la Chine et que pour des raisons logistiques diverses le travail nous est facilité. Pis ça reste l'institution de référence en Asie en matière de hospitality éducation. La même chose pour Houston. Y a une combinaison de facteurs qui font qu'au niveau réputationnel, au niveau de la qualité de l'enseignement, au niveau de la logistique, au niveau du pragmatisme et de la vitesse d'exécution, au niveau des tissus industriels c'étaient les partenaires assez naturels pour nous.*

Monsieur Petit, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Le sentiment d'urgence traduit par son discours marque le besoin pour l'établissement d'être synchrone avec son industrie. La difficulté réside dans la rapidité d'élaboration et de concrétisation du projet dans un secteur

académique qui ne connaît pas la même temporalité. Il « fallait » trouver des partenaires à même de créer et de financer des projets académiques rapidement. L'École hôtelière de Lausanne s'est donc tournée vers deux formations hôtelières reconnues dans leur zone géographique respective (elles sont toutes deux fréquemment mentionnées dans les classements internationaux). Ce qui est défini comme « naturel » pour cet enquête est en fait l'objet d'un montage financier et éducatif transnational très stratégique qui vise à positionner l'EHL sur la scène internationale. En effet, l'EHL collabore certes avec d'autres établissements prestigieux mais qui ne sont pas ses concurrents directs. D'ailleurs, l'enquête a quelque peu éludé la question de savoir pourquoi ils ne se sont pas tournés vers la Cornell University, leur principal concurrent :

*C'est vrai que le questionnement pourrait se poser sur l'Amérique. Car aux États-Unis vous avez pléthore d'universités avec Cornell en tête et les autres. Donc voilà, Cornell extrêmement difficile. Bon moi j'y suis allé mais je ne veux pas entrer dans les détails mais compliqué. Et puis voilà on avait déjà des liens naturels avec Houston et on a renforcé ces liens et jusqu'à présent ça s'est avéré être un choix gagnant et on a fait beaucoup de progrès sur le travail. M. Müller le disait tout à l'heure c'est évidemment très compliqué à monter parce que des organismes d'accréditation différents, des organisations, des systèmes politiques internes, donc extrêmement compliqué. Logistiquement aussi très compliqué et on continue à travailler dessus mais ça sera un programme qui sera unique en son genre. Justement dans le choix de ces partenaires et les choix de la logistique et surtout dans les compétences qu'on va développer chez les étudiant·e·s. Là je ne vous ai pas parlé de l'enseignement du Master mais la composante académique elle est là mais elle est quasiment naturellement là. C'est tout ce qu'il y a autour qui en fait le côté unique.*

Monsieur Petit, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

On voit qu'un voile est posé sur la relation entretenue entre l'École hôtelière de Lausanne et Cornell University. Monsieur Petit s'y est rendu, mais on ne saura ni quand ni pourquoi, et cela s'est avéré « difficile » ce qui témoigne d'une expérience potentiellement mal vécue ou peu fructueuse. À nouveau, il naturalise l'existence de partenariats transnationaux institutionnels, qui rendent possible et concrétisent la collaboration. La création d'un Master accrédité par trois établissements supérieurs, situés dans trois régions différentes, avec leurs propres politiques éducatives et économiques, est tout sauf naturel. Elle est l'objet d'un travail attentif et intense par les acteurs concernés. Mais quel est l'intérêt de ce Master pour l'institution ? Sachant que la promotion est limitée à 30-40 places (qui n'est donc que 1 à 2% de la population étudiante de l'EHL) et que les inscrit·e·s payent en 2018 près 80'000 CHF pour l'ensemble de leur Master (dont 34'890 CHF pour le semestre à Lausanne). Les retombées financières semblent donc plutôt faibles en comparaison des revenus provenant des étudiant·e·s du Bachelor de l'EHL (d'autant plus si les revenus sont partagés entre les partenaires). L'intérêt pour l'École hôtelière de Lausanne semble plutôt être au niveau des retombées réputationnelles, à savoir se montrer à l'« avant-garde » éducative en matière de management hôtelier et mettre en scène une adéquation aux besoins de l'industrie hôtelière globale. Il est question de communiquer une capacité d'innovation de la part de l'établissement afin d'asseoir sa notoriété. En outre, elle peut encore une fois se montrer internationale autrement que par la population qui vient s'y former, ou avec le type de management enseigné, mais aussi au travers des mobilités transnationales instituées au sein de ses programmes. Ici, concrétiser la dimension « globale » d'une école par des mobilités éducatives

transnationales, apparaît donc comme un avantage symbolique avant d'être économique.

Que l'image d'une école hôtelière suisse soit visible et présente à l'étranger est vécu comme une nécessité par nos enquêté·e·s. Comme s'il y avait un devoir réputationnel et économique à répondre à la « demande éducative internationale ». Monsieur Chappuis de l'École hôtelière de Lausanne s'exprime à ce propos :

*On n'est pas mère Teresa c'est sûr. Alors pour poser la question d'un autre côté ce n'est pas une question d'internationalisation des études. C'est pas ça. C'est une question d'explosion du marché du tourisme. L'explosion du truc. Allez en Asie, j'étais à Singapour, lorsque vous m'avez contacté il y a quelques semaines. La Chine ouvre 15 hôtels 5 étoiles par mois depuis maintenant 2 ans et ils vont continuer ces prochaines années. C'est gars-là ils ont besoin de personnel. D'accord ? Ou ils vont le chercher à la campagne et c'est ce que vous avez. Ou ils vont le chercher à l'international et ça coûte un peu plus cher. Ou alors ils les forment, et pour former ces gens-là il n'y a pas mille manières de faire il faut des écoles qui viennent ou alors que les gars partent. Nous ce qu'on observe c'est qu'il y a une grosse demande en tourisme et donc une grosse demande de personnel hautement qualifié dans le domaine du tourisme. Ce qu'on observe c'est que les établissements concurrents Cornell, La Haye... sont physiquement présents en Asie Pacifique et c'est là que ça se passe. C'est là qu'on doit aller. Ensuite ça engendre ce qu'on appelle l'internationalisation de l'enseignement supérieur patate, patate. Mais dans les faits c'est l'explosion du marché et la nécessité de notre point de vue de répondre à ça. Si ce n'est pas vous qui allez, c'est les autres qui iront. Là le marché est relativement grand, le gâteau est suffisamment grand et en plus on a une réputation, on a une vraie qualité pour qu'on aille jouer dans cette cour. Ce n'est pas qu'on ait juste envie d'être fun c'est qu'il y a une demande. Et on doit l'adresser.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Pour monsieur Chappuis, l'internationalisation de l'enseignement est la conséquence d'une opportunité économique provoquée par les besoins de l'industrie touristique globale. Différents termes témoignent de cette vision extrêmement marchande de l'éducation supérieure (« pas Mère Térésa », « besoin », « demande », « concurrents ») marquée par la compétition économique entre des établissements se partageant un relativement grand marché. Comme cet extrait l'atteste, il existe deux manières pour cet enquêté « d'adresser la demande » - qui est toujours présentée -comme étrangère et jamais locale - : soit l'institution accueille des étudiant·e·s sur place et crée des campus ou des partenariats avec des établissements locaux via la circulation transnationale des institutions et diplômes, soit l'institution recrute des étudiant·e·s étrangers et étrangères et les fait venir en Suisse provoquant la circulation transnationale des personnes.

À nouveau, les écoles hôtelières ne disposent pas des mêmes leviers pour constituer des réseaux éducatifs transnationaux. Les plus petites écoles – limitées en nombre d'étudiant·e·s et en revenus – établissent des partenariats bilatéraux avec des écoles partenaires étrangères peu visibles sur la scène internationale. De plus, ces liens engagent des acteurs, de part et d'autre, sans qu'une mobilité soit nécessairement instituée et que cela engrange de nouveaux revenus. Tandis que les écoles appartenant à des groupes éducatifs internationaux – en mains étrangères – disposent de plusieurs institutions relais, à leur nom. Leur marque circule entre différentes localités à travers le monde, offrant des possibilités de mobilités transnationales à leurs agents

(enseignant·e·s ou étudiant·e·s) ainsi que l'augmentation et la diversification socioéconomique- de leur corps étudiant. Puis, le cas de la création d'un cursus avec des établissements prestigieux étrangers offre également une circulation de l'image de marque de l'école, tout en bénéficiant de l'aura de ses partenaires au sein de localités étrangères. Les ressources symboliques possédées en propre par les institutions éducatives sont associées voire additionnées ainsi que l'ensemble de leurs ressources économiques et académiques au sein de certains territoires. Il s'avère donc que les réseaux éducatifs transnationaux peuvent être plus ou moins denses, étendus, prestigieux et donc revêtir des intérêts économiques plus ou moins importants. Ils apparaissent comme des ressources territoriales essentielles à la construction et diffusion de la réputation des écoles hôtelières suisses.

### 2.2.3 Les instruments de recrutement d'étudiant·e·s

Nous allons dorénavant nous intéresser à l'autre versant des réseaux éducatifs transnationaux : les appareils de recrutement. L'objectif de cette partie est de comprendre les différentes manières par lesquelles les étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses peuvent prendre connaissance de ce type de formation. Nous analyserons les stratégies institutionnelles de recrutement mises en place par les écoles au travers de leur communication digitale, du rôle des recruteurs et des journées portes ouvertes.

#### *Communication digitale des écoles hôtelières*

Les enquêtes portant sur les critères de choix d'un établissement universitaire et d'une formation par un·e étudiant·e se sont principalement focalisés sur l'influence de la race, du genre, du type d'éducation antérieure, de la classe sociale, des pairs et des parents ainsi que sur le prestige de certains établissements et de certaines filières. À ce jour, aucune recherche en sociologie ne s'est intéressée au rôle que jouait Internet dans la découverte des offres de formation tertiaire et dans le choix d'orientation. Pourtant, toute une littérature en management des établissements d'enseignement supérieur soulève l'importance pour ces derniers de communiquer sur le Word Wide Web (WWW) à des fins marketings. Il s'agira pour nous d'analyser les multiples visibilités des écoles hôtelières suisses sur Internet et leurs stratégies de communication digitale afin d'expliquer comment celles-ci contribuent à diffuser une certaine image de l'établissement et à susciter des inscriptions. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse de contenu des sites Internet des écoles hôtelières suisses et des moyens par lesquels elles se présentent à un public étudiant vivant à l'étranger. Ces analyses de sources documentaires virtuelles, dont on sait qu'elle reflète une présentation institutionnelle à un moment donné, en l'occurrence à l'automne 2018, seront complétées par des extraits d'entretiens avec des collaborateurs et collaboratrices des écoles, portant spécifiquement sur les enjeux de communication institutionnelle et de recrutement des candidat·e·s.

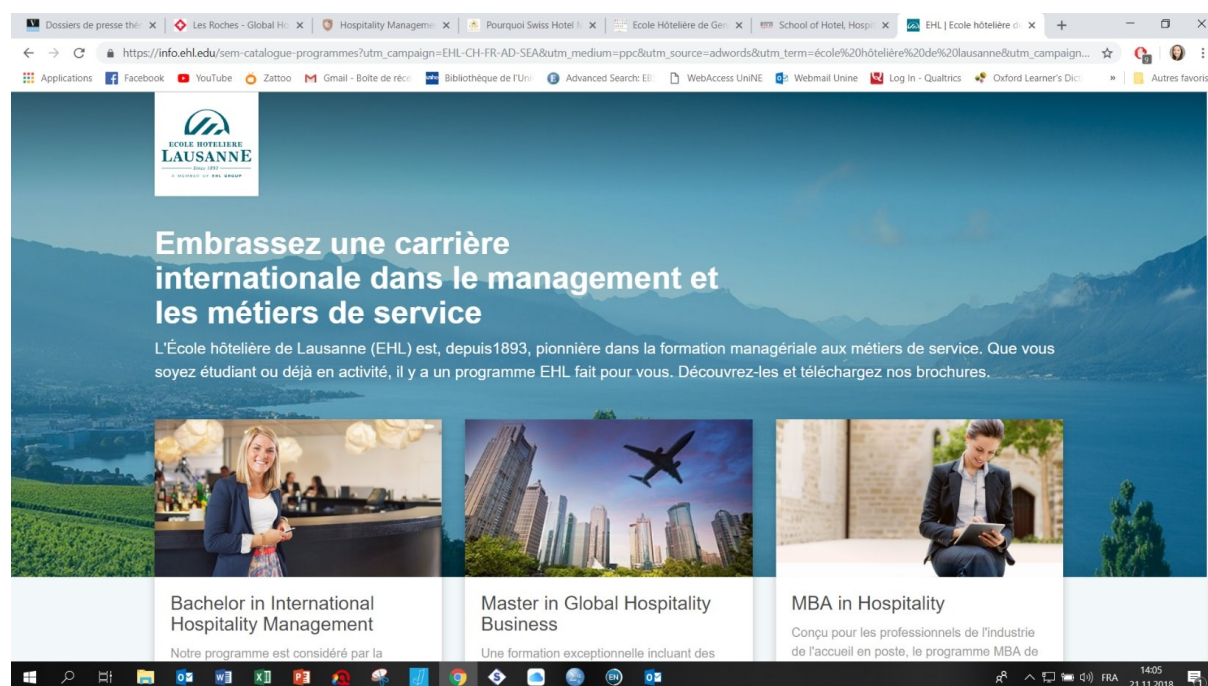
La structure des sites web des écoles hôtelières suisses s'avère relativement homogène ; que ce soit en termes de contenu ou de design. Ils comportent très fréquemment les mêmes rubriques : une présentation de l'école (« à propos de / about »), de ses programmes (« academics », « programs »), ses procédures d'admission (« admissions », « requirements », « application » ...), ses frais de scolarité (« fees », « tuitions », ...), sa vie étudiante (« style de vie », « campus life », ...), ses infrastructures (« facilities and accomodation »,

« campus », « location », ...) et des événements et certaines actualités (« opens days », « blog »,...) ainsi qu'une rubrique de contact. Les écoles hôtelières enseignant dans une langue nationale se présentent en premier lieu en français, allemand ou italien en fonction de leur situation géographique et leurs sites web sont également traduits en anglais. Les écoles à recrutement international se présentent quant à elles en premier lieu en anglais, parfois dans les langues nationales et dans d'autres langues étrangères qui reflètent leurs pôles géographiques de recrutement étudiant (comme le portugais, l'espagnol, le russe, l'arabe, l'indonésien, le vietnamien, le mandarin ou encore le coréen). Ce multilinguisme leur permet par conséquent de se présenter à une diversité maximale d'étudiant·e·s venant de l'étranger.

En termes d'apparence, l'esthétique est très soignée et inclut de nombreuses illustrations, infographies et vidéos. Quasiment toute école hôtelière met en ligne un mini-film promotionnel présentant la formation dans son ensemble. Ces vidéos insérées sur les pages du site web- et hébergées sur la plateforme Youtube – permettent en quelques minutes de présenter la situation géographique de l'école, ses infrastructures, l'apparence de son corps étudiant, le cursus dans sa dimension académique et pratique ainsi que la vie extra-scolaire proposée. Toutes les écoles hôtelières recourent à la même stratégie narrative pour se présenter, que nous allons désormais analyser.

En premier lieu, elles mettent en place le décor dans lequel les étudiant·e·s seront plongé·e·s pendant plusieurs années : les paysages lacustres et montagneux helvétiques. Elles rendent alors tangibles leur « Swissness » - comme vue dans la partie – par le cadre géographique dans lequel les écoles sont situées.

*Figure 13 : Page d'accueil du site Internet de l'École hôtelière de Lausanne*



Ainsi, le Lac Léman devient le fond d'écran du site Internet de l'École hôtelière de Lausanne (Figure 13) et est également mis en avant dans le film promotionnel de Glion (Figure 14). Ce plan pris en contre-jour depuis

le restaurant d'application de l'école témoigne de la vue surplombante dont bénéficie l'établissement.

*Figure 14 : Vidéo promotionnelle de Glion. Vue depuis leur restaurant d'application<sup>53</sup>.*



Puis la focale se resserre pour mettre en avant les infrastructures dans lesquelles se déroule la formation. Les écoles ayant pris lieu dans d'anciens hôtels de luxe mettent en valeur l'architecture unique de leurs locaux et la manière dont ils se fondent dans le paysage alpestre comme l'exemplifie le cas de la Swiss Hotel Management School (Figure 15 et 16).

---

<sup>53</sup> Glion Institute of Higher Education. (31 août 2018). *Study Hospitality management at Glion Institute of Higher Education*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8wtlN2z6p8>.



Figure 15 : Swiss Hotel Management School à Caux<sup>54</sup>

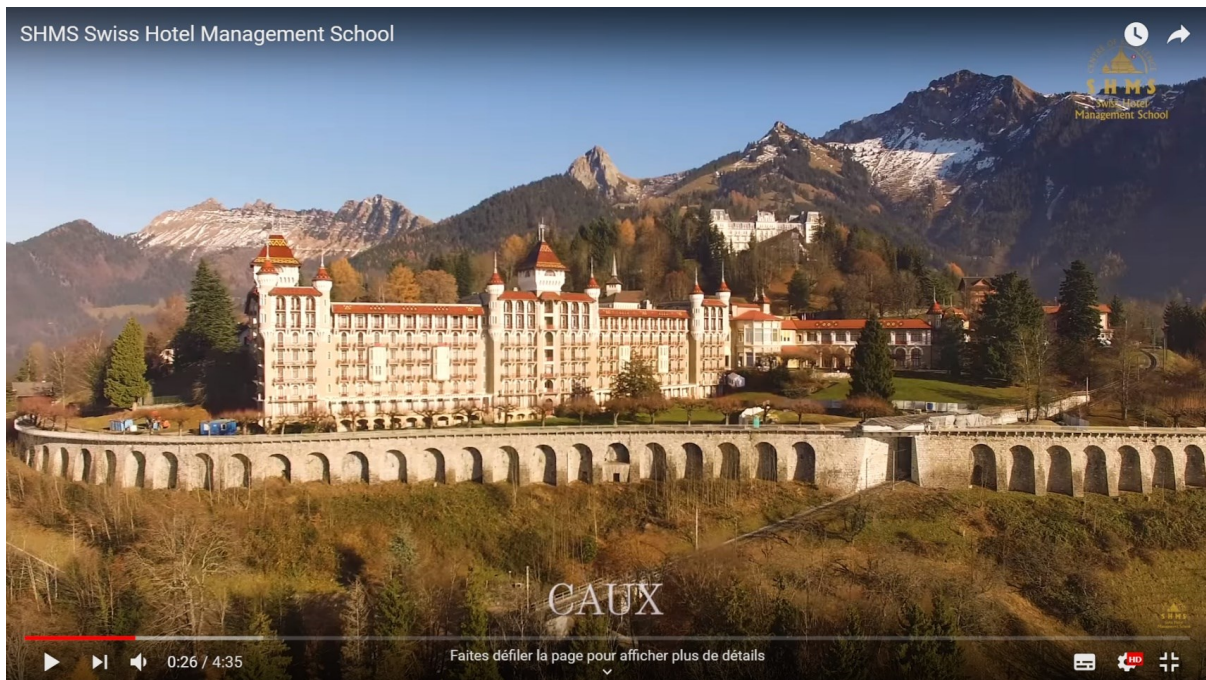


Figure 16 : Swiss Hotel Management School à Caux



La figure du Palace offre alors un cadre immobilier perçu comme rare et élitiste produisant alors un effet de lieu (Bourdieu, 1993) où le capital symbolique architectural de l'industrie hôtelière de luxe se reflète dans la réputation de l'école hôtelière elle-même. Il arrive très fréquemment que ces établissements prennent place dans d'anciens hôtels qui comportent l'avantage de disposer de nombreuses chambres pour loger les

<sup>54</sup> Swiss Hotel Management School. (23 mars 2017). *SHMS Swiss Hotel Management School*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=VJ-KLYgYtRQ>



étudiant·e·s, de secteurs hôteliers où ces derniers et dernières vont s'exercer et de salles de conférence ou salle de bal transformées en salles de cours. Selon une logique similaire, l'École hôtelière de Genève joue du capital symbolique d'institutions internationales situées à proximité telles que le Palais des Nations (ONU), le Musée et comité International de la Croix-Rouge ou encore l'Organisation Internationale du Travail (OIT) (figures 17 et 18). L'École bénéficie par conséquent de la visibilité de ces organisations sur la scène internationale.

*Figure 17 : Localisation de l'École hôtelière de Genève à proximité du Palais des Nations<sup>55</sup>*



<sup>55</sup> École hôtelière de Genève. (23 novembre 2016). *École hôtelière de Genève. L'Excellence au service d'une profession*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur <https://www.youtube.com/watch?v=RSw5NoyC1D8>

*Figure 18 : Bâtiment principal de l'École hôtelière de Genève*



Finalement, le fait que les écoles s'adressent à des étudiant·e·s venant de l'étranger se traduit aussi par le soin qu'elles mettent à se situer dans le monde, non pas uniquement en termes de localisation géographique, mais selon les temps de déplacement – mesure universellement partagée. Ainsi, le SHMS (figures 19 et 20) illustre dans l'une de ses vidéos la distance entre Caux (localisation de son campus) et des villes connues sur le plan touristique comme Genève et Montreux. En outre, l'école se présente comme « à proximité » de grandes villes européennes telles que Barcelone, Rome, Londres ou encore Paris, en étant à moins d'une heure trente en avion depuis Genève. La stratégie marketing est d'attirer les étudiant·e·s qui désireraient visiter facilement l'Europe durant leurs temps libres mais aussi de rassurer celles et ceux qui aimeraient rentrer chez eux/elles durant ces mêmes périodes en se montrant peu éloignée de grands aéroports internationaux. Nous sommes dans une représentation d'une formation ayant lieu dans une localité spécifique – en Suisse dans un petit village de Montagne escarpé – mais s'inscrivant dans des circulations transnationales des individus.

Figure 19 : Infographie de la localisation de Caux par rapport à Leysin, Montreux et Genève

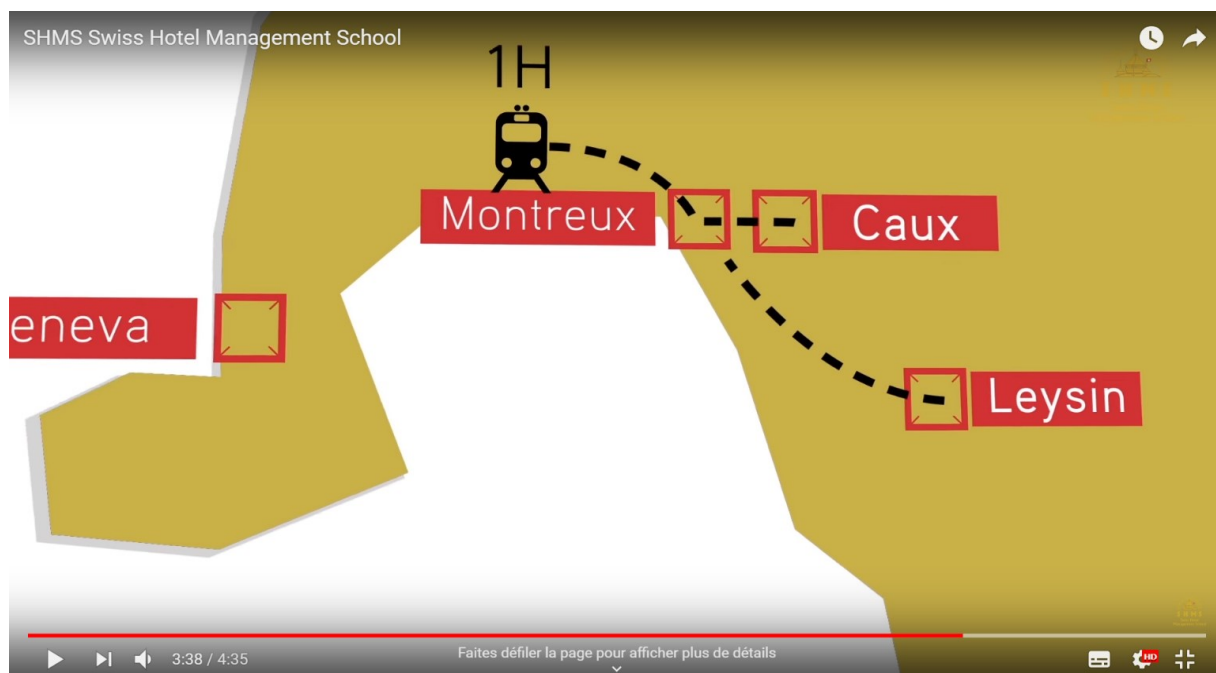


Figure 20 : Temps d'un vol entre Genève et différentes grandes villes européennes



En second lieu, les écoles hôtelières suisses mettent en scène une jeunesse au travail. De nombreuses images dépeignent des étudiant·e·s dans différents uniformes en train de cuisiner, servir, accueillir et ranger. Placer dans le cadre de restaurants ou hôtels d'application, les étudiant·e·s se montrent souriant·e·s, apprêté·e·s et appliqué·e·s (Figures 21 et 22). La dimension à proprement hôtelière est ainsi incarnée et la formation pratique y est présentée comme agréable et sérieuse, réalisée avec plaisir.

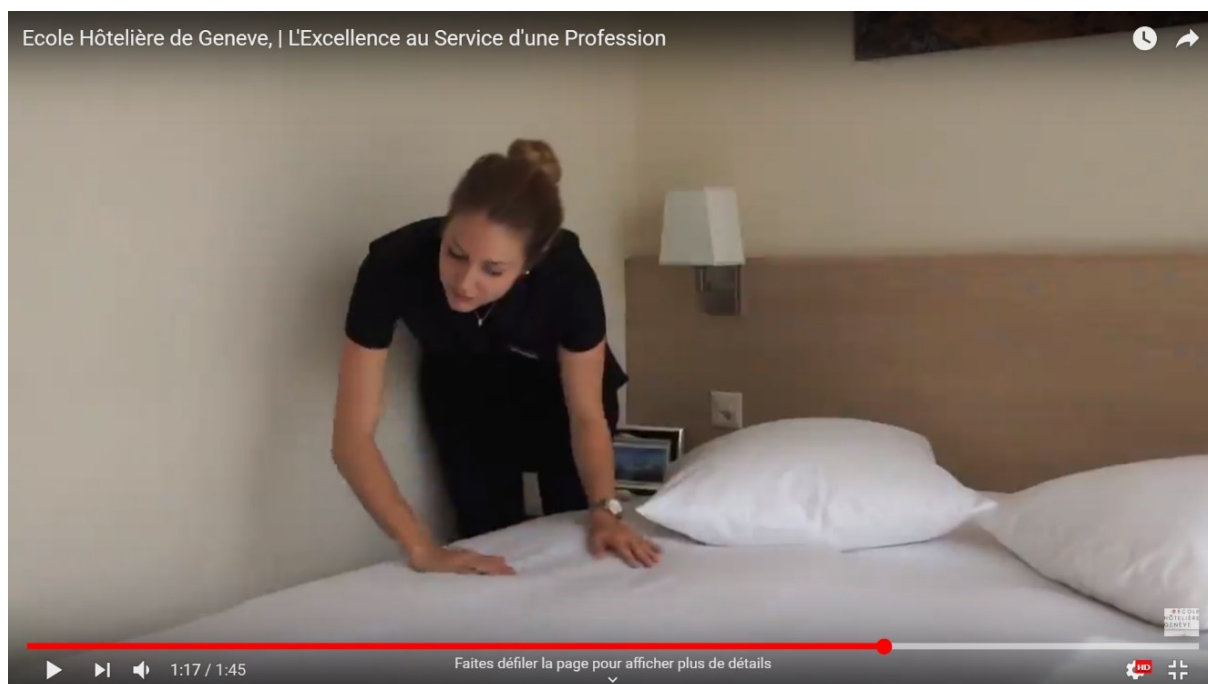
Figure 21 : Étudiant-e-s du SHMS travaillant en cuisine et au service<sup>56</sup>



<sup>56</sup> Swiss Hotel Management School. (23 mars 2017). *SHMS Swiss Hotel Management School*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=VJ-KLYgYtRQ>



Figure 22 : Étudiante de l'École hôtelière de Genève faisant un lit<sup>57</sup>



Les étudiant·e·s sont également présenté·e·s en tant qu'« étudiant·e·s » c'est-à-dire en situation d'apprentissage académique (assis·es dans des amphithéâtres, présentant devant leur classe, travaillant en groupe autour d'une table, ...). Néanmoins, à la différence de leurs homologues universitaires, ils ou elles sont en uniformes ou sont en tailleurs et costumes-cravate (Figures 23 et 24), dans la peau des futurs managers qu'ils ou elles sont supposé·e·s devenir grâce à leur formation. L'apparence très homogène de ce corps étudiant contribue à la perception d'une école vue comme « sérieuse » et « professionnelle » par nos enquêté·e·s, leur faisant grande impression durant leurs visites des sites Internet ou lors des journées portes ouvertes. Le port de l'uniforme marque aussi l'adhésion des écoles hôtelières aux codes vestimentaires mais également pédagogiques des pensionnats privés fréquentés par les élites.

Figure 23 : Étudiant·e·s du SHMS en situation de travail académique<sup>58</sup>



<sup>57</sup> École hôtelière de Genève. (23 novembre 2016). *École hôtelière de Genève. L'Excellence au service d'une profession*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur <https://www.youtube.com/watch?v=RSw5NoyC1D8>

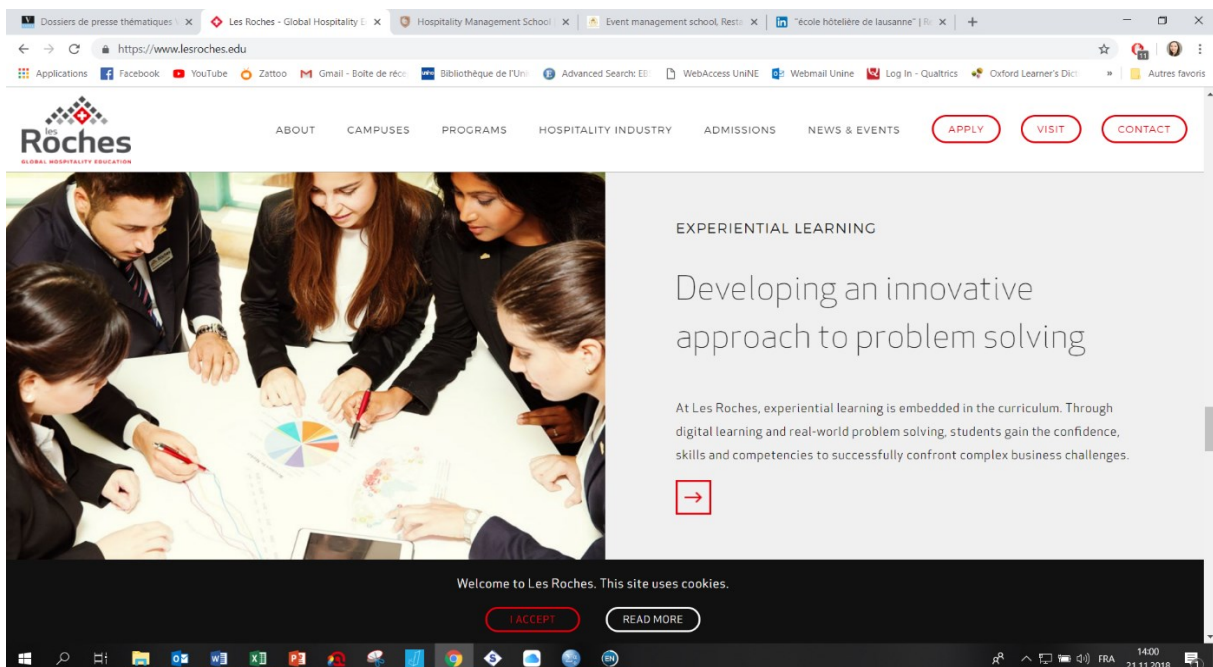
<sup>58</sup> Swiss Hotel Management School. (23 mars 2017). *SHMS Swiss Hotel Management School*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=VJ-KLYgYtRQ>

Figure 24 : Étudiant·e·s de l'École hôtelière de Genève en classe<sup>59</sup>



Troisièmement, les écoles affichent et composent l'internationalité de leur population étudiante dont nous avons traité en détails à la partie. Toutes les images et vidéos capturent des scènes dans lesquelles le travail collectif se réalise entre étudiant·e·s choisi·e·s afin de représenter la plus grande diversité d'origines ethniques possible (caucasiens, asiatiques, indiens et rares africains) (Figures 25 et 26).

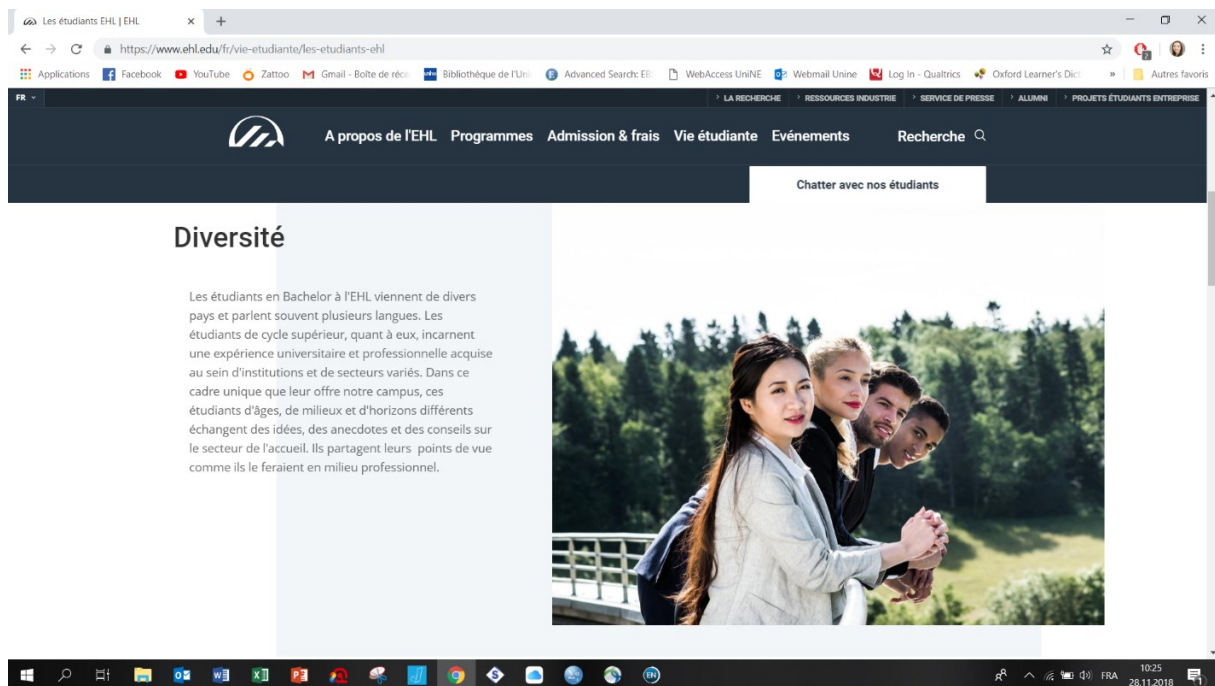
Figure 25 : Page d'accueil chez Les Roches<sup>60</sup>



<sup>59</sup> École hôtelière de Genève. (23 novembre 2016). *École hôtelière de Genève. L'Excellence au service d'une profession*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur <https://www.youtube.com/watch?v=RSw5NoyC1D8>

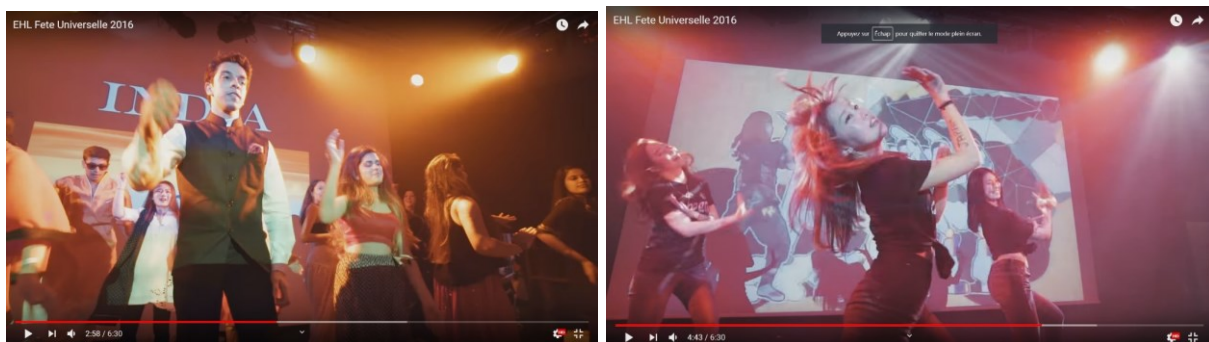
<sup>60</sup> Les Roches. (n.d). *Experiential learning. Developing an innovative approach to problem solving*. Dernière consultation le 28 novembre 2018 sur : <https://www.lesroches.edu/>

Figure 26 : Photo de groupe de l'École hôtelière de Lausanne<sup>61</sup>



Toutes les écoles communiquent le nombre élevé de nationalités différentes représentées sur leur campus. Elles organisent aussi des « fêtes universelles » durant lesquelles les étudiant·e·s portent des costumes traditionnels de leur pays d'origine, tiennent des stands de nourriture et réalisent des shows (spectacle, musique, danse, ...) dans leur langue maternelle ou sur fond de musique plus ou moins folklorique. Les captures d'écran de la figure 27 sont extraites du spectacle de la Fête universelle de 2016 de l'École Hôtelière de Lausanne durant laquelle les étudiant·e·s – ici d'origine indienne à droite et sud-coréenne à gauche – réalisaient une chorégraphie sur scène. Durant ces événements, les drapeaux des différentes nations sont alors fièrement brandis par les étudiant·e·s et incarnent le rassemblement en un même lieu de personnes venues du « monde entier » (Figure 29).

Figure 27 : Fête universelle de l'École hôtelière de Lausanne<sup>62</sup>



<sup>61</sup> École hôtelière de Lausanne. (n.d) *Diversité*. Dernière consultation le 28 novembre 2018 sur : <https://www.ehl.edu/fr/vie-etudiante/les-etudiants-ehl>

<sup>62</sup> École hôtelière de Lausanne. (27 février 2017). *EHL Fete Universelle 2016*. Dernière consultation le 28 novembre 2018 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=p45XipggHlw>



Figure 28 : Fête universelle de la SHMS<sup>63</sup>



Les écoles hôtelières essayent de se montrer les plus diversifiées possible mais certaines peinent à dissimuler que la majorité de leur corps étudiant soit d'origine asiatique (comme les figures 23 et 28 du *Swiss Hotel Management School* le démontre). Il s'agit donc de se montrer « internationale » afin que chaque candidat·e puisse se projeter dans l'école - peu importe son origine ethnique ou nationale – tout en communiquant subtilement que certaines nationalités sont fortement représentées afin de rassurer les personnes qui aimeraient retrouver une forme de familiarité culturelle dans un contexte d'enseignement à l'étranger.

Dernièrement, les écoles hôtelières promeuvent toutes un style de vie offert aux étudiant·e·s combinant des activités sportives quotidiennes (Fitness au sein du campus, figure 29) ou exceptionnelles (comme le ski ou le parapente, figures 30) pour un public venant de l'étranger. Les établissements mettent aussi en avant la vie festive au travers des sorties, fêtes rituelles et différents voyages organisés par et au sein de la communauté étudiante (Figure 31). Il est d'ailleurs fréquent que les établissements disposent de leurs propres restaurants, bars et parfois discothèques afin que les étudiant·e·s puissent se divertir en restant dans un entre-soi.

<sup>63</sup> Swiss Hotel Management School. (23 mars 2017). *SHMS Swiss Hotel Management School*. Dernière consultation le 27 novembre 2018 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=VJ-KLYgYtRQ>



Figure 29 : Fitness sur le campus du SHMS



Figure 30 : Sports présentés dans le film promotionnel du SHMS

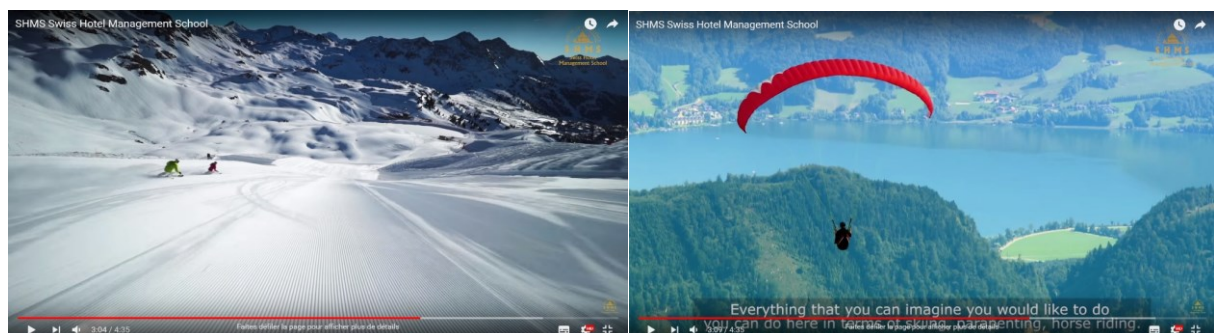


Figure 31 : Fête finale de l'École hôtelière de Lausanne 2016<sup>64</sup>



La majorité des écoles hôtelières suisses montrent qu'elles bénéficient d'infrastructures pouvant régir la vie quotidienne d'un·e futur·e étudiant·e : étudier, travailler, dormir, faire du sport et se divertir. Cette dernier/dernière peut évoluer dans un campus vivant en quasi-autarcie où vie professionnelle, académique et

<sup>64</sup> École hôtelière de Lausanne. (14 novembre 2016). Fête finale 2016. Arabian Nights / École hôtelière de Lausanne. Dernière consultation le 28 novembre 2018 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=sRYYu5YQ1Gs>

privée s'alternent et se combinent. Ces représentations permettent de percevoir la socialisation institutionnelle qui sera opérée durant ces années de formation en management hôtelier. Les étudiant·e·s intéressé·e·s pouvant se projeter dans le cadre de vie étudiantin proposé par ces établissements privés.

Une autre stratégie vise à ce que les internautes puissent s'identifier à un·e étudiant·e d'une école hôtelière suisse : il s'agit des vidéos « témoignages » d'actuel·le·s étudiant·e·s quant à leur expérience de formation, leurs motivations et les souhaits de carrière. Souvent, ces ambassadeurs et ambassadrices sont présenté·e·s en situation de stage au sein d'entreprises prestigieuses. Par exemple, l'école hôtelière de Glion a fait un ensemble de vidéos sur ce thème appelées « The Glion Student Journey » (Figure 32). On y découvre Stephano, étudiant d'origine italienne en stage au Four Seasons Hotel Georges V à Paris ou encore Émilie étudiante française en stage au W hotel à Santiago au Chili et de la manière dont ils ou elles sont accompagné·e·s par le staff de l'École hôtelière dans leur recherche de stage mais également d'emploi.

Figure 32 : Étudiant·e·s en stage durant leur formation à Glion<sup>65</sup>



Il en va de même pour l'école Les Roches qui met en scène l'une de ses étudiantes d'origine chinoise lors de son stage chez Hublot une marque helvétique d'horlogerie de luxe (Figure 33). La stratégie est alors de montrer que les stages ne sont pas cantonnés à l'industrie hôtelière mais à l'ensemble de l'industrie des services afin d'illustrer la polyvalence du diplôme en management hôtelier. Dans cette vidéo, Swana Su explique la manière dont - dans son stage en tant que « Travel Retail representative » - elle recourt à sa maîtrise de l'anglais, du mandarin, sa connaissance des codes culturels et de l'économie chinoise pour implanter et développer la marque en Asie. Notons que nous avons observé une exacte même mise en scène pour l'École hôtelière de Lausanne avec une de leur étudiante chinoise réalisant son stage également chez Hublot. L'objectif est de valoriser les expériences professionnelles et l'acquisition de compétences des étudiant·e·s durant leur stage au sein de marques – hôtelières ou non – prestigieuses. L'accent mis sur l'accompagnement des étudiant·e·s dans leur insertion professionnelle vise à convaincre de la forte employabilité offerte par ce type de formation.

<sup>65</sup> Glion Institute of Higher Education. (27 mars 2018). *The Glion Student Journey*. Dernière consultation le 28 novembre 2018 sur <https://www.youtube.com/watch?v=Sk7GpSshAdI>

Figure 33 : Étudiante des Roches en stage chez Hublot<sup>66</sup>



En résumé, les écoles hôtelières se présentent sur Internet comme des établissements « d'exception » étant donné le contexte géographique dans lequel elles sont situées, leurs infrastructures fastes et le style de vie qu'elles proposent. Elles se mettent au centre de l'Europe et comme le lieu d'accueil d'une population étudiante venant du monde entier. Ces corps étudiant·e·s sont alors montrés comme étant mis - joyeusement - au travail dans leur dimension pratique et académique au sein des établissements, mais également dans le monde professionnel lors de leurs stages. Les écoles hôtelières suisses s'exposent en tant que formation en management à la fois professionnalisante et internationale. Ces représentations ainsi créées, se diffusent sous de multiples formes (articles, vidéos, photos, messages ...) sur une gamme de réseaux sociaux sur lesquels l'ensemble des écoles hôtelières sont présentes comme Facebook, Twitter, Google +, Youtube, Instagram et LinkedIn. Après que les internautes aient été exposé·e·s à ces images et discours, les écoles hôtelières ont élaboré un certain nombre de techniques de traçage de leurs visiteurs et visiteuses visant à entrer en contact avec ceux et celles-ci. Il est alors en jeu de ne pas seulement être passif face à un éventuel intérêt, et d'attendre que la personne se renseigne auprès de l'institution, mais d'être proactif en multipliant les supports publicitaires afin d'être de plus en plus visibles et d'établir un contact personnalisé avec l'internaute.

Par exemple, lorsque vous visitez les sites Internet des écoles hôtelières suisses, il arrive fréquemment que des publicités à leur propos apparaissent dans vos fils d'actualité Facebook, Instagram, Twitter ou encore dans les annonces sur Youtube grâce au traçage de votre adresse IP. Une autre stratégie utilisée est d'obtenir directement l'adresse e-mail des internautes. Pour ce faire, certaines écoles rendent le téléchargement de leurs programmes et frais de scolarité possible uniquement après avoir rempli un bref formulaire indiquant son adresse e-mail, son éventuel numéro de téléphone, son pays d'origine et les raisons de son intérêt. Lors de mon enquête, j'ai donc été parfois contactée par le service d'admission de certaines écoles hôtelières qui désiraient me présenter plus amplement leur formation et m'aider dans une éventuelle procédure de candidature ou j'ai reçu certaines newsletters. Une dernière technique repérée est de mettre à disposition des internautes des personnes avec qui elles pouvaient dialoguer en direct (sur Skype ou Facebook par exemple) et poser des questions à propos de la formation. Ces dernières peuvent être des étudiant·e·s ou des recruteurs par exemple. Une fois les coordonnées obtenues, il est alors question de personnaliser la communication – de la sortir du contexte purement virtuel – afin de rencontrer physiquement les personnes et de les convaincre.

<sup>66</sup> Les Roches. (20 mars 2018). *My Hospitality Internship With a Luxury Swiss Watchmaker*. Dernière consultation le 28 novembre 2018 sur : <https://www.youtube.com/watch?v=g9LbKE09L8A>

En effet, les services de marketing et de recrutement travaillent souvent main dans la main au sein des écoles hôtelières comme l'illustre l'entretien avec madame Humbert de l'École hôtelière de Lausanne :

*Mme Humbert : En fait le marketing a lancé cette pub Facebook et ensuite mon équipe est dessus. On a reçu 70 contacts de personnes qui sont intéressées, on a leur contact, numéro de téléphone et adresse mail et maintenant mon équipe prend contact avec ces personnes-là.*

*A-S. D. : C'est l'idée qu'après ils leur expliquent en quoi consiste le processus ?*

*Mme Humbert : On va les contacter pour leur dire que voilà, ils ont liké la page sur Facebook, ils ont donné leur contact comme quoi ils voulaient avoir des contacts personnalisés et on va répondre à leurs questions. On ne va pas nous faire un speech, on va attendre leurs questions.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Le personnel des admissions de l'École hôtelière de Lausanne se met donc à disposition des éventuel·le·s internautes intéressé·e·s. L'établissement se met donc au service de la personne en espérant qu'elle fera un choix en sa faveur. Par la suite, madame Humbert explique la manière dont les différents services collaborent entre eux et dans quel but :

*Ce que je faisais avant, visiter les écoles internationales, aller dans les ambassades. Le physique c'est ce qu'on fait maintenant : ça c'est du pur recrutement. Ensuite en support il y a du marketing qui vient appuyer. Donc il y a des campagnes Facebook, on fait des présentations dans des hôtels, il y a les publicités Facebook qui va promouvoir l'événement. On a tout ce qui est en ligne, toutes nos activités sur notre site internet sont traquées. On a des contacts, des leads qu'on peut contacter. Jusqu'à un certain point il y a la mission du marketing et puis quand ces leads deviennent très précis, sur le point de devenir des candidats, là ça passe aux admissions.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

La communication intervient en première étape de la construction et de la diffusion de la réputation de l'école hôtelière. Lorsque l'on constate que plus d'un·e étudiant·e d'école hôtelière sur deux – au sein de notre échantillon – a pris connaissance de la formation en management hôtelier via Internet, on réalise à quel point ce médium est fondamental dans la diffusion déterritorialisée de la réputation de ces établissements. La communication digitale – et qui plus est dans de nombreuses langues dont l'anglais - offre des circulations transnationales extrêmement étendues et diffuses visant à ce qu'un maximum d'étudiant·e·s domicilié·e·s à l'étranger envisagent de venir s'y former. La communication et le marketing deviennent efficaces lorsque l'internaute devient un·e éventuel·le candidat·e intéressé·e par la formation. Une part très importante du recrutement passe par conséquent par des stratégies de communication virtuelle transnationales qui permettent de diffuser l'image de l'établissement et de la rendre accessible à une population hors du territoire helvétique. Puis, une seconde étape dans le processus de recrutement se met en place où des employé·e·s des écoles hôtelières vont rencontrer et tâcher de convaincre ces personnes. La concrétisation de l'inscription se réalise alors par le passage du monde virtuel au monde physique.



### *Rôle des recruteurs : diffuser la réputation et vendre la formation*

La diffusion de l'image et de la réputation d'une école hôtelière à travers le monde est aussi véhiculée par certain·e·s employé·e·s des écoles hôtelières, traversant les frontières physiquement, afin de présenter la formation à des élèves en fin de scolarité secondaire, de susciter leur intérêt et de les accompagner dans les démarches d'inscription. Souvent appelés « recruteur » ou « conseiller ou conseillère aux études » en français - ou encore « recruter » « admissions officer » en anglais (Beech, 2018)- leur travail comporte différentes charges que nous dévoilerons à partir des entretiens.

Premièrement, afin de comprendre leur rôle et leur importance, il est essentiel de présenter la structure de ces équipes. Pour ce faire, prenons l'exemple du service de recrutement et d'admissions de l'École hôtelière de Lausanne qui nous apparaît comme l'un des plus grands, des plus expérimentés et abouti au vu de l'ancienneté de l'établissement et de son importante population étudiante. L'équipe est composée de 12 *admissions officers* dont trois sont « délocalisé·e·s » à l'étranger (deux à Singapour et un à Miami aux États-Unis). Ces personnes sont assistées par deux coordinatrices du processus de sélection et d'une assistante administrative. Parmi cette équipe, cinq personnes sont des alumni de l'EHL, jouant cette carte auprès des candidat·e·s grâce à leur expérience personnelle de la formation. En outre, un recrutement relativement jeune – la moitié a moins de 30 ans – s'explique par une volonté d'employer des personnes aptes et motivées à partir à l'étranger au moins six mois par année et n'ayant pas encore de charge familiale. Un autre argument évoqué est une volonté de proximité générationnelle dans les échanges avec des candidat·e·s potentiel·le·s ayant souvent moins de 20 ans. Différentes zones géographiques de recrutement sont réparties entre les employé·e·s. Cette distribution s'effectue en fonction des origines et des langues parlées par les collaboratrices et collaborateurs ou en fonction de leurs intérêts. Par exemple, madame Humbert évoquent les raisons pour lesquelles certaines zones géographiques lui avaient été attribuées lorsqu'elle était *admissions officer* :

*Comme vous pourrez le constater par exemple mes zones : Amérique du Sud, Espagne, Inde ne faisait aucune logique. C'était opportuniste parce que je parle espagnol, l'Inde personne n'avait été et moi j'étais motivée donc totalement opportuniste. Maintenant il y a une logique, on a le bureau de Singapour qui s'occupe d'Asie Pacifique, qui est un gros marché. On a une personne qui fait le Moyen-Orient avec la Turquie. On a une personne qui fait la France et le Maghreb, qui est un gros marché pour nous. (...) On a une personne qui fait l'Italie et le UK. C'était un peu opportuniste car elle est moitié UK et italienne. On a une personne qui fait la Suisse alémanique et l'Autriche, Allemagne. Une personne Russie et Europe de l'Est. Une personne Amérique du Sud et Espagne. Et on a une personne à Miami qui fait États-Unis et Amérique Centrale pourquoi ? Parce qu'elle est portoricaine donc parle espagnol et Miami est proche du Mexique.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Les répartitions se font donc principalement sur critères linguistiques et géographiques (en termes de proximité). Les recruteurs ont alors pour tâche de se rendre dans les zones géographiques qui leur sont attribuées pour rencontrer de potentiel·le·s. candidat·e·s. Madame Humbert m'explique alors en quoi

consistait son travail sur place :

*Le rôle il est en deux. Il y a toute la partie recrutement, ça veut dire, une fois par année j'allais Pérou, Équateur, Colombie et j'allais dans des gymnases privés (mot suisse-romand pour lycée) - c'est ce qu'on fait beaucoup à l'étranger puis on parle de l'école hôtelière, soit devant toute la classe, soit seulement devant les personnes intéressées. Qu'est-ce que c'est que l'école hôtelière ? Qu'est-ce qu'on peut faire après ? Comment est-ce qu'on y entre ? Des conseils pour préparer au mieux sa candidature. Beaucoup de contacts avec les conseillers d'orientation, les school counciler, dans toutes ces écoles privées il y a des conseillers d'orientation qui sont uniquement pour ces écoles-là. J'effectuais beaucoup des présentations dans les hôtels d'anciens étudiant·e·s, présentations PowerPoint avec des anciens aussi et puis toutes les personnes intéressées généralement avec leur famille. Visites des ambassades suisses pour les tenir à jour d'un petit peu ce qui se passe. Beaucoup d'entretien, one-to-one avec des candidats potentiels ou des parents.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Lors de leurs séjours, les recruteurs rentrent en contact avec les élèves par plusieurs moyens. Le premier est de se rendre dans des écoles privées – principalement internationales ou d'un système scolaire étranger au pays de résidence – présenter la formation enseignée et essayer la rendre attractive. Le réseau professionnel local – comme les conseillers ou conseillères d'orientation – est alors fondamental pour obtenir un accès avalisé et organisé par l'établissement et donc à la potentielle « clientèle ». Une collaboratrice, Sylvie, nous raconte à quoi ressemble son quotidien quand elle se rend au Moyen-Orient :

*À partir de fin septembre je voyage beaucoup. Soit on voyage avec des tours qui sont organisés par certaines associations. Il y a CIS, Council of International Schools qui est une des plus grandes. C'est très américain et très anglo-saxon mais on va de temps en temps avec eux. Alors là tout est organisé, on va dans les écoles, on fait des présentations. Soit avec le EUC, qui est le pendant CIS mais beaucoup plus petit pour les universités européennes. Ou alors on y va seul. Par exemple je vais aller au Liban, en Israël ou Dubaï. Ou là, j'organise moi des visites d'écoles. Je rencontre des gens individuellement s'ils le désirent. Et dans certains marchés qui sont déjà des marchés qui existent depuis un peu plus longtemps. On fait ce qu'on appelle des « info-sessions ». Dans un hôtel on invite des gens, on fait une présentation, une visite de l'hôtel et tout ça. Et on fait une analyse de dossier aussi.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Elle mentionne le recours à des organisations internationales - associations d'établissements éducatifs privés - pour participer aux « tournées » durant lesquelles de multiples représentant·e·s de différentes formations à travers le monde viennent présenter leur établissement au sein d'écoles privées internationales. Les recruteurs obtiennent une circulation facilitée dans des réseaux institutionnels préexistants qui réduit considérablement les tâches d'organisation. En outre, ces circuits ciblent une population étrangère aisée, constituant le public-cible idéal pour une formation en management hôtelier internationale et onéreuse. Ces témoignages mentionnent aussi l'organisation de séances d'informations au sein d'hôtels appartenant à des alumni durant lesquelles plusieurs candidat·e·s, ayant contacté l'école au préalable, sont rassemblé·e·s et découvrent non seulement la formation mais aussi les métiers de l'hôtellerie. Nous reviendrons plus en détails sur le rôle des

ancien·ne·s étudiant·e·s quant à la réputation de l'école (voir 2.2.5), mais cela démontre la manière dont le recrutement crée des opportunités de rencontrer des élèves en face-à-face afin de les convaincre. Madame Humbert nous a expliqué comment des contacts sont d'abord établis à distance avec certaines personnes :

*Sur notre site internet si moi j'allais en Amérique du Sud je le mettais, et si eux le voyaient me contactaient directement. Après il y avait aussi un côté plus proactif ou moi je voyais, je pouvais faire un rapport de tous les Colombiens qui avaient commandé une brochure les 6 derniers mois et du coup je les contactais pour les informer de ma venue. C'est une partie du travail des admissions officer et qui encore une partie du travail de mon équipe, c'est la partie recrutement promotionnel.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Non seulement, les recruteurs sont contactés par les élèves, s'ils ou elles ont pris connaissance de leur venue dans leur pays, mais ces derniers et dernières contactent aussi les internautes qui auraient téléchargé une de leur brochure sur leur site internet en indiquant leur pays de résidence. C'est en ce sens que les employé·e·s se montrent « proactifs », font de la « promotion » et tentent d'organiser divers événements et rencontres durant leur déplacement à l'étranger. Ils ou elles sont les véhicules humains de circulation transnationale de la réputation institutionnelle. À travers leurs pratiques, on perçoit parfaitement la manière dont ces recruteurs et recruteuses matérialisent la rencontre de la demande et de l'offre éducative et peuvent concrétiser une inscription.

Quant à la manière dont la formation est « vendue » ou « promue » à l'étranger, l'entretien avec François – diplômée de l'EHL désormais recruteur – est très enrichissant. François est responsable du recrutement d'une aire géographique que nous ne citons volontairement pas pour garantir son anonymat et la confidentialité de ses propos. Il se rend quatre mois par année dans les différents pays qui lui sont assignés. Je lui ai demandé en premier lieu de m'expliquer son quotidien professionnel, sa réponse étant relativement longue, nous mobiliserons certaines expressions qui illustrent ses propos. En premier lieu, François définit son travail comme un « vendeur de France Loisirs à la sortie de la gare ». Il se perçoit comme un commercial ayant pour objectif de vendre un produit à un public qui n'est a priori pas intéressé. Par la suite, il m'a raconté les pays dans lesquels il préférerait se rendre en évoquant des différences « culturelles » qui rendent son travail plus ou moins aisé. Tout en maintenant un discours parfois ambigu et essentialisant, François témoigne de l'acquisition de compétences d'adaptation dans différents contextes culturels, qu'il a développé grâce à ces nombreux déplacements transnationaux et à l'élaboration de multiples registres discursifs pour convaincre. Désormais, pour lui, sa potentielle clientèle à trouver est constituée des nouvelles élites économiques. Par un discours décomplexé, François souligne que la clientèle visée est celle disposant d'un très fort capital économique au sein de pays pauvres. Dans un autre extrait d'entretien il développe l'idée que les parents de candidats potentiel·le·s sont des propriétaires fonciers importants :

*Ce sont des gens qui vendent un bout de terrain pour envoyer leurs enfants étudier. Ils avaient prévu ça. Et pis ils sont de toutes les couleurs hein. (...) Ils vont vendre une parcelle. Ils me disent toujours « je vais vendre ma maison là, ou mon terrain là pour pouvoir envoyer mon fils à l'école ». Et ils le font. Là j'ai une fille qui arrive bientôt les parents travaillent, ils ont des camions d'import-export. Ils*

*disent qu'ils vont vendre deux-camions, faire deux-trois business pour aider notre fille. (...) Dans des continents comme ça, si tu n'es pas entrepreneur tu ne gagnes pas d'argent. Il n'y a pas de miracle.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

La clientèle visée est donc entrepreneuriale et propriétaire, qui est selon lui la seule classe socioéconomique apte à déboursier des frais de scolarité aussi élevés. Son argumentation consiste à convaincre - les élèves et leur famille - que la formation dans une école hôtelière privée est ce qu'il y a de mieux pour s'insérer dans le marché du travail. Il explique alors :

*Ce n'est tellement pas sexy de faire hôtellerie. « Ma fille, femme de chambre ? Serveuse ? Non elle va faire business à Londres ! ». Moi je dis « votre fille elle va faire 3 ans de business school et elle ne va pas avoir d'expérience ». Le plus dur pour nous (...) c'est de faire comprendre aux gens que ce qu'on vend ce n'est pas être serveur ou femme de chambre, tu peux évidemment mais ce n'est pas ça.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

Face à l'image précaire et peu prestigieuse de l'hôtellerie, François invoque l'argument de l'enseignement d'un savoir-faire pratique au sein des écoles hôtelières suisses, offrant une expérience mobilisable pour une carrière managériale. Il mobilise ainsi l'opposition entre formation en gestion universitaire - vue comme théorique - versus formation hôtelière vue comme concrète et opérationnelle. La deuxième étape est alors d'évoquer les types de postes auxquels peut prétendre un·e diplômé·e d'une école hôtelière suisse. Pour ce faire, il mobilise le parcours et l'image d'un autre recruteur de son groupe, qu'il a lui-même engagé :

*François : Avoir des gens comme mon collègue qui a fait l'EHL ce sont des exemples vivants. Mon autre collègue a 26 ans, il a deux enfants (...). Les ressources humaines ici me disaient « t'es fou il a déjà deux enfants, il est trop jeune, il ne va pas pouvoir voyager ». Lui, il a fait les mêmes études que moi je le connais un peu. Et pis (...) être regional manager à 25 ans et d'avoir deux enfants. Les parents ils sont là et d'avoir fait les mêmes études, y a tout. (...). La cerise sur le gâteau c'est quand il montre la photo de ses enfants aux parents. Parce que les parents voient que ses enfants sont un peu métissés, tout de suite ils changent leur vision. Ils se disent « il est comme nous, il aime ce qu'on aime aussi ». C'est pour ça que je l'ai recruté c'était le but.*

*A-S.D. : Est-ce que toi tu mettais en valeur les origines de ta compagne ?*

*François : Bien sûr ! Important ! La famille. Je mets en avant les relations humaines. Faut pas arriver là-bas comme les britishs le font, ils parlent à 100 km heure. Ils se sentent encore colonisateurs de certains pays. Les parents, les temps ont changé. Il faut s'adapter au marché. C'est vrai que l'industrie n'est pas sexy. C'est difficile à vendre.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

Le cosmopolitisme familial de son collègue et le sien constituent des instruments marketing à ses yeux. Ces deux recruteurs formés par des écoles hôtelières suisses incarnent une forme de succès professionnel (jeune manager, avec des responsabilités et une carrière transnationale). Cette présentation de soi leur éviterait de



passer pour des « colons » et rendrait leur argumentaire de vente plus légitime. Il développe par la suite la manière dont il rend la formation attractive :

*Moi je leur explique ce que j'ai fait, j'ai fait telles études, j'ai travaillé là, j'ai un business à côté, j'ai fait faillite mais j'ai appris grâce à ça. Si j'ouvre des business parce que j'ai cette âme d'entrepreneur, qui a envie de prendre des risques. Et c'est l'école hôtelière qui t'apprend ça. Je dis toujours aux étudiant-e-s. C'est vrai que si je te dis hôtellerie ce n'est pas sexy mais moi je te dis « hospitality and business management ». La première année tu vas travailler dans les restos, oui dans la cuisine aussi, mais tu vas faire de la compta, du public speaking, en même temps de la micro, macro, statistiques, entrepreneurship, business. Après ils regardent la brochure ils me disent « c'est ça que je veux » « bah oui c'est ça que tu veux ».*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

De nouveau, François mobilise son propre parcours professionnel pour incarner la formation hôtelière et ce qu'elle enseigne : l'âme d'entrepreneur. Il présente la formation sous un jour plus managérial, généraliste et en mettant l'accent sur « l'hospitalité et le business » plutôt que l'hôtellerie. Ensuite, il m'a présenté la manière dont il légitime le prix de la formation :

*François : Quand je vends la Suisse eux ils ont l'image déjà de la « Suisse c'est trop cher ». (...) Le travail que je dois faire dans beaucoup de pays c'est d'expliquer que comme à l'école hôtelière hein tout est inclus dans le prix. Surtout chez nous car ils vivent dans d'anciens hôtels. C'est évidemment tout compris dans le prix. C'est dur. Parce que c'est que quand ils ont envoyé leur premier enfant aux États-Unis qu'ils réalisent qu'ils ont dépensé 45'000 CHF au lieu de 36'000 CHF ici et 36 ça comprend tout.*

*A-S. D. : En comparant les prix des formations hôtelières en Suisse on est au niveau des Ivy League<sup>67</sup> américaine. Vraiment dans des tops.*

*François : Oui mais là-bas c'est que les cours qui comptent ça. Alors que nous, c'est tout compris. Disons qu'il y a beaucoup d'étapes. La première étape c'est de rendre sexy ce que je vends. Il y a beaucoup de pays où être ingénieur, docteur ou avocat c'est les trois premiers. C'est le must. Moi je leur explique si je suis jardinier et que j'ai ma propre entreprise je fais du business. Chez nous on apprend le tout. Première étape, mettre ça dans la tête des gens. J'ai réussi pas mal d'étudiant-e-s à leur faire changer d'avis, ceux qui voulaient faire business. Deuxième étape, c'est d'expliquer que c'est tout inclus. Je leur dis toujours « vous préférez que je vous dise que c'est quinze mille balles, pis que je ne vous dise pas le reste comme toutes les autres universités ? Bah ok c'est quinze mille balles. » Je leur dis comme ça. Mais ce n'est pas vrai moi je vous dis que c'est inclus. Jusqu'à ce qu'il y ait les déclics et après ce qui change ce sont les fonds. Certains ont, certains n'ont pas, certains vendent des maisons.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

---

<sup>67</sup> Les « Ivy League » regroupent les établissements universitaires privés américains, parmi les plus anciens et les mieux placés dans les classements internationaux, sur tels que : Harvard, Princeton, Yale, Columbia, Dartmouth, Cornell, Brown et Pennsylvania State.

Il mobilise un argument de transparence quant aux prix pratiqués par les écoles hôtelières qui sont *all-inclusive* comprenant les frais de scolarité, mais aussi d'hébergement ou encore de restauration, contrairement aux frais de scolarité des universités américaines. L'ensemble du témoignage de François appuie, de nouveau, la dimension extrêmement marchande de ce champ éducatif. Ici, la demande éducative issue des élites économiques de pays en développement est « captée » par un recruteur qui organise et provoque la rencontre entre l'offre et la demande (Beech, 2018). Il est question de rendre la formation « sexy », attractive et de faire de la « promotion ». Les étudiant·e·s étrangers constituent véritablement une clientèle qu'il s'agit de saisir - voire « d'attraper » - vu les revenus financiers importants qu'ils ou elles représentent. Les enquêté·e·s sont fréquemment dans une politique du nombre, avec la fixation d'objectif personnel ou institutionnel (« là je suis à 60 étudiant·e·s dans cette région, j'aimerais passer à 120 dans les 4 prochaines années »). Leurs déplacements se doivent d'être rentables. Les élèves intéressé·e·s sont à cette étape encore dans leur pays d'origine ou de résidence. Désormais, nous nous intéresserons aux pratiques existants sur place, en Suisse, pour attirer des potentiel·le·s étudiant·e·s et concrétiser leurs inscriptions.

#### *Susciter l'envie : les journées portes ouvertes et les visites organisées*

Toutes les écoles hôtelières organisent des journées portes ouvertes (*open-days*) – comme bon nombre d'institutions éducatives à travers le monde – pour présenter leur formation, leurs locaux, les activités extrascolaires proposées et la vie étudiante en générale. Des employé·e·s se chargent d'organiser des visites qui sont souvent réalisées par des étudiant·e·s devenu·e·s des « ambassadeurs » ou « ambassadrice » de l'école. Les écoles jouent alors sur la proximité d'âge, une langue commune ou une culture similaire pour convaincre les jeunes intéressé·e·s et leur famille. Durant cette journée, les étudiant·e·s font une visite guidée de l'institution et répondent à différentes questions. Les ambassadeurs et ambassadrices – qui sont toujours bénévoles – gagent personnellement de leur satisfaction quant à la qualité de la formation offerte.

Parmi les étudiant·e·s avec lequel·le·s nous nous sommes entretenus, plusieurs s'étaient rendus aux journées portes-ouvertes de leur école hôtelière ou même d'autres établissements. C'est notamment le cas d'Irina - 23 ans, étudiante russo-vietnamienne de la section anglophone de l'EHL - qui vint à plusieurs reprises et fut très « impressionnée » par l'école. Vu qu'elle habitait auparavant au nord de l'Italie, il était relativement aisé pour elle de venir en Suisse. Ces visites de l'établissement lui donnèrent envie de s'y inscrire et la motivèrent à améliorer son anglais ainsi que son niveau en mathématique. Au moment de notre entretien, elle était elle-même devenue ambassadrice et réalisait à son tour des visites en russe, italien ou anglais. Un autre exemple est celui de Martin - étudiant parisien diplômé de la section francophone de l'EHL - qui avait profité de vacances en Suisse pour visiter deux écoles. Les portes-ouvertes sont alors majoritairement fréquentées par les étudiant·e·s étrangers ou étrangères vivant à relative proximité de la Suisse ou ayant les moyens financiers leur permettant de s'y rendre à cette occasion. Toutefois, ces journées sont aussi une opportunité pour les étudiant·e·s locaux de découvrir l'établissement. Marine, étudiante suisse inscrite en section francophone de l'EHL nous a raconté comment elle a décidé de s'inscrire :

*Puis je suis venue aux portes ouvertes avec ma maman. Il y a deux ou trois ans quand j'étais encore au gymnase et puis je sais pas si c'était vraiment pour me convaincre moi ou ma maman, j'en sais rien. On est venu ça a duré une demi-journée je pense. Il y avait plein d'informations, le programme Bachelor quoi, comment, où. Puis on est sorti et la première chose qu'elle m'a dit, quand on a passé les portes de l'école, c'était « c'est dommage que j'ai pas ton âge parce que moi je l'aurais bien faite cette école ! ». Ça c'était une belle victoire, c'est pas comme si elle n'était pas d'accord avant mais d'avoir un soutien de quelqu'un qui a toujours voulu mettre des barrières dans votre vie, peu importe les bonnes ou mauvaises raisons. Quelqu'un qui a quand même un certain poids. C'était quand même une belle réponse, celle dont j'avais besoin. Pour me dire si elle est d'accord, si elle soutient ce choix de vie et bah j'ai tout gagné et tant mieux. Moi c'était vraiment la seule école que je voulais faire.*

Marine, étudiante en 2<sup>ème</sup> année EHL (section francophone), de nationalité suisse

Ainsi cette étudiante suisse est venue - alors qu'elle n'avait pas encore son diplôme de secondaire – accompagnée par sa mère afin de la convaincre de son futur choix éducatif et celle-ci a été charmée par l'établissement. Les journées portes ouvertes ont alors pour rôle de susciter l'envie auprès des élèves mais aussi – et surtout – auprès de leurs parents afin de les rassurer et justifier leur futur investissement économique.

D'autres écoles mettent les petits plats dans les grands pour impressionner leurs visiteurs et visiteuses. Par exemple certaines écoles organisent des visites collectives durant lesquelles les intéressé·e·s découvrent les spécificités de chaque formation et leurs infrastructures propres. Flora, étudiante suédoise d'origine caribéenne inscrite à l'IHTTI, nous explique qu'après s'être renseignée sur différentes écoles hôtelières suisses sur Internet, elle est venue une première fois en Suisse pour découvrir les établissements du Swiss Education Group lors d'une « open house » de deux jours. Durant ce séjour, Flora et sa mère furent hébergées dans un hôtel de luxe de Montreux et tous leurs repas furent pris dans les différents restaurants gastronomiques des écoles hôtelières. Ces journées portes ouvertes étaient gratuites. Les participant·e·s étaient donc nourris et logés et ne devaient payer que leurs frais de déplacement. En outre, cette visite guidée avait été créée spécialement pour les étudiant·e. Scandinaves par le Swiss Education Group. Flora dit avoir trouvé très « pratique » (*convenient*) de pouvoir visiter plusieurs écoles durant le même séjour et de pouvoir comparer par elle-même les établissements. Elle m'a ensuite expliqué comment son choix s'est opéré:

*A-S. D.: Did you discover several schools?*

*Flora: Yes, we saw SHMS near Montreux, which is up on the hill in Caux. We saw HIM which is downtown Montreux. Then you have César Ritz which is in Bouveret and IHTTI in Neuchâtel. IHTTI was the last school we saw; I think the first or second was SHMS. When I came there I just felt "this doesn't feel right". Because you know, you have to get a feeling that this is where I want to be. It's very high on mountains it's hard to get there and the train starts going very early. I thought maybe this is not where I want to be. Something that was important for me was accommodation. Because in SHMS you don't have your own bathroom. You know at the end of the corridor they had collective bathrooms.*

*A-S. D.: You really wanted to have your own bathroom?*

*Flora: Exactly, at least share with one or few people but not the whole corridor. Just in general, it's very old, the building. It's in a former hotel. So, it just didn't feel right. Obviously, it's going to be the right choice for some but for me it didn't feel right. It's beautiful up there though, it's really beautiful and you have an amazing view. Then I went to IHTTI, just the first impression it just felt like "wow, they are really professional here" and the dean who met, gives a really good impression of the school. And the students you meet as well give a really good impression and you feel welcome. These are the reasons why I wanted to go there. Also, you have bathroom for yourself, more privacy. It's a smaller school which I think is nice because the classes will be smaller, and you know everyone in school. You might not know them personally but if you see someone in the streets you can say "this one is from my school".*

Flora, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité suédoise

Flora a préféré opter pour une école hôtelière situées dans un centre-ville – en l'occurrence Neuchâtel - plutôt qu'en montagne car cela lui paraissait trop isolé, difficile d'accès avec les transports en commun malgré la magnifique vue. La localisation semblait ainsi très importante. Ensuite, les infrastructures et les spécificités de l'hébergement entraient en ligne de compte. L'IHTTI disposait de chambres avec des salles de bains individuelles – et non collectives – ce qui était un critère de choix pour elle. Finalement, les personnes au sein de l'école lui paraissaient très « professionnelles », « accueillantes » et le directeur lui avait fait une « excellente impression ». Elle a par ailleurs choisi une école hôtelière de petite taille (200 étudiant·e·s sur le campus par année) par attrait pour l'entre soi et le caractère « familial » de l'école. Parallèlement, nous avons pu interviewer le directeur de cette même école, qui s'est exprimé sur le recrutement des étudiant·e·s et le rôle des visites d'établissement :

*They meet me. But you know I'm not the first person that they meet. They will meet the agent or maybe the recruiter first. That first point of contact is probably the more important contact. But some people don't know what they really want to do and visit all the school. So, I might meet, probably in a year, let say 150 prospector students. It's a lot yeah. Sometimes more. It can be 200 as well. Sometimes they come with their parents. Let's say in a year I will probably meet 400-500 people, that you present the school, you discuss. Sometimes it's by group sometimes it's all an afternoon and it's individual. It's really, people have become far more selective in where they study. There are options now.*

Monsieur Willems, membre de la direction de l'IHTTI à Neuchâtel

En une année, ce directeur d'une petite école rencontre près de 400 à 500 personnes intéressées. Faire visiter son école et convaincre de l'intérêt et de la qualité de la formation proposée représente une grande partie de son travail. Il exprime l'idée que la concurrence entre les écoles hôtelières est assez forte, que l'offre est variée (« There are options now ») et que les personnes sont de plus en plus sélectives. Les dirigeants des écoles hôtelières privées mettent donc un soin particulier et du temps pour rendre leur établissement attractif. Une autre anecdote de Bruno, un ancien étudiant français de Glion, racontait qu'après un refus de la part de l'École hôtelière de Lausanne il s'était inscrit à Glion. Après l'acceptation de son dossier, le directeur lui avait fait faire un tour du propriétaire, avait tâché de l'impressionner à l'aide de la beauté du paysage lémanique et des infrastructures luxueuses (l'école est située dans un ancien hôtel de luxe). Le directeur

l'avait aussi invité au restaurant gastronomique de l'école. Les futur·e·s étudiant·e·s sont traité·e·s comme des client·e·s qu'il s'agit d'attirer, d'intéresser et de convaincre. Les rencontres en face-à-face jouent un rôle décisif. Les journées portes ouvertes et les visites guidées doivent permettre de concrétiser la rencontre entre la demande et l'offre. Elles visent à influencer une dernière fois la personne et à obtenir son inscription qui engendrera des revenus pour l'établissement.

Cette partie a mis en évidence les moyens virtuels, humains et financiers importants mis en place par les écoles hôtelières pour diffuser spatialement son image, sa réputation et susciter des inscriptions d'étudiant·e·s. Toutefois, les écoles ne bénéficient pas des mêmes ressources humaines pour faire circuler leur image à travers le monde. Les écoles disposant des plus grands capitaux économiques, de manière individuelle ou collective (pour les écoles du Swiss Education Group), déploient des petites armées d'agents de recrutement – employé·e·s par leur soin ou non – pour faire découvrir leur formation et concrétiser les inscriptions. Les écoles n'ont donc pas les mêmes armes quant à leur attractivité au sein de territoires de recrutement géographiquement variés. Les inégalités de ressources territoriales se dessinent donc non seulement au niveau de la mise en avant de leur caractère suisse, d'un côté, et international de l'autre, puis en termes de réseaux institutionnels transnationaux mais également en termes de ressources humaines allouées à la mobilité transnationale à des fins de recrutement.

#### 2.2.4 Logiques d'admission des écoles hôtelières suisses : le ou la candidat·e. « idéal·e » et les autres

Désormais, nous aimerions étudier la manière dont la demande – ainsi créée et captée – est concrètement traitée par les écoles qui font « le tri », ou non, parmi les candidat·e·s. Le premier constat est que les processus d'admission diffèrent fortement en fonction des écoles hôtelières et s'avèrent plus ou moins sélectifs. Dans un premier temps, nous expliquerons les différentes étapes de ceux-ci et leurs variations. Ensuite, nous désirons décrire le ou la « candidat·e idéal·e » en management hôtelier à travers différents traits de caractère et dispositions recherchées par les agents institutionnels au sein du champ. Puis, nous finirons par examiner la manière dont la sélectivité constitue une ressource réputationnelle pour les écoles qui considèrent leurs étudiant·e·s comme de futurs ambassadeurs et ambassadrices.

##### *Processus de sélection variables*

La première étape du processus d'admission - apparaissant au sein de toutes les écoles - est la soumission d'un dossier de candidature comprenant : des papiers d'identité, un curriculum vitæ, le diplôme de formation secondaire, les relevés de notes et une lettre de motivation. Il est alors question de vérifier si la personne correspond aux critères minimaux (âge, niveau de formation, ...) pour entrer dans une formation professionnelle supérieure. Toutefois, les critères d'admissions et les niveaux d'exigences à ce stade varient. Certaines écoles - comme L'École hôtelière de Lausanne - demandent des éléments supplémentaires, comme des lettres de recommandation ou encore un essai à partir d'un sujet proposé. L'EHL demande aussi d'avoir obtenu un score minimal aux examens de formations secondaires étrangers ou internationaux (ex : 12/20 au baccalauréat français, 28/45 au baccalauréat international, BBC au A-Levels, ...) tandis que d'autres écoles hôtelières demandent uniquement d'avoir obtenu un diplôme secondaire peu importe le résultat obtenu. De

plus, les exigences linguistiques en anglais s'avèrent plus ou moins élevées et contrôlées. Alors que certaines écoles demandent uniquement aux candidat·e·s de cocher leur niveau d'anglais dans leur dossier d'admission, d'autres établissements exigent la copie des résultats obtenus aux tests d'anglais tels que l'IELTS (britannique), du TOEFL (américain), ou Cambridge etc. Le résultat minimal demandé au test de l'IELTS constitue un bon outil de comparaison. Alors que cette note doit être de 5,5 dans certaines écoles (soit un niveau B2 « utilisateur indépendant » selon le cadre européen de référence pour les langues (CECLR)), il doit s'élever à 6 en section francophone de l'École hôtelière de Lausanne et même à 7 pour sa section anglophone (C1 soit « utilisateur expérimenté »). Ainsi, le capital scolaire et le capital linguistique attendus diffèrent fortement en fonction des écoles hôtelières.

Ensuite, l'évaluation du dossier de candidature est plus ou moins systématisée. Pour certains établissements cette procédure ne relève que d'une personne, qui parcourt le dossier et donne un avis positif ou négatif. D'autres écoles ont élaboré des systèmes d'évaluation rassemblant différents critères à noter comme la motivation de l'étudiant·e à travers son essai, la qualité et la maîtrise de la langue, les activités extrascolaires réalisées, le niveau scolaire (type de diplôme obtenu, type de spécialisation, notes obtenues, progression scolaire, ...) ou encore l'expérience professionnelle antérieure et sa durée. À partir de ce cadre, les *admissions officers* ont alors pour rôle de donner une note pour chaque critère et l'évaluation du dossier se traduit par un score final qui détermine l'admission provisoire ou non. D'après madame Humbert de l'École hôtelière de Lausanne cette étape s'avère la moins sélective car la plupart du temps, les candidat·e·s s'assurent de correspondre aux exigences avant de soumettre leur dossier. À l'EHL, si 1200 candidatures sont reçues pour une session, près de 1000 seront retenues pour passer à l'étape suivante. En outre, vu le prix payé pour l'inscription (500 CHF à l'EHL) son service se montre souple en donnant le temps et l'occasion aux personnes potentiellement refusées, d'améliorer leur dossier (réécrire un essai) ou de le compléter (nouveaux résultats à un test d'anglais) afin de la soumettre à nouveau au semestre suivant, sans frais supplémentaires.

L'analyse du dossier de candidature constitue pour certains établissements privés – majoritairement ceux n'admettant quasiment que des étudiant·e·s étrangers ou étrangères – la seule étape d'évaluation. Dans ce cas, si la personne correspond aux critères de l'établissement, un avis préalable positif lui est rendu. Il est intéressant de signaler que pour certaines écoles, la décision finale d'admission n'est prononcée que si les frais d'inscription sont payés dans les 30 jours après réception de la lettre d'acceptation (ce montant s'élevant tout de même 3'000 CHF au sein des écoles du Swiss Education group par exemple). Cette pratique vise à ne recruter que les étudiant·e·s disposant d'un fort capital économique, aisément disponible sous forme monétaire. Et donc de choisir les étudiant·e·s qui auront, en principe, les moyens de payer leurs frais de formation élevés tout au long de leur Bachelor. Finalement, si ce montant a bien été versé, le ou la candidat·e doit effectuer les démarches administratives liées à l'obtention d'un visa (si nécessaire) afin de pouvoir légalement venir étudier en Suisse.

Ce type de processus d'admission est le plus « court » que nous ayons pu observer au sein des écoles hôtelières. Il n'y a ni visite de l'établissement, ni tests supplémentaires, ni entretien préalable. À ce titre, les établissements pratiquant ce type d'admission s'avèrent les moins sélectifs au sein de notre champ. Un indice de cette faible sélectivité est le fait qu'ils n'indiquent pas sur leur site web leur taux d'admission alors que d'autres établissements très « demandés » le mettent en avant. Mettre en scène le fait que la demande pour l'établissement excède l'offre - et que celui-ci se doit donc de mettre en place une sélection - valorise le corps étudiant recruté et contribue *in fine* à la bonne image de l'institution. À titre d'exemple, l'École hôtelière de Lausanne reçoit près de 1000 candidatures chaque semestre mais seulement environ un tiers (près de 350 candidats) sont admises. M. Descombes de Vatel - qui avait auparavant travaillé à l'École hôtelière de Lausanne et a « importé » leur modèle de recrutement chez son nouvel employeur - a aussi mis en avant leur sélectivité lors de notre entretien. Ainsi bien que l'école Vatel soit privée et bien plus petite (100 nouveaux étudiant·e·s par année) elle accepte 52% des candidat·e·s après l'analyse de leur dossier.

La sélectivité agit selon madame Humbert de l'École hôtelière de Lausanne comme un nouvel élément d'attractivité :

*Mme Humbert : En fait, le but aussi c'est connu, notre procédure elle est complexe, sélective mais quand le candidat passe au travers et est accepté il fait vraiment partie de la crème de la crème. Il se dit « wahou j'ai fait tout ça et je suis accepté, vraiment je suis dans les meilleurs ». Donc il y a cette perception de sélectivité. (...) On entend souvent « oui mais bon moi je dois faire tout ça, je vais dans une autre école hôtelière, j'arrive le samedi, je fais un entretien et le lundi je suis accepté ». On leur dit « ici ce n'est pas comme ça ». Et puis, plus on met de la difficulté plus on aura d'intérêt.*

*A-S. D : Ça témoigne de la qualité de l'école ?*

*Mme Humbert : Complètement. Souvent les candidats disent « c'est quoi la différence ? » et bah « le processus de sélection c'est pas juste que tu vas à l'open days et que t'es accepté le lendemain ».*

*A-S. D : Ça contribue à l'image d'une école très prestigieuse. Vous avez dit que le projet était porté par la direction en général, j'imagine que c'est un axe stratégique ?*

*Mme Humbert : C'est un axe stratégique parce qu'un des axes stratégiques est la croissance quantitative et qualitative. Donc de toute façon un des impacts était l'évolution du processus de sélection.*

Madame Humbert, cadre supérieure de l'École hôtelière de Lausanne

Une personne recrutée sera valorisée par le fait d'avoir passé les différentes étapes et de faire partie des « élu·e·s ». En outre les étudiant·e·s admis·e·s partageront une expérience similaire qui aidera à la constitution d'un esprit de corps, à leur sentiment de légitimité, à une bonne image d'eux et d'elles-mêmes, et donc à une image positive de l'école. « La croissance quantitative », donc le fait d'accueillir un nombre croissant d'étudiant·e·s, doit d'après l'École hôtelière de Lausanne, s'accompagner une « croissance qualitative » donc d'une sélectivité renforcée du corps étudiant. Ces deux injonctions doivent être maintenues en faisant recours à de nouvelles pratiques d'évaluation (notamment test à distance, sur internet) qui doivent

permettre d'augmenter le nombre de dossier traités, tout en garantissant une équité de l'examen réalisé. Si la qualité de son recrutement venait à baisser, à être moins exigeant, afin d'accueillir plus d'étudiant·e·s, l'établissement perdrait en rareté et donc en prestige. Pourtant, le témoignage d'une ancienne de l'École hôtelière de Lausanne – dont nous taïrons l'identité dans ce cas – remet en question le caractère « exemplaire » du recrutement de l'établissement tel que défendu par madame Humbert :

*Ça c'est pour l'image. Je ne devrai peut-être pas le dire mais ça c'est pour l'image. Je me souviens très bien d'une fille qui a travaillé là et qui touchait à cet aspect-là des admissions. Elle m'a dit les personnes qui ont été mis de côté, qui n'avaient pas le niveau en anglais, ou le comportement, il y avait pas un quota suffisant et ils les ont appelés pour les reprendre. Des gens qui n'étaient pas admis et ça (...) Une fois, deux fois et à un moment donné ça a un impact sur la réputation. Finalement les médias, la populace n'attendent que ça. C'est juste dramatique. Tu fais la mascarade pour faire joli mais ça ne compte rien. C'est comme si tu faisais faire un examen à quelqu'un pour donner l'impression qu'il doit passer l'examen et après tu donnes le diplôme. C'est la même chose ! C'est là où ouvrir l'accès à plus de gens, la rendre plus accessible oui tant mieux mais d'un autre côté si c'est pas suivi d'une vraie sélection rigoureuse, ça donne ça quoi ?*

Madame Humbert, cadre supérieure de l'École hôtelière de Lausanne

Ce témoignage va donc à l'encontre d'une expansion aussi bien menée sur le plan quantitatif et qualitatif. Cet extrait souligne que l'EHL est tout de même soumise à des impératifs de remplissage afin d'assurer des revenus permettant de financer son expansion, c'est pourquoi certain·e·s candidat·e·s peuvent être repêché·e·s bien qu'ils ou elles ne correspondent pas totalement aux exigences affichées par l'école et accepté·e·s pour l'étape ultérieure.

Les écoles hôtelières plus sélectives ont alors mis en place une deuxième étape d'évaluation à travers la passation de tests de logique et de personnalité. L'École hôtelière de Lausanne convoquait les candidat·e·s sélectionnés à partir de leur dossier à passer ces évaluations dans ses locaux mais depuis 2016, ils ou elles peuvent les réaliser en ligne. Cette stratégie a pour but d'éviter un voyage coûteux aux candidat·e·s étrangers et étrangères, qui risqueraient de ne pas être retenu·e·s et qui s'avèrent encore nombreuses et nombreux à cette étape. Les tests analytiques, digitales et de mémoire visent à évaluer le quotient intellectuel du candidat·e alors que les tests de personnalité ont pour but de vérifier leur potentiel de leadership et l'adéquation de leur profil aux « besoin de l'industrie de l'accueil » d'après madame Humbert de l'EHL. À nouveau, les personnes obtiennent des scores à leurs tests qui déterminent leur acceptation à la phase suivante du processus d'admission.

#### *Variations de l'entretien d'admission*

Souvent l'étape finale d'évaluation est la réalisation d'un entretien avec les candidat·e·s en face-à-face ou à distance (par téléphone ou visioconférence). Toutefois, le contenu et la forme de ces entretiens dépendent de nouveau fortement de l'établissement. Pour l'École hôtelière de Lausanne le premier entretien individuel ne se réalise plus sur son site mais en ligne. Cet entretien est pré-enregistré à l'aide d'un logiciel (KIRA) qui



choisit 4 questions (correspondant aux dimensions à évaluer : motivation pour l'industrie de l'accueil, motivations pour l'EHL, compétences interpersonnelles et leadership) parmi un répertoire élaboré par le service des admissions. Le candidat·e a alors une minute pour répondre oralement. Ensuite une cinquième question est posée à laquelle la personne doit répondre de manière écrite afin d'évaluer ses capacités rédactionnelles. Ces entretiens enregistrés à distance sont ensuite analysés et évalués par un *admission officer*, qui note de nouveau chaque réponse en fonction d'une grille. Madame Humbert considère cette étape comme un nouveau « filtre » permettant d'absorber la croissance de l'établissement. Elle s'exprime à ce sujet :

*Personnellement, je pense qu'étant une école hôtelière, il est important d'avoir un face-à-face notamment pour les compétences interpersonnelles, qui sont softskills, un ordinateur ne pourra pas analyser ça. On ne voulait pas perdre le face-à-face. Par contre, on ne pouvait pas avoir un face-à-face avec 3000 personnes. Donc il fallait qu'on trouve une solution pour filtrer et arriver en fin de processus qu'avec les meilleurs. Une deuxième raison c'est que pour refuser quelqu'un, il nous faut de la matière.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Ainsi le but des tests d'aptitude et de l'entretien en ligne est de réduire le nombre de candidat·e·s arrivant à l'étape finale du processus de sélection et donc de diminuer le temps – et par conséquent le coût salarial – consacré aux entretiens finaux. Ils permettent en outre de systématiser les évaluations et de rendre « des comptes » aux personnes refusées. Les candidat·e·s arrivant à la dernière étape de la sélection à l'École hôtelière de Lausanne sont par conséquent supposé·e·s correspondre sur le papier aux attentes de l'institution. La détermination finale des admis·e·s s'effectue alors sur un nombre restreint de personnes qui seront rencontrées et interviewées plus longuement.

La majorité des écoles hôtelières en Suisse sont de bien plus petites tailles (entre 200 et 500 élèves) que l'École hôtelière de Lausanne et les entretiens – s'ils existent – sont souvent réalisés directement par des membres de la direction. Ainsi, M. Sauthier rencontre toutes et tous les candidat·e·s dont le dossier a été évalué positivement. Disposant de 50 places par semestre, il est important pour lui de vérifier personnellement leurs motivations :

*Économiquement je n'ai pas intérêt à avoir 50 étudiant·e·s qui commencent, pour n'en avoir plus que 25 au bout de 6 mois. C'est un métier exigeant en termes d'horaires, de décalage par rapport à leurs repères à eux. Leurs copains-copines, ils vont plus les voir tous les soirs. Ils vont plus partager les week-ends ensemble, ils vont plus faire d'activités dans des clubs de sports (...). Y en a qui ne se rendent pas compte de ça. Certains se disent mais « avec papa on a toujours été dans de beaux hôtels, restaurants » « attendez, vous êtes plus clients mais de l'autre côté, ça change la donne, les horaires ne sont plus les mêmes ». On dit systématiquement c'est mal payé (...) C'est vrai que quelqu'un qui n'a pas de formation il commence à 3'500 CHF voilà. (...) Donc on essaye d'en faire rentrer 50 qui ont réellement la fibre, sont motivés, sont intéressés. On n'enjolie pas le tableau, moi je suis très clair je leur dis « c'est un métier qui est exigeant, y a pas de métier facile ça se saurait, on va vous contraindre sur beaucoup de choses, la tenue, les jeans baskets aujourd'hui vous êtes touristes mais ensuite vous êtes étudiant·e·s. Vous représentez l'école, vous devenez un ambassadeur de l'école on va vous imposer un uniforme », ils ont un uniforme en cuisine, en salle etc. « On va vous embêter, ça*

*vous enlever, la barbe vous la rasez, pendant 3 ans ». Après ils acceptent, ils jouent le jeu ou pas. (...)... C'est vrai qu'on est très sélectif au départ. Mais il en va aussi du succès et puis de la renommée de l'école. Donc on a des gens qui s'inscrivent, on a des listes d'attentes, on a des portes ouvertes, les gens viennent s'inscrivent, regardent, discutent. Et on a le luxe de pouvoir choisir.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Pour ce directeur d'une petite école hôtelière – offrant un diplôme professionnalisant et non un Bachelor – il est important de sensibiliser les candidat·e·s aux « réalités » du métier : les bas salaires, les horaires de travail exigeants et la rigueur quant aux apparences. Il déconstruit l'attractivité de cette formation reposant sur l'image de luxe de l'industrie hôtelière, en prévenant de la dureté et de l'exigence des métiers effectués dans les coulisses. Le but est donc de s'assurer que les candidat·e·s aient conscience du type de formation à laquelle ils ou elles prétendent et des opportunités professionnelles concrètes qui en résultent. En s'assurant de motivations « adéquates », ce directeur désire éviter des abandons qui engendreraient des pertes de revenus.

Les principaux échecs au sein des formations hôtelières concernent les branches mathématiques et économiques, et par conséquent évaluer le niveau de « logique » des candidat·e·s semble essentiel pour éviter un mauvais recrutement. Sylvie, collaboratrice à l'École hôtelière de Lausanne, nous explique alors que l'institution doit rappeler aux candidat·e·s les exigences académiques de la formation, quelque peu occultées par un métier perçu principalement dans sa dimension relationnelle et pratique.

*Je pense qu'ils arrivent à imaginer assez bien ce que ça va être l'école, ils sont relativement clairs. Après effectivement certains sous-estiment l'aspect académique ça veut dire qu'ils se concentrent sur l'année préparatoire mais ils ne se rendent pas toujours compte à quel point ça va être challenging au niveau intellectuel. Parce que finalement ce n'est pas toujours simple. Il y a pas mal de branches économiques, finance, compta qui peuvent être un challenge pour certains qui viennent peut-être dans l'hôtellerie pour le contact social, pour le service, ce genre de choses. Ça au niveau trait de personnalité c'est pas toujours compatible avec le côté : chiffres, rigueur, logique pure.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Un·e admis·e qui n'aurait pas les compétences requises pour les branches mathématiques risquerait l'échec, des redoublements et par conséquent des frais supplémentaires importants. Un entretien avec un ancien-étudiant de l'École hôtelière de Genève – Alejandro, directeur de logistique – évoque l'impression que certain·e·s étudiant·e·s « ne seraient pas à leur place » et que l'institution les garderait au vu du temps et des sommes déjà investies par l'étudiant·e et donc des revenus obtenus. Selon lui, l'école (en l'occurrence l'École hôtelière de Genève) devrait être plus regardante concernant le niveau académique à l'entrée.

*Moi je ne dis pas qu'il faut prendre les meilleurs, mais on ne doit pas prendre tout le monde. Nous par exemple en Espagne, il y avait un test d'anglais, les maths parce que les maths c'est important. Puis il y avait des branches éliminatoires, si tu n'avais pas le niveau en anglais ou en math et bien tu ne rentrais pas. Il y avait une sélection en juin et tu donnais une deuxième chance pendant l'été où le gamin bosse et tu viens te présenter en septembre. S'il y a encore une place, tu peux rentrer. Chaque*

*fois qu'on a fait rentrer quelqu'un, parce que c'était l'ami d'un ami, il y a aussi des éléments politiques aussi et on devait le faire, ça partait dans tous les sens. Choisir les meilleurs, bons tu veux être une élite et à ce moment-là tu fais autrement. Mais il y a un juste milieu entre les meilleurs, l'élite et les autres. La dernière fois, lors d'un examen j'ai dû arrêter et elle s'est mise à pleurer. J'ai dit « qu'est-ce qu'elle fait cette gamine ici ? » comment est-ce qu'elle est arrivée ici ? Et que vous n'avez pas détecté ça avant ? « Oui mais... ». Cette gamine ne doit pas être là, elle est en train de payer une école. Il y a quelque chose de pas juste, elle n'est pas à sa place. L'examen d'entrée permet déjà de choisir un peu. Mon diplôme il vaut quelque chose ou il vaut rien ? Un moment le gamin qui a travaillé et qui a eu son diplôme va valoir la même chose que celui qui a fait le cancre ? L'image que vous donnez après quand vous envoyez vos gamins en stage. Parfois j'ai le sentiment qu'on remplit trop facilement.*

Alejandro, diplômé EHG, entre 60 et 65 ans, directeur logistique d'une entreprise privée, de nationalités suisse et espagnole

Son témoignage illustre les multiples injonctions pesant sur une école hôtelière concernant sa politique d'admission. Il s'agit aussi de trouver un juste milieu entre une politique d'admission large ; donnant sa chance à plus d'étudiant·e·s, et assurant des revenus par un nombre d'inscription suffisant, et une politique plus sélective ; favorisant la réussite des cursus et garantissant un niveau académique homogène des diplômé·e·s. Une école hôtelière privée serait soumise à une pression de « remplissage » de la part de ses propriétaires, ce qui peut avoir un impact sur le niveau scolaire et le profil des étudiant·e·s recruté·e·s.

Ce précédent extrait souligne aussi la question du caractère parfois arbitraire de la sélection. Certain·e·s candidat·e·s seraient admis·e·s car ils ou elles seraient les enfants ou les proches d'alumni ou issu·e·s d'une famille renommée, disposant de relations et par conséquent d'un important capital social. Des employé·e·s de l'école Vatel et de l'École hôtelière de Lausanne ont abordé ces enjeux :

*Y a toujours la perle rare qu'on veut prendre à bord car sur le long terme elle sera un bon ambassadeur pour nous, elle a une excellente réputation et elle rayonne dans sa famille, ou sa famille est importante dans le secteur hôtelier. Il faut pas se leurrer, c'est une chose qu'en Suisse, on n'a pas tendance à dire facilement. Les universités américaines n'ont pas de problème à le dire. Un étudiant des fois sa famille est importante pour l'avenir de l'école.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Une petite école hôtelière comme Vatel s'octroierait « le droit » ou la « souplesse » d'admettre un·e étudiant·e qui ne correspondrait pas entièrement à leurs exigences, mais dont le nom de famille pourrait être associé positivement à l'image de l'école. Cela ne semble pas être tabou pour ce collaborateur mais lorsqu'on aborde cette thématique avec madame Humbert de l'École hôtelière de Lausanne le message est différent. Un classement des candidat·e·s est établi à partir du score final qu'ils ou elles ont obtenu tout au long de leur processus d'admission. Puis la directrice statue sur l'admission des candidat·e·s en fonction de nombre de places disponible et convoque parfois une commission pour se prononcer sur certains cas « limites ». Je demande alors à madame Humbert si les candidatures sont anonymisées, elle répond que des garde-fous ont été mis en place pour garantir l'équité de l'évaluation : chaque dossier est évalué et vérifié par deux admission

officers et les candidat·e·s ne sont pas examiné·e·s par des proches ou des connaissances. Puis j'enchaîne avec une question sur la gestion des plaintes concernant les refus et notamment de la part de personnes « importantes ».

*Ça arrive tout le temps. J'ai souvent des anciens de l'école qui m'appellent et qui ne sont pas contents du tout et que leur enfant ait été refusé « c'est inadmissible ». Ou alors c'est le directeur général de... voilà. Ça arrive tout le temps et moi ça ne me pose aucun problème car je peux leur dire « votre fils a été refusé pourquoi ? Parce que ... » Parfois à l'oreille d'un parent c'est difficile d'accepter que son fiston n'est pas aussi bien. (..) Certains cas ça se passe moins bien, mais généralement à la fin du téléphone, la notoriété et la crédibilité de l'école hôtelière est encore plus haute. Pour être accepté à l'école hôtelière c'est pas seulement parce qu'on est le fils de, mais il faut aussi être bon. Ça accroît notre renommé et crédibilité. Et puis les personnes intelligentes nous remercient à la fin et généralement ces personnes-là repostulent.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Ainsi, pour elle, l'École hôtelière de Lausanne justifie sa décision de refus par la transparence et par la systématisation de son processus d'admission. La sélectivité et l'équité du recrutement garantiraient ainsi la qualité du corps étudiant et valoriserait l'établissement ainsi que le diplôme décerné.

Désormais nous allons expliquer les conditions et le déroulement de l'entretien final d'admission. Nous étudierons plus en détails celui de l'École hôtelière de Lausanne car nous avons pu l'observer sur le terrain et avons recueilli de nombreux témoignages à son propos. Celui-ci peut avoir lieu au sein de l'établissement en Suisse, ou dans certaines grandes villes à l'étranger comme Hong Kong, Singapour, Miami et Buenos Aires. Pour un certain nombre de candidat·e·s vivant « très loin », il peut être réalisé via Skype afin qu'ils ou elles n'aient pas les frais de déplacement et d'hébergement à déboursier sans avoir l'assurance d'être accepté·e·s par l'école. Les personnes sélectionnées à la phase précédente sont alors invitées à se rendre à une journée entière de sélection durant laquelle ils et elles vont réaliser différentes activités (entretien individuel, exercices de team building, visite de l'établissement etc.). La journée débute par un accueil animé par les membres du bureau des admissions, avec une brève présentation de chacun·e des candidat·e·s indiquant leurs origines nationales, leur âge, leurs parcours et hobbies. Les personnes sont ensuite auditionnées de manière individuelle devant deux représentant·e·s de l'EHL : l'un·e actuel·le étudiant·e et l'autre collaborateur ou collaboratrice de l'établissement. L'entretien admission peut être assimilable à un entretien d'embauche qui a pour but – après une pré-sélection sur dossier – de détecter si le ou la candidat·e est le plus adapté aux caractéristiques exigées par l'entreprise – ici l'école hôtelière.

L'entretien dure à peu près une heure. Il débute par une présentation du parcours du candidat·e et de ses motivations à entrer dans la formation. Les intervieweurs rebondissent sur certains éléments et l'interrogent sur sa connaissance du métier, des spécificités de l'école et des cours proposés. Ils ou elles lui posent ensuite des questions en anglais pour évaluer son niveau à l'oral. Par la suite, le ou la candidat·e est soumis·e à différents scénarios problématiques à partir desquels il ou elle doit expliquer quelle serait sa réaction et proposer des solutions (ex : un travail de groupe dysfonctionne car l'un des participants ne se présente pas

aux réunions et ne fait pas sa part du travail. Une deadline doit être respectée. Comment faire ? / Il ou elle rencontre une difficulté avec un client d'un hôtel de luxe qui est mécontent comment gérer la plainte ?). Le scénario permet de mettre les candidat·e·s face à des imprévus, en interaction avec des clients potentiels et sert à évaluer leur savoir-être. La mise en situation professionnelle est un moyen d'appréhender les caractéristiques qui ne peuvent être évaluées sur dossier.

Il est finalement proposé à la personne de poser des questions aux intervieweurs. Au terme de l'entretien, le ou la candidat·e sort et les représentant·e·s de l'EHL débriefent. Ils ou elles remplissent par la suite - individuellement et en ligne - une grille d'évaluation de l'entretien élaborée par le bureau des admissions. L'entretien correspond à une « mise en observation » du candidat qui est « tantôt accusé, tantôt disséqué et soumis à une épreuve de vérité dont il ne peut sortir vainqueur que s'il a réalisé une prestation « crédible » au sens où l'entendent les recruteurs (ici les évaluateurs) ». Lorsque l'on demande à Sylvie, collaboratrice au recrutement de l'EHL, ce qui est évalué durant cet entretien final, elle répond :

*Sachant qu'ils arrivent plus ou moins au même niveau à ce moment-là, il y a certaines notes académiques qui sont regardées, les maths par exemple. Si je regarde ce qu'on recherche c'est : la motivation, la connaissance de l'école, la connaissance du milieu de l'hôtellerie, on pose des questions et pis l'attitude.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

L'établissement a pour objectif de tester et découvrir les « véritables » motivations de la personne à savoir : sur quoi reposent ces motivations (motivations pour l'industrie ? Pour l'aspect luxueux ? Pour le business ? Pour l'école en elle-même ?), le niveau de motivation (envie personnelle ou inscription par les parents ?). Ces aspects se traduisent également par la manière dont la personne s'est renseignée sur l'école et semble connaître ou non ses caractéristiques, son histoire (son créateur, les grandes étapes de transformation) et son offre (le type de cours, les offres d'activités extrascolaires, ...). Marie a eu l'occasion de faire passer cet entretien lors d'une journée de sélection en Asie. Je lui demande ce qui était attendu durant celui-ci :

*Qu'ils aient fait des recherches sur l'école, pas seulement qu'ils viennent avec cette idée de « oh. C'est beau tout le monde est beau. C'est l'élite, machin » mais derrière ce côté élite, il faut taper dedans. Il faut que ça soit des gens qui soient capables de faire ça, de mettre les mains dans le cambouis, de se remonter les manches. Qu'il y ait une connaissance finalement de ce qu'il y a comme acteurs dans l'industrie de l'accueil. Une recherche de choses assez concrètes. On testait les langues, français/anglais. Et on regardait le parcours de la personne finalement quelles sont les motivations ? Est-ce qu'il a postulé là un peu par hasard. Ou est-ce quelque chose de réfléchi et ça le motive ?*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

De nouveau, l'idée de déconstruire la perception luxueuse de l'hôtellerie ressort pour vérifier si le ou la candidat·e. a une vision réaliste des métiers qu'on y exerce. L'évaluation de la connaissance du milieu de l'hôtellerie est faite via des questions sur le marché de l'hospitalité (quels sont les plus grands groupes

industriels ? Quelles sont les dernières tendances ? Quels sont les enjeux rencontrés actuellement par l'industrie ?) mais aussi sur la connaissance concrète des métiers de l'hôtellerie via l'expérience professionnelle de la personne (ex : horaires, difficultés du travail, anecdotes sur des client·e·s, ...). Sylvie, collaboratrice à l'EHL, cherche par exemple à comprendre si la personne s'est déjà projetée dans l'école :

*On attend qu'il soit proactif, on va leur demander « il y a deux stages à faire à l'EHL qu'est-ce que vous envisagez comme stage ? » Quelqu'un d'assez driven, qui sait ce qu'il veut. Et on va leur dire qu'il y a énormément de comités à l'école hôtelière. « Qu'est-ce que vous, vous pouvez apporter à cette école ? ». S'ils ont pas regardé les comités c'est mauvais signe déjà. S'ils ont regardé les comités on va leur demander : « vous aimeriez vous inscrire à quoi ? Qu'est-ce que vous aimeriez apporter ? ».*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Des éléments de connaissance concrets à propos de l'industrie, de leurs expériences personnelles et sur leurs aspirations sont attendus afin de dépasser un discours parfois désincarné et générique issus des dossiers d'admissions. Comme le mentionnait Marie, le but est d'éviter que les personnes « baratinent » les examinateurs. Comme observé par à propos des entretiens d'embauche, tout candidat suspecté de « jouer un rôle » peut être sanctionné car il ne correspondrait pas aux qualités « naturelles » attendues par les examinateurs et examinatrices (Hidri, 2009).

L'entretien en face-à-face a principalement pour objectif d'observer l'attitude de la personne au travers de son apparence physique (respect du business dress code, apparence soignée ou non, beauté, charme, silhouette, ...), son hexis corporelle (manière de se tenir, de bouger, ...), son aisance face à des inconnu·e·s, la manière de s'exprimer dans différentes langues, la façon de se présenter ou encore la répartie. Le test des scénarios - et auparavant des jeux de rôle - permet d'évaluer la réactivité du candidat·e, son imagination, ses compétences « interpersonnelles » ou encore son « potentiel de leadership » (sait-il ou elle collaborer avec les autres ? Peut-il ou elle prendre les devants ? Comment ? Quel est son profil de futur manager ?). Marie, me raconte alors ce qui était attendu lors d'un jeu de rôle, durant lequel le ou la candidat·e devait faire face à un employé (un serveur en l'occurrence) qui « pétait les plombs » et qu'il fallait calmer :

*Le but quand tu faisais le Jo (le serveur), c'était d'en faire des caisses. Moi j'ai vu des gens qui sont restés pétrifié. « Euh, je sais pas, je sais pas ». Alors il y avait des gens qui réagissaient « qu'est-ce qui se passe ? On fait ça, on fait ça ». Après on n'attendait pas du tout une réponse standard, stricte. On voulait quelqu'un de réactif, vif et qui pouvait se sortir de la réaction voir un peu quels étaient les tenants et aboutissants.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

L'idée est de mettre la personne en situation pour découvrir sa « véritable » personnalité, sa réactivité, son aisance et sa répartie. À partir de cela, les interviewers peuvent évaluer l'adéquation du profil du candidat aux attentes de l'école. Il est désormais temps d'analyser les qualités spécifiques exigées par l'institution afin

d'être accepté·e au sein d'une école hôtelière plutôt sélective. Une figure de candidat·e ou étudiant·e « idéal·e en management hôtelier » ressort des discours de nos enquêté·e·s et s'exprime par divers traits de caractère que nous allons désormais examiner.

#### *Figure de l'étudiant·e idéal·e en management hôtelier*

Lorsque nous demandons quel est le profil idéal d'un·e candidat·e désirant entrer à l'École hôtelière de Lausanne Sylvie nous répond :

*Voilà, il faut quand même être quelqu'un d'avenant, de souriant, de proactif, d'ouvert. C'est quand même des métiers de l'accueil et de contact. La personne qu'on sent très empruntée, ça serait peut-être plus difficile. Pis d'ailleurs on le dit, pis il y a des gens qui commencent et qui réalisent que ce n'est pas du tout pour eux. Ça arrive aussi. C'est essentiellement par rapport à cette ambiance quand même, qui est très ouverte, très au contact et qui est assez compétitive. Les choses se savent, ce n'est pas comme quand vous allez à l'université. Vous allez en cours, ne pouvez pas rencontrer personne et rentrer chez vous et faire vos cours et pis basta. Ici, il y a énormément de travaux de groupe. 70% du travail se fait en groupe. Ça aussi il faut pouvoir faire ça. On regarde aussi par l'interview. C'est cette capacité de pouvoir travailler en groupe. D'avoir déjà fait des projets en groupe, comment vous vous situez dans un groupe ? Quelqu'un qui dit « moi je déteste travailler en groupe » on va peut-être lui dire « écoutez ce n'est peut-être pas le meilleur endroit pour vous. »*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Un bon·ne candidat·e sera une personne extravertie, sociable et ayant de l'aisance dans ces relations avec autrui. Ainsi la timidité et l'introversion apparaissent comme des traits de caractère incompatibles avec une formation hôtelière axée sur le contact avec la clientèle et la collaboration en équipe. Les personnes doivent aussi se montrer « incluantes », ouvertes et accueillantes. Cette image est corroborée par les attentes exprimées par M. Sauthier :

*C'est être orienté vers les autres, c'est pouvoir travailler en équipe. Donc c'est être souple, celui qui est trop carré ou qui a des principes, des machins, ça ne pourra pas marcher. Donc c'est beaucoup de tolérance vis-à-vis d'autres cultures, d'autres personnes, le fait de savoir vivre avec les autres, être orienté vers les autres. C'est un métier où on doit avoir plaisir à faire plaisir et plaisir à se mettre au service d'autrui. Ça ne veut pas dire être servile mais vous cherchez à rendre les gens heureux, c'est fabuleux dis comme ça. Mais faut être fait pour. Mais c'est du 24 sur 24. Même quand vous êtes en congé, vous vous dites « Est-ce que tout le monde est là ? Est-ce que y a de l'eau chaude ? ». Voilà c'est du non-stop. 24 sur 24. 365 sur 365.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

On retrouve dans ce discours les qualités d'extraversion (« être orienté vers les autres ») et de capacité de collaboration (« travailler en équipe ») auxquelles s'ajoutent une capacité d'adaptation et une forme de souplesse. Les candidat·e·s doivent aussi démontrer qu'ils ou elles sauront être généreux dans leur futur métier (« prendre du plaisir à faire plaisir »). Monsieur Sauthier souligne également qu'il existe un rapport de domination au sein de cette industrie dans lequel l'employé·e doit être capable de se « mettre au service »

d'autrui et d'en tirer une satisfaction. Finalement, il met en avant une capacité d'investissement presque totale pour ce métier en termes de temps, mais aussi de préoccupation. François, un ancien-étudiant de l'EHL désormais recruteur va dans le même sens en racontant une anecdote :

*Je fais souvent le petit test. Je leur dis « une personne rentre dans le lobby d'un hôtel, il regarde à gauche à droite » et je demande souvent aux élèves « Qu'est-ce qu'il cherche ? » Ils ne savent pas, ils ne savent pas. Y a la maman et le papa à côté. Je dis « bah il cherche un cendrier ». « Ah oui mais mon fils il fume pas ». Je les regarde et je dis « bah votre fils doit aller en finance pas en école hôtelière ».*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

Par ce petit test, François met en avant la faculté de se mettre à la place d'autrui dans le cadre du service, de savoir observer les client·e·s et d'anticiper leurs besoins. Cette forme d'empathie apparaît alors comme une autre qualité indispensable aux personnes qui veulent être formées pour l'industrie hôtelière. Toutes ses dimensions sont parfois évaluées hors de la situation d'entretien, comme nous l'a expliqué Marie. Lorsqu'elle a participé aux journées de sélection à Shanghai, elle avait aussi pour tâche d'analyser le comportement des candidat·e·s durant les repas et les moments de convivialité :

*Marie : Y avait des tests, et pis on évaluait sur le jeu de rôle, le test, l'entretien et t'as une partie sur l'attitude pendant l'heure de break. On était dans un lounge d'hôtel, du coup on était plusieurs dans le staff et pis y avait tous ces jeunes. Et pis tu manges ensemble, tu prends un café et tu les juges sur l'attitude à ce moment-là. Et ça je pense que rien que là-dessus tu pouvais déjà dire qui passait ou pas. En fait c'était hyper parlant. C'était fou car là tu voyais la différence avec la population asiatique qui ne rentre presque pas chez nous. C'était que sur cette journée de sélection, les deux seules personnes qui ont été prises c'étaient deux enfants d'expats européens en Asie. Ça n'a pas été les asiatiques parce qu'en entretien ou en jeux de rôle ils ont une culture où c'est très contrôlé, c'est très timide, très le service dans son sens premier « je suis à ton service » mais très « je suis en dessous ». Et à l'EHL tu te fais bouffer si t'es comme ça. C'est que des fortes têtes, que des forts caractères, c'est que des leaders. (...) L'EHL cherche les entrepreneurs, les proactifs qui vont développer quelque chose.*

A-S. D. : Ceux qui correspondent déjà ce qu'on attend à la sortie de la formation ?

*Marie : Oui c'est ça. C'est le leader quoi. Et pis du coup, c'était flagrant au moment de prendre un café les différences. Moi je me suis retrouvée à une table avec 3 Coréens et ils ont commencé à parler coréen entre eux. C'est hallucinant ! J'étais supposée être la représentante de l'école où il voulait aller. Mais bon après c'est aussi des personnes qui eux, n'ont jamais entendu parler de l'école à la base. C'est la famille, la bonne société qui fait que faut aller là-bas. Parce que quelqu'un qui a grandi à Séoul, Shanghai ou à Singapour. Comment dans son parcours il entend parler de l'EHL ? C'est que parce que dans l'entourage de ses parents soit des amis de ses parents lui disent « ça fait bien, c'est réputé » du coup ils se trouvent catapultés dans un truc comme ça mais dont ils ne connaissent rien.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande



Tout d'abord, Marie démontre à quel point le comportement de la personne est déterminante et presque prédictive de la décision d'admission finale. Tout comme l'a observé à propos des recruteurs pour des emplois de commerciaux, les attitudes des candidat·e·s lors d'interactions hors du cadre de l'entretien font l'objet d'une observation et évaluation permettant d'apprécier la « véritable » personnalité de ceux et celles-ci. Quand on sait qu'arrivé·e·s à ce stade, les candidat·e·s ont des dossiers de qualités similaires, la différence et la distinction se font donc en termes de comportements. Un·e candidat·e qui saura se montrer ouvert et sympathique - à tout instant - et démontrera une forme de « savoir-vivre » (contrairement aux étudiant·e·s coréens ayant parlé ensemble dans une langue ne pouvant être comprise par leurs évaluateurs devant eux) aura beaucoup plus de chance d'être admis·e. Ensuite, elle exprime l'opinion selon laquelle la plupart des jeunes asiatiques ne seraient pas admis·e·s à l'École hôtelière de Lausanne car leur timidité – et ce que Marie perçoit comme une forme de servilité – serait aux antipodes d'une attitude entrepreneuriale, proactive et de mise en avant de soi, valorisée par l'établissement et qui paraît assez ethnocentrée. Finalement, elle souligne que l'entretien sert aussi à déceler les candidat·e·s inscrit·e·s par leurs parents (« catapultés ») et qui ne sauraient démontrer un intérêt personnel à intégrer l'école hôtelière. Ainsi, les bon·ne·s candidat·e·s doivent avoir un « fort caractère », être des « leaders dans l'âme », exprimer un certain charisme et savoir faire des choix par eux-mêmes.

Le ou la candidat·e idéal·e doit posséder certains traits de caractère liés à l'extraversion (sociabilité, aimer être en contact avec autrui), la domination (avoir un fort caractère, être proactif, entreprenant, réactif, avoir de la répartie ...), tout en sachant mobiliser des éléments de neutralisation de ces dimensions par une forme de souplesse (savoir s'adapter aux personnes et aux situations) mais aussi en acceptant l'idée d'avoir une position dominée (être au service de, don de soi et de son temps). Il est alors essentiel pour la personne d'être capable d'osciller entre une forme de confiance en soi, tout en témoignant d'une forme d'humilité qui s'acquière, d'après nos enquêt·e·s, par la confrontation au monde du travail avant même l'entrée dans la formation. Comme nous l'avons constaté, les expériences professionnelles antérieures de la personne sont valorisées au moment du recrutement. Il faut ici souligner un apparent paradoxe de la part de formations professionnelles supérieures, qui ont pour fonction d'enseigner des compétences pratiques à leurs étudiant·e·s mais qui attendent fréquemment que leurs candidat·e·s – âg·e·s de 18-19 ans – disposent déjà d'une expérience professionnelle. D'après nos enquêt·e·s qu'acquière-t-on durant cette immersion préalable au monde du travail ? Madame Humbert de l'École hôtelière nous dit à ce propos :

*Mme Humbert : Il est clair que l'expérience professionnelle va beaucoup aider. Ils ont des attentes qui seront plus réalistes. Il est clair qu'on oblige pas l'expérience professionnelle mais quand on effectue un entretien avec quelqu'un qui a 6 mois d'expérience ça n'a rien à voir. Ce sont des attentes, ce sont des expériences, la personne n'a pas besoin de se dire « si j'ai un client comment je réagis ». La personne peut nous le dire ! « J'ai réagi comme ceci, comme cela j'ai effectué ceci et cela ». Il est clair que ça aide énormément. Typiquement ce qui peut arriver, ça n'arrive pas souvent mais je me rappelle (...) C'était une jeune fille, des pays de l'Est je crois, pis je lui avais demandé « pourquoi vous voulez faire l'école hôtelière ? » et elle me dit « le monde de l'hôtellerie c'est tellement magnifique, je vais avec mes parents dans les 5 étoiles, le lobby, quand on boit le thé c'est magnifique*

». Je lui dis « mais quand vous allez travailler, vous ne serez pas dans le lobby en train de boire du thé. Vous serez en cuisine et ce n'est pas 5 étoiles la cuisine ! » donc il y a cette vision glamour et puis certains profils de personnes assez aisées qui vont dans des hôtels de luxe. Il y a ce côté qui attire mais être client dans un hôtel de luxe ou y travailler, voilà. Il y a parfois une méconnaissance à ce niveau-là pour les étudiant·e·s justement moins matures. Eux, on leur dit « il faudrait aller travailler puis vous repostulez ». Ou alors ça arrive quelques fois où une personne postule pour la rentrée de septembre, puis elle n'est pas mauvaise mais elle est pas excellente et elle a justement ce manque-là. On lui dit « oui on vous accepte mais pas en septembre, en février vous pouvez venir mais à condition que vous fassiez une expérience professionnelle de 3 mois. »

A-S. D. : Donc ça se ressent dans les entretiens ces problèmes d'immaturité ou de manque d'expérience ?

Mme Humbert : Oui totalement. Après il y a des personnes qui finissent un bac, qui ont 17 ans et demi et qui sont impressionnants. Sans expériences professionnelles. Ça aide mais il y a des personnes qui ne l'ont pas et qui sont très bien.

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

L'expérience professionnelle permet à une population jeune issue des classes socioéconomiques supérieures de gagner en « maturité » et d'être confrontée aux difficultés des métiers de l'hôtellerie (douleurs physiques, fatigue, horaires coupés, « se salir les mains » ...). Il est également question d'avoir déjà expérimenté le fait d'être dominé dans un cadre professionnel (être le support de plaintes, se mettre au service d'autrui) et de déconstruire une image « glamour » de l'hôtellerie que ces candidat·e·s se sont forgée en tant que client·e·s. Cette idée d'humilité acquise par la connaissance de la « réalité » du travail est aussi ressortie de notre entretien avec M. Descombes de chez Vatel :

Alors on insiste sur flexibilité, une personne qui est humble, qui sait se salir les mains quand c'est nécessaire. Une personne qui n'a pas peur de relever des défis, une personne qui sait reconnaître sa place dans la société mais dans le secteur hôtelier. Une personne qui a une ouverture multiculturelle et internationale. Ce n'est pas un requis mais c'est apprécié que le candidat est une expérience professionnelle antécédente. Alors ce n'est pas toujours facile car dans certaines cultures l'étudiant ne travaille pas. Donc on ne peut pas le fixer comme requis mais je crois que 60% de nos étudiant·e·s ont de 1 à 6 mois d'expérience professionnelle. (...) Moi j'adore ce fameux « gap year » si tous les étudiant·e·s pouvaient prendre un « gap year » moi je serai le recruteur le plus heureux du monde. Ce sont des étudiant·e·s qui ont des épaules beaucoup plus larges, ils savent ce que vaut l'argent, ce que va attendre un employeur de lui.

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Ici ressort l'idée qu'une année sabbatique (« gap year ») durant laquelle l'étudiant·e voyagerait et travaillerait après avoir obtenu son baccalauréat serait idéale. Il ou elle obtiendrait ainsi une expérience multiculturelle et professionnelle qui forgerait une maturité et une meilleure compréhension du monde du travail. Le caractère cosmopolite du candidat·e est en effet une caractéristique appréciée pour l'admission. Comme les deux extraits suivants le mentionnent aussi :

*Il faut des gens qui s'adaptent, des gens qui aient pu être frottés à la multiculturalité. C'est un avantage certain.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

*Et exposition internationale, ou « international exposure », par exemple il y en a beaucoup qui ont 5 sur 5 ce sont les fils d'ambassadeurs qui déménagent tous les 4 ans. Là aussi on a une base, on a une règle : a vécu dans plus de 4 pays, c'est 5 sur 5. Si la personne souvent si elle a vécu dans des pays différents, après il y a des personnes qui ont été dans des écoles internationales là aussi ça donne une exposition internationale.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Ainsi, les bureaux d'admissions prennent en considération le nombre de langues parlées par le ou la candidat·e, au fait d'avoir déjà voyagé, d'avoir vécu dans différents pays durant l'enfance, ou encore d'avoir fait sa formation dans une école internationale. « L'exposition internationale » est même évaluée comme composante des compétences interpersonnelles. Son poids est relatif dans l'évaluation finale, néanmoins cette facette constitue un atout pour les candidat·e·s. Il apparaît que cette formation à caractère international recrute – en partie – des étudiant·e·s déjà cosmopolites. Toutefois, relativisons l'importance de cette caractéristique distinctive et valorisée uniquement pour les écoles hôtelières sélectives, qui ne représentent pas la majorité des établissements de notre champ.

En résumé, l'étudiant·e « idéal·e en management hôtelier » est une personne qui saura se montrer extravertie, empathique, sociable, ouverte d'esprit et à l'aise lors d'interactions avec autrui. Ce « savoir-vivre » devrait s'exprimer en toute occasion. Elle doit aussi avoir une personnalité charismatique, un tempérament de leader, tout en sachant s'adapter aux personnes et aux situations, afin de démontrer une forme de souplesse d'esprit et de capacité à se mettre au service d'autrui. Ce délicat équilibre entre « âme de meneur/meneuse » et « esprit d'équipe » s'acquerrait grâce aux expériences professionnelles qui lui auront inculqué l'humilité. On le perçoit les candidat·e·s doivent alors démontrer qu'ils ou elles sont déjà des « managers » en herbe dont la légitimité à exercer un pouvoir se fonde sur une forme de charisme. Comme l'explique Lazuech (1999) cela s'inscrit dans une « requalification des compétences managériales plus portées par la personne, son « savoir-être », et moins sur son savoir et son savoir-faire ». Le ou la candidat·e idéal·e en management hôtelier s'inscrit dans la définition renouvelée du manager est quelqu'un « qui connaît bien son métier, qui a acquis à l'école et/ou dans l'entreprise la maîtrise de savoirs et des savoir-faire liés à l'exercice d'une pratique professionnelle. C'est aussi, conformément aux nouvelles théories de management, quelqu'un qui possède des qualités personnelles, un certain « savoir-être », comme la capacité à exercer un leadership sur un groupe ».

Toutefois, les possibilités de recrutement de ce ou cette étudiant·e idéal·e, qui saura incarner à merveille son école, ne sont pas les mêmes pour les établissements en fonction de leur procédure d'admission. Moins l'école est sélective, plus la diversité des profils et des niveaux éducatifs individuels peut être importante. À

contrario, plus elle est sélective – en multipliant les étapes d'évaluation – plus le corps étudiant se voudra homogène ou du moins exprimera une variabilité maîtrisée par l'institution. La sélectivité revient donc à une pratique de construction des caractéristiques et de l'apparence du corps-étudiant dans son ensemble, en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Plus l'école hôtelière bénéficie d'une demande supérieure à son offre d'accueil, plus elle est en capacité de se montrer « regardante » envers ses candidat·e·s et de constituer un capital social étudiant valorisé et valorisable. À contrario, plus elle est dépendante de sa demande, moins elle aura de marge de manœuvre pour contrôler la qualité sociale et éducative de ses étudiant·e·s.

#### 2.2.5 Les alumni comme capital social incarnant et diffusant la réputation d'une école hôtelière

Très peu d'enquêtes en sciences sociales se sont attachées à comprendre le rôle que les alumni – les diplômé·e·s des établissements d'enseignement supérieur – avaient dans la construction et diffusion de la réputation de leur alma mater. L'excellente enquête de Rivera (2015) montre pourtant très bien les différents mécanismes par lesquels les diplômé·e·s des plus prestigieuses universités américaines (Yale, Harvard, Stanford, Columbia, ...) sont bien plus aisément engagé·e·s dans les entreprises offrant les plus hauts salaires et les postes les plus valorisés dans le domaine du droit, de l'investissement et du conseil financier. Elle démontre notamment que des proportions très importantes des employé·e·s de ces entreprises viennent déjà des établissements de la Ivy League, et que ces derniers et dernières auront tendance à engager des candidat·e·s de leur alma mater. Les nouveaux arrivant·e·s sont engagé·e·s en fonction de leur valeur symbolique perçue par la société dans son ensemble, c'est-à-dire en fonction de la réputation de leur établissement, des relations qu'ils ou elles ont tissé et peuvent mobiliser et les futures positions de pouvoir qu'ils ou elles pourront occuper. Rivera illustre également comment les recommandations interpersonnelles (*individual sponsorship*) favorisent l'engagement d'un·e jeune diplômé·e et peuvent permettre à certains individus issus d'universités moins prestigieuses de tout de même intégrer ces entreprises réputées. Être brièvement recommandé par un·e employé·e (par un e-mail aux ressources humaines par exemple) peut ainsi servir à sortir du lot des nombreuses postulations sans nécessairement que le ou la candidat·e et l'employé·e soient proches ou ne se connaissent personnellement.

La recherche de Waters (2006b) décrit quant à elle la manière dont les associations alumni confèrent une reconnaissance à un diplôme dans des contextes locaux étrangers. Elle montre notamment qu'à Hong Kong, les individus disposant d'un diplôme étranger bénéficient d'une reconnaissance professionnelle locale grâce à un réseau d'interconnaissance où circulent des discours à propos de la formation étrangère, propageant un certain nombre d'images et des succès professionnels. Elle dévoile la manière dont le capital culturel institutionnalisé (le diplôme) transite par le capital social (mobilisations des relations sociales) afin d'être converti en un capital économique (trouver un emploi). Ce capital social a en outre la caractéristique d'être trans-local : mobilisant un réseau transnational (tissant des liens entre Hong-Kong et le Canada) mais déployant ses effets dans un espace local. Waters met l'accent sur la valorisation d'un titre académique pour les individus. Hall (2011) décortique la manière dont les réseaux alumni des business schools britanniques constituent des ressources non seulement pour les diplômés mais aussi pour les établissements. Hall analyse

également la spatialité de ces réseaux relationnels et la manière dont les liens virtuels et les rencontres en face-à-face sont combinées afin d'entretenir ces liens éducatifs et de reproduire des privilèges socioéconomiques. La combinaison des apports de ces deux recherches nous permettra de passer en revue les dimensions institutionnelles mais aussi individuelles de la mobilisation du réseau alumni, que nous considérons en tant que capital social tel que conceptualisé par Bourdieu (1980). Pour notre étude de cas nous aimerions insister sur les dimensions symboliques du capital social alumni et ses conséquences matérielles institutionnelles et individuelles. Pour ce faire nous ferons référence à d'autres recherches portant plus généralement sur la sociabilité des classes supérieures (Chauvin, 2013; Cousin & Chauvin, 2010) ou sur des théories générales portant sur le capital social (Lin, 1995, 2000; Ponthieux, 2006).

### *Incarner son école*

Après que les étudiant·e·s d'écoles hôtelières suisses aient obtenu leur diplôme, ils ou elles deviennent d'après nos enquête·e·s les « ambassadeurs » et « ambassadrices » de leur établissement. Mais qu'entend-on par ce rôle ? Quelles représentations et pratiques recouvre cette étiquette ? Comment la réputation d'une école est-elle enrichie et véhiculée par les anciens et anciennes étudiant·e·s ?

Tout d'abord, nous avons observé que les étudiant·e·s pouvaient devenir dès le début de leur formation les « ambassadeurs/ambassadrices » ou « représentant·e » de leur école. Par leur propre initiative d'inscription, certain·e·s animent des visites guidées, participent aux entretiens d'admission ou encore représentent leur école à l'étranger lors de congrès internationaux. Ils et elles ont pour mission de donner leur opinion et de communiquer à propos de leur expérience concernant leur formation afin de la rendre attractive. Durant ces événements, ils ou elles « incarnent » l'établissement : leur corps et leur personnalité deviennent des reflets de la transformation opérée par l'institution. Cette manière de « faire corps » avec l'institution se cristallise après l'obtention du diplôme lorsque chaque alumnus devient porteur de l'image de l'école. Fréquemment, les employé·e·s des écoles hôtelières estiment que les diplômé·e·s deviennent « les produits » de l'établissement, comme s'ils ou elles avaient été manufacturé·e·s et façonné·e·s par celui-ci afin d'être mis·es sur le marché - en l'occurrence celui de l'emploi ou celui des valeurs symboliques associées aux occupations professionnelles. Étant devenu·e·s une forme de marchandise, les ancien·ne·s étudiant·e·s représentent une valeur qui se traduit par la « réussite » de leur parcours professionnel. Leur capital symbolique individuel est dès lors « collecté » par l'établissement afin de s'en prévaloir bien que les formes et les critères de réussite sont variables d'un établissement à un autre.

Toutes les écoles hôtelières mettent en lumière les parcours professionnels « exemplaires » de certain·e·s de leurs alumni. Elles vont systématiquement recourir aux témoignages et aux portraits d'« ancien·ne·s » dont la « renommée » et la carrière sont présentées comme des signes de la qualité de la formation dispensée, à qui les diplômé·e·s disent « devoir beaucoup ». Ces récits sont présents sur leur site web par des vidéos, dans certaines brochures ou livres, dans des articles de presse mais aussi matérialisés par des portraits et brèves biographies accrochés aux murs des établissements. Ainsi, les écoles hôtelières mettent en avant, en premier lieu, toutes et tous les ancien·ne·s devenu·e·s directeurs généraux (et rares directrices) d'hôtel 5 étoiles ou

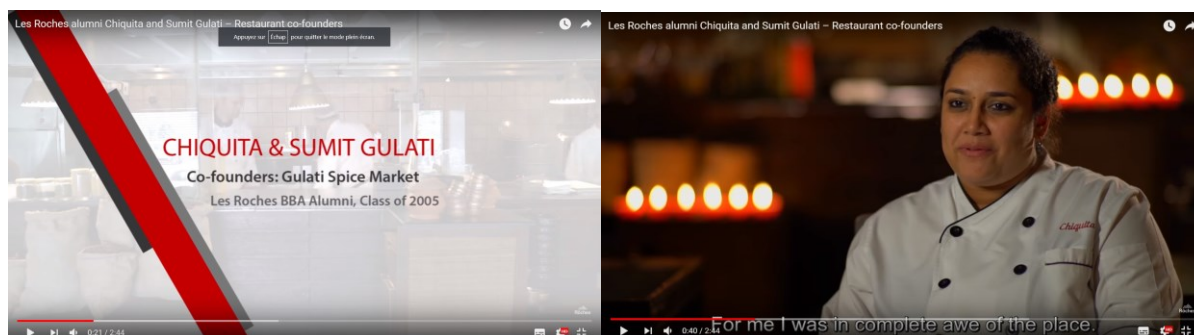
de Palace, celles et ceux aux postes de direction de grands groupes hôteliers internationaux et les entrepreneurs/entrepreneuses de l'industrie de l'hospitalité (hôtellerie, restauration, évènementiel, tourisme, ...) (Figures 34 et 35). En second lieu, sont mises en lumière les personnes ayant obtenues des postes de direction – ou à responsabilités – dans des entreprises prestigieuses d'autres industries (industrie financière ou bancaire, industrie du luxe, ...) afin d'incarner la versatilité du diplôme en management hôtelier. Ces personnes sont souvent invitées à donner des conférences et à se mettre à disposition des étudiant·e·s qui auraient des questions. L'École hôtelière de Lausanne va jusqu'à remettre des prix « pour l'ensemble de la carrière » ou pour « le ou la meilleur·e ancien·ne de l'année » lors de cérémonies. Ces parcours exemplaires – incarnant des divers futurs professionnels idéalisés – ont pour rôle de contribuer à l'attractivité de l'école. Les alumni, et leur capacité à incarner l'institution, sont donc une part essentielle du capital symbolique d'une école hôtelière. Le volume du capital social d'une école hôtelière se construit à partir des capitaux économiques, culturels et sociaux possédés en propre par chaque alumnus de cet établissement.

*Figure 34 : Portraits d'alumni de l'EHL*



*Figure 35 : Portraits d'alumni des Roches*





Le capital social alumni produit des effets démultiplicateurs des capitaux économiques et symboliques d'une école hôtelière. En effet, il constitue un ensemble d'opportunités professionnelles pour les étudiant·e·s non seulement durant leur formation mais aussi après l'obtention de leur diplôme. La mobilisation des contacts avec des ancien·ne·s sert, entre autres, à développer de nouveaux territoires de recrutement, placer des étudiant·e·s en stage, trouver plus aisément un premier emploi ainsi qu'à nouer des opportunités de partenariat école-entreprises. Nous allons par la suite examiner la manière dont les écoles entretiennent des relations de don et de contre-don complexes avec les alumni afin de favoriser des insertions professionnelles rapides et réussies de leurs jeunes diplômé·e·s, de démontrer leur forte « employabilité ».

#### *Reprendre « en mains » les réseaux alumni*

Au sein du champ des écoles hôtelières suisses, nous avons constaté que la constitution, l'entretien et l'animation du réseau alumni fait l'objet d'un véritable travail institutionnel. Ces activités d'instauration et d'entretien de ces relations apparaissant nécessaires pour « produire et reproduire des liaisons durables et utiles, propres à procurer des profits matériels ou symboliques » (Bourdieu, 1980 p. 2). Pour une école hôtelière suisse, il s'agit dans un premier temps de constituer une base de données : sorte de carnet d'adresses comportant les noms, les informations et les adresses de contact d'un maximum de diplômé·e·s. Celle-ci vise à répertorier les parcours exemplaires qui favoriseront l'attractivité de l'établissement mais serviront aussi à multiplier les opportunités économiques et professionnelles à offrir aux étudiant·e·s. La quantité et la qualité de ces listes matérialisent le capital social alumni détenu par l'école. Toutefois, collecter et mobiliser ce capital social est une activité complexe qui se professionnalise au sein des établissements. En effet, les écoles ont tendance à rapatrier la gestion de ces réseaux, qui auparavant étaient entre les mains d'alumni bénévoles, afin d'en reprendre le contrôle et de l'exploiter à des fins institutionnelles.

La première difficulté pour une école hôtelière – ou tout autre établissement éducatif – est de retrouver ses ancien·ne·s étudiant·e·s. Les possibilités de traçage offertes par Internet (adresse e-mail, réseaux sociaux virtuels tels que Facebook et LinkedIn, divers forums, ...) ne sont apparues qu'à partir des années 2000. Jusque-là, les institutions ne disposaient que des numéros de téléphone et des adresses des diplômé·e·s au moment de leur formation. L'entretien du lien entre l'école et les ancien·ne·s se faisait avant tout sous forme volontaire et interpersonnelle. Les alumni choisissaient de rester en contact avec certain·e·s de camarades ou s'affiliaient à leur association d'ancien·ne·s étudiant·e·s pour recevoir régulièrement des informations et se

réunir. Retrouver les alumni d'écoles hôtelières suisses diplômé·e·s avant les années 2000 est par conséquent une tâche difficile. Le témoignage de Madame Dupont à propos de la manière dont elle trouve le potentiel·le·s nominé·e·s au prix du « meilleur·e ancien.ne » est riche à ce propos :

*A-S. D : J'ai vu que souvent il y a des parcours d'excellence que vous mettez en avant. Comment vous les sélectionnez ? Comment vous êtes au courant de ces personnes qui se démarquent ? Qu'est-ce qui fait qu'une personne est un bon exemple pour l'école comme ambassadeur ?*

*Mme Dupont : Il faut le sélectionner en fonction de son âge, de ce qu'il a fait. Le fait de décerner des prix ça permet de rencontrer ses personnes, on ne connaît pas toujours tout le monde non plus. Des suggestions qui sont les bienvenues dans ces cadres-là. On travaille beaucoup sur la presse, sur les réseaux sociaux, ça nous permet voir passer beaucoup de choses. Moi-même je ne suis pas très férue, je ne suis pas tout le temps dessus mais j'ai des relais importants. J'ai d'autres relais qui m'informent. On est bien informés donc on essaye de se tenir aussi informés.*

*A-S.D : Donc vous avez parlé de database, est-ce que vous avez mis en place des technologies de traçage des personnes et de leur carrière ? Est-ce que les personnes qui sont inscrites au réseau doivent dire où elles en sont etc. ?*

*Mme Dupont : Ça c'est encore le problème de toutes les écoles. C'est de garder la trace des anciens et qu'ils se mettent à jour. Je n'ai pas encore trouvé la solution mais j'y travaille. On a déjà amélioré pas mal mais on n'est pas encore à la solution ultime.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Madame Dupont mentionne que l'école ne peut prétendre à une base de données exhaustive. L'enjeu est par conséquent de déceler les « bon·ne·s » ancien·ne·s, celles et ceux qui ont un parcours ou des réalisations professionnelles intéressantes à mettre en lumière par l'école. Leur « découverte » par l'établissement peut se faire, premièrement, par le bouche-à-oreille - en mobilisant le capital social individuel des personnes toujours en contact avec l'école. Pour ce faire, madame Dupont compte sur des « suggestions » c'est-à-dire des recommandations de la part d'autres alumni qu'elle connaît déjà (qu'elle nomme aussi « relais » ce qui témoigne bien de leur rôle de vecteur, de transmetteur d'informations). La deuxième pratique est de faire de la « veille » (*se tenir informée*) à propos des informations circulant sur Internet à propos d'ancien·ne·s. Si la personne mentionne dans son Curriculum Vitae en ligne ou lors d'une interview son passage par l'établissement, l'école peut la retrouver à l'aide des moteurs de recherche et l'ajouter à sa base de données. Après avoir réussi à retrouver leurs diplômé·e·s, il est question pour une école hôtelière de « garder leur trace », d'être capable de suivre leur carrière malgré d'éventuelles bifurcations professionnelles et de toujours conserver le lien. À nouveau, toutes les écoles hôtelières suisses ne recourent pas aux mêmes ressources humaines et financières pour réaliser cette tâche.

Prenons tout d'abord l'exemple de l'École hôtelière de Genève, une petite école dont 80 personnes sortent diplômées chaque année. La grande difficulté pour cette institution est qu'elle a changé de nom à la fin du XXème siècle. Alors qu'auparavant, on l'appelait l'école « du Vieux-Bois » - en référence à son restaurant d'application - elle devint en 1996 « l'école hôtelière de Genève ». Par conséquent, ses diplômé·e·s



mentionnent différents noms dans leur Curriculum Vitae ce qui rend difficile le traçage. En outre, comme le mentionne l'une de leur collaboratrices, celles et ceux qui avaient fait l'École de Vieux-Bois – alors une école de restauration – ne s'identifient pas forcément à la formation hôtelière dispensée actuellement :

*Il y a ceux, beaucoup de chefs de cuisine de l'époque. Les anciens sont souvent aux fourneaux et parmi eux, il y en a beaucoup, qui ne peuvent plus s'identifier avec l'école. Qui disent « l'école a totalement changé c'est plus l'école que j'ai connue ». C'est un peu la première approche. Mais s'ils entendent des choses comme « y a encore des anciens qui sont là, Monsieur Castro l'homme de maintenance est là depuis plus de 40 ans, est toujours là ». Là ça crée un lien. Si on montre des photos. Maintenant avec Hosco on espère qu'ils pourront aussi retrouver des gens de leur année. Quant au mois de septembre on a fait notre get-together il y avait le sous-directeur - qui va partir à la retraite - de l'Intercontinental ici, qui avait retrouvé un collègue de classe. Ils se sont retrouvés à la soirée. C'est long, ça se fait mais pas assez vite à mon goût.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

*Moi je pense que la dernière soirée, des anciens commençaient à avoir cet intérêt, cet engouement qui revient petit à petit. Devant les travaux aussi, on a annoncé publiquement les travaux sur Facebook. Ils ont cet intérêt. « Est-ce qu'ils ont changé mon ancienne classe ? ».*

Madame Delèze, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

L'enjeu de taille est de réussir à ce que les diplômé·e·s éprouvent un sentiment d'appartenance envers leur école malgré ses transformations. Lorsque ce n'est pas forcément le cas, comme pour l'EHG, il est alors question de leur « rappeler » qu'ils ou elles ont bien fréquenté le même établissement (les mêmes locaux, les photos, ...) et connu les mêmes personnes (Monsieur Castro, l'homme de maintenance). L'objectif est aussi de susciter leur désir de retrouver d'ancien·ne·s camarades en jouant sur la nostalgie. M. Sauthier m'a aussi expliqué pendant notre entretien que les ancien·ne·s diplômé·e·s étaient quelque peu « complexé·e·s » d'avoir fait l'école hôtelière de Genève plutôt que celle de Lausanne qui apparaissait plus réputée. Toutefois, il a remarqué un changement d'attitude de leur part lorsque l'École hôtelière de Genève fut mentionnée parmi les 10 meilleurs écoles hôtelières du monde au sein du classement SOFRES en 2013.

*Et c'est vrai qu'on l'a très bien vécu et ça a été une belle reconnaissance du travail. Et les anciens ont été « wahoo » et depuis là ils ont affiché le fait « qu'ils ont fait Genève ». J'ai rencontré un garçon qui est marocain, qui a un des meilleurs restaurants du Maroc à Marrakech. Maintenant il fait carrément sa pub en mettant « diplômé de l'école hôtelière de Genève » C'est sympa.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Selon monsieur Sauthier ce n'est que lorsque l'école a commencé à gagner des galons au sein de l'industrie hôtelière que ses ancien·ne·s étudiant·e·s ont revendiqué une volonté d'affiliation, comme si la reconnaissance offerte à l'établissement par un organisme extérieur avait « réveillé » ou « provoqué » un sentiment de fierté collective auparavant mitigé. Cet extrait d'entretien atteste que les diplômé·e·s ont tendance à mettre en avant leur école si celle-ci bénéficie déjà d'une bonne réputation et donc d'un capital symbolique propre qu'ils ou elles peuvent mobiliser individuellement.

Cette réputation grandissante de l'EHG s'est accompagnée d'un rapatriement de l'association d'ancien·ne·s au sein même de l'école comme il l'explique :

*Les anciens ont mal vécu cela donc ils ne disaient pas « j'ai fait Genève ». On a eu beaucoup de peine à retrouver, de plus on n'avait pas les outils informatiques de maintenant. Maintenant on a relancé une association des anciens. Avant ça fonctionnait un peu comme une amicale, c'est-à-dire qu'il y avait quelques anciens qui avaient fait un bureau mais ils avaient tous la tête dans le guidon, des réalités et un quotidien qui faisaient qu'ils n'arrivaient pas à s'en occuper. Et plus ça grossit, plus ça prend du temps. Donc voilà on a récupéré à l'école, on a un bureau ici à l'école. C'est le bureau des stages qui fait le lien (...). On a relancé le mouvement, maintenant ils ont même un site, même un pins et j'ai plaisir à voir que de plus en plus l'arborent.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Le directeur dévoile ici le processus de professionnalisation de la gestion du réseau des alumni. Alors qu'auparavant, toutes les associations d'alumni étaient gérées et animées par d'ancien·ne·s étudiant·e·s bénévoles qui prenaient sur leur temps libre pour organiser des événements. Désormais ce travail de « rassemblement » est fréquemment chapeauté par des collaborateurs et collaboratrices des écoles. Nous avons observé que les écoles hôtelières ont depuis les années 2000 eu tendance à reprendre en main leur réseau alumni. Madame Morel explique comment l'école a commencé à réorganiser des événements pour ses alumni afin de susciter leur intérêt :

*Nous organisons pour favoriser ce réseau aussi, deux événements par an. Ici à l'école, une soirée de Gala au mois de janvier. On insiste sur robe longue, smoking, quelque chose de vraiment chic. Car c'est les bons côtés de notre métier, c'est le côté qu'on aime aussi. (...) c'est récent car il y a comme pour toutes les écoles ont une association des anciens, c'est souvent externe de l'école. Mais les gens travaillent à 100% ils n'ont pas le temps et lorsqu'ils organisent quelque chose c'est à l'extérieur et malheureusement ils n'ont pas forcément beaucoup de succès avec ces événements-là. Nous avons constaté que quelque fois ils étaient 9 ou 10 ils faisaient leur assemblée générale et ça végétait. Et c'était triste, on s'est dit « les anciens veulent revenir dans leur école, dans les murs où ils ont étudié ». Oui il y avait des nostalgiques. On s'est dit « à nous d'organiser ça ». On s'est dit on organise quelque chose de formel et chic une fois par an et quelque chose de beaucoup plus casual à la rentrée, fin août-septembre. Sur un cocktail « get together » et moins cher. C'est payant quand même, on était 150 ou 130. Et pour le dîner de Gala de 60 à 80 au moins de janvier.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

L'école hôtelière de Genève a donc constaté que les événements auparavant organisés par des bénévoles de l'association ne rencontraient pas grand succès. L'école a donc décidé d'organiser des événements plus fastes, dans ses propres locaux, afin de susciter l'intérêt d'un plus grand nombre de personnes. Madame Morel décrit aussi le type d'alumnus qui participe à ceux-ci :

*Je dirais et ça c'est un classique, je l'ai vu à Lausanne et partout où j'étais à l'école, ceux que nous voyons toujours le plus aux soirées et qui sont le plus en contact et qui sont aussi nos meilleurs ambassadeurs je trouve, ce sont ceux qui ont terminé l'école il y a 10 ans. Parce qu'ils ont eu le temps de se faire une carte de visite. Ceux qui sont jeunes diplômés, ils vont disparaître pendant 5-6-7 ans*

*c'est classique. Le temps de se stabiliser, de trouver leur voie et après ils reviennent à l'école tout fiers « regardez ma carte de visite ! ». « Je suis maintenant ça ou ci. ». Et ils sont fiers de reprendre contact car ils se sont aussi forgé une place dans la société professionnellement. C'est malheureux à dire mais la reconnaissance sociale passe très souvent par le biais professionnel. C'est malheureux mais c'est une réalité de notre société. Ceux qui ont fait l'école il y a 10 15 ans qui sont les meilleurs ambassadeurs et les plus présents à nos soirées.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Il apparaît que l'alumnus idéal est celui/celle qui bénéficie déjà d'une dizaine d'années de carrière professionnelle derrière lui/elle. Ayant obtenu un poste qui lui convient – favorisant une reconnaissance sociale – la personne est prête à faire valoir son parcours et à construire un discours à propos de celui-ci. Les écoles hôtelières organisent donc des célébrations en espérant retrouver ce type d'alumnus et raviver leur sentiment d'appartenance à l'école. Madame Dupont de l'École hôtelière de Lausanne nous a alors expliqué le but des différents événements organisés par son service :

*Les anciens c'est « tu » tout le monde se tutoie dans le réseau. Tous les événements aussi sont faits dans ce sens. Différentes thématiques, on remet des prix, on remet des choses. Là, il y a encore les deux prix des anciens Lauréats, c'est le prix de la carrière et le prix de l'ancien de l'année 2014. (...) C'est le réseau avant tout qui se prononce. On met le réseau à contribution en première ligne. C'est important toujours ça aussi de ne pas seulement nous donner de l'impulsion mais en recevoir. (...) C'est plein de choses comme ça qui aide nos anciens à s'identifier et à se rapprocher toujours plus. C'est cette fierté hein, cet esprit EHL qu'on fait vivre c'est ces valeurs qu'on fait vivre et qu'on aime à se rappeler. Jeune ou moins jeune. C'est notre expérience, notre école hôtelière qu'on a connue et qu'on continue de connaître par rapport à ces valeurs. Qu'on soit dix, vingt, mille ou dix mille ça restera toujours le ciment et la base des liens du réseau.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Elle appuie sur le fait que l'organisation, la gestion et l'animation d'un tel réseau sont un travail avant tout relationnel qui vise à renforcer la volonté d'identification en animant l'esprit de corps des alumni. De manière similaire à ce que a observé à propos des alumni des business schools britanniques, ces événements ont pour but de « réactiver » des liens entre alumni durant des interactions en face-à-face dans le cadre d'activités non-professionnelles (Hall & Appleyard, 2011). Par la suite, lorsque je demande à cette directrice ce que représente la gestion événementielle pour son service elle me cite différents exemples :

*Une grosse partie du budget c'est là-dessus. Ce sont des événements qu'on sponsorise totalement. Des événements sur lesquels on donne un tarif préférentiel mais ceux qu'on sponsorise totalement, il y en a beaucoup dans le monde et en général ils sont en marge des grandes foires internationales. Dans moins d'un mois on sera à Hong Kong pour HiCap, c'est la grosse foire du tourisme et de l'investissement en hôtellerie. Donc là chaque année on organise de gros événements en parallèle. Cette année en plus on a rajouté, on va associer à cet événement l'association des grands crus classiques des bordelais. On aura les plus grands châteaux, avec les plus grands propriétaires, qui vont venir pendant la soirée, ils viennent exprès de Bordeaux et des environs pour la soirée pour une dégustation. Ça va être sympa.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Le travail de son équipe consiste en grande partie à trouver des concepts d'événements, des salles de réception, à négocier des prestations et à gérer l'organisation opérationnelle de ceux-ci. L'institution prend donc en charge les conditions de mises en relation des alumni. Madame Dupont m'a alors expliqué l'organisation d'un événement international – ayant eu lieu l'année après notre entretien pour les alumni de l'EHL organisé au Sporting Club de Monaco où le prix d'entrée était de 140 CHF par personne :

*Oui oui repas, tout l'Entertainment, il y a toujours des stars internationales. Cette année si je vais coanimer avec une pointure de la TV française. Vous le gardez pour vous mais c'est top Secret<sup>68</sup>. Naguy va venir, pourquoi Naguy parce que sa fille vient de commencer l'école. Je trouvais sympa le lien, j'ai essayé de le convaincre, je trouvais ça sympa. Et donc là on est train de négocier avec le groupe pour la partie entertainment. On a déjà eu les Gipsy kings, on a eu plein de trucs. (...) C'est gros, je fais toujours des petits films aussi vous voyez (elle pointe du doigt l'écran TV dans le salon des alumni où nous réalisons l'entretien). C'étaient des interviews, je vais toujours interviewer des anciens emblématiques. Là, j'interviewais Roland Fazel, directeur général du Dorchester de Londres, director UK pour Dorchester le groupe. C'est quelqu'un de passionnant. C'est un des hôtels qui a le plus de célébrités au monde. On a passé un moment super sympa. C'était chouette. La semaine prochaine je serai ici à Genève, je vais interviewer un ancien qui est le CEO du groupe Tudor, groupe Rolex. Je vais aller chez eux. (...) Vous ne pouvez pas imaginer on est comme des piles électriques on est sur tous les fronts. Du coup le réseau est bien vivant. Ça bouge à fond. Les anciens ont une newsletter chaque mois qui leur donne aussi l'état de ce qui se passe. Oui internationale en français et en anglais. Et là on va rajouter une nouvelle, une newsletter « emploi » en français et en anglais. Ça va sortir le mois prochain c'est tout nouveau.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Les événements organisés pour les alumni ont avant tout pour rôle de démontrer le caractère prestigieux de l'école. Accueillir dans des endroits luxueux (Dorchester à Londres, Sporting Club de Monaco, ...), servir d'excellents repas et avoir des invité·e·s de marque (hauts dirigeants de l'industrie) ainsi que des personnalités (Naguy, Gipsy Kings, ...), agissent comme des signes d'un savoir-faire hôtelier cultivé et enseigné à l'EHL. L'école démontre qu'elle a à cœur de bien recevoir les alumni, devenus à leur tour des invités prestigieux. Elle met en scène une forme de don à l'attention des alumni en espérant consolider un sentiment de fierté et susciter une volonté d'affiliation, qui se traduirait in-fine en contre-don. L'organisation de ses événements alumni par l'école elle-même vise à reprendre le contrôle sur l'image de l'établissement qui est renvoyée durant ceux-ci et à avoir un accès direct à ses participant·e·s. Reprendre la main sur le réseau alumni pour l'institution vise à retrouver une place centrale au sein de celui-ci, à concrétiser, agrémenter et actualiser le capital social en sa possession et à l'instrumentaliser.

#### *Techniques d'entretien virtuelles et événementielles des réseaux alumni*

Les relations auparavant uniquement entretenues entre les diplômé·e·s n'acquièrent une potentialité et une valeur que si elles sont retraçables et mobilisables pour l'école en se matérialisant sous forme de listes.

---

<sup>68</sup> Au moment de la rédaction de ce manuscrit, l'événement a eu lieu c'est pourquoi nous nous permettons d'indiquer le nom du présentateur.

Toutefois, les moyens institutionnels de collecte et de mise à jour de ces bases de données dépendent fortement de la taille de l'école hôtelière et de ses ressources financières.

Par exemple, M. Sauthier me disait être « infoutu » d'estimer à combien s'élevait le nombre de diplômé·e·s. L'établissement n'a selon lui pas les moyens de consacrer un service uniquement aux relations avec les alumni alors deux collaboratrices s'assurent du maintien des liens et des échanges avec les ancien·ne·s. L'affiliation au réseau des alumni a donc été externalisé et numérisé via le site Internet Hosco, un réseau social professionnel consacré à l'industrie hôtelière dans lequel les personnes peuvent indiquer leurs parcours scolaire et professionnel. Dès lors, lorsque les individus y remplissent leur profil, ils ou elles peuvent mentionner leur passage à l'École hôtelière de Genève. L'établissement dispose ainsi d'une page à son nom sur le site et a accès aux adresses e-mails des personnes qui se sont volontairement affiliées. Créé par deux anciens étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne en 2011, ce site a aussi pour avantage de rassembler des offres d'emploi et de stages au sein de l'industrie hôtelière. Les étudiant·e·s de l'EHG doivent s'y inscrire dès le début de la formation afin de candidater à différents emplois et peuvent transformer leur profil en almunus dès la fin de leur formation. Tout comme LinkedIn, ce site est à la fois un réseau social professionnel mais aussi une plateforme de recherche d'emploi.

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève, nous a raconté la transformation que cela a engendré dans son quotidien. Le travail de madame Morel a été grandement facilité grâce à ce partenariat. Premièrement elle n'a plus eu à rechercher activement des offres de stage pour ses étudiant·e·s, à les imprimer, à les mettre à disposition et à les actualiser. Deuxièmement, la synchronisation informatique des curriculums vitæ entre LinkedIn et Hosco lui offre une mise à jour automatique de sa base de données alumni. Madame Morel recourt à ce site non seulement en tant que gestionnaire des stages pour les actuel·le·s étudiant·e·s mais aussi comme personne de contact pour les alumni. On perçoit alors ici la manière dont la mise en relation entre étudiant·e·s et alumni est médiatisée par l'école elle-même, élément qui sera plus profondément développé dans la suite de notre analyse.

D'autres écoles hôtelières, comme Glion, les Roches ou encore L'École hôtelière de Lausanne, ont mis en place leur propre plateforme Internet pour gérer leur association d'alumni. Par exemple Glion a aussi rapatrié l'association alumni en son sein au début des années 2010. Bruno, un alumnus en recherche d'emploi au moment de notre entretien m'explique :

*On a un réseau qui s'appelle l'AAG, c'est Alumni Association Glion. Dans lequel on entre automatiquement en étant diplômé. On a une adresse mail AAG, un profil. C'est un peu un Facebook en fait. On a un profil professionnel, nos contacts, nos connections. Nos destinations. Ce à quoi on aspire et aussi les offres d'emploi, les événements qui se passent. Par exemple j'ai été en mars 2015 à New York. Tous les ans il y a l'assemblée générale qui se déroule dans une ville différente dans le monde. Là j'ai été, ça dure 3 jours. Il y a des conférences avec des professionnels pas uniquement de l'hôtellerie, il y avait une prof de marketing de NYU, il y avait le CEO d'une boîte d'aviation. Des gens très calés, très intéressants et pas nécessairement avec un lien avec l'hôtellerie. Ensuite il y a un*

*networking grâce à ça j'ai pu rencontrer des gens à New York, je vais partager mon CV. Cette prof de marketing, malheureusement je ne l'ai jamais recontactée, je suis un imbécile mais j'aurais pu envoyer mon CV et elle m'aurait dit ce qu'elle en pense. C'est vraiment sur l'échange et après il y a un dîner de Gala. J'ai pas fait tout ce machin mais juste la conférence. Il y a les événements qui sont postés sur le site.*

Bruno, diplômé de Glion, entre 30 et 35 ans, en recherche d'emploi, auparavant manager dans l'hôtellerie, de nationalité française

Le fonctionnement du site de l'AAG, en faisant office à la fois de réseau social professionnel et de plateforme de recherche d'emploi, apparaît fortement similaire à celui de Hosco. Ici aussi, des événements organisés par l'établissement et destinés aux alumni sont communiqués sur le site. En revanche, celui-ci n'est fréquenté que par les diplômé·e·s de Glion et permet de conserver une forme d'entre-soi et d'exclusivité. En outre, l'école est la seule à pouvoir accéder aux données concernant ses actuel·le·s et ancien·ne·s étudiant·e·s. Ainsi il existe différentes plateformes virtuelles animées par l'école hôtelière comme le site de l'AAG, *Glion Alumni WorldWide* sur Facebook et la page LinkedIn. Parallèlement à ces moyens de communication institutionnelle, les alumni sont présent·e·s sur d'autres groupes non nécessairement soumis au contrôle de l'institution. Bruno me décrit que les pages Facebook – regroupant souvent des alumni vivant dans une même air géographique (Ex : Glion Alumni Paris) – permettent à chaque alumnus de diffuser différentes annonces d'emploi, de recherche d'hébergement, d'événements, d'inauguration et d'entrer en contact les un·e·s avec les autres. Ainsi selon lui, les groupes Facebook de stamm (sous-groupe géographique du réseau alumni) ont une utilité « privée et professionnelle » alors que les plateformes institutionnelles sont avant tout utilisées à des fins professionnelles. On comprend dès lors que les initiatives institutionnelles côtoient les initiatives individuelles plus ou moins formelles et qu'elles recouvrent des utilisations différentes ou complémentaires pour les diplômé·e·s.

À nouveau, l'École hôtelière de Lausanne semble avoir été pionnière dans cette volonté de reprendre le contrôle de son association alumni avec un « centre alumni » créé en 2005. Le rapatriement de l'association – auparavant externe à l'école – est intervenue à la suite à de problèmes de gestion de trésorerie. Il faut savoir que la grande majorité des associations alumni encaissent les frais annuels d'inscription de leurs membres, fonds monétaire à partir duquel leurs bénévoles organisent différents événements qui restent néanmoins majoritairement payants. En 2005, l'École hôtelière de Lausanne a décidé de dissoudre l'association des ancien·ne·s, de ne plus laisser sa gestion aux seules mains de bénévoles et de mettre en place un contrôle de sa gestion. C'est pourquoi elle avait mis à sa tête un ancien étudiant, ayant réalisé une enquête sur le réseau alumni de l'EHL pour son travail de mémoire. Madame Dupont s'exprime à propos de la création de ce département :

*Ça a été une décision qui a été fort bien négociée à l'époque et maintenant ça fait des émules. Beaucoup de personnes passent aussi à ce type de gestion. Parce que ça fonctionne mieux. Vous avez un pouvoir de frappe qui est plus important, des interactions plus importantes et des moyens plus importants aussi. Et de toute façon on parle d'un réseau par rapport à une école donc je veux dire. Avant le réseau était entendu beaucoup plus comme une association faïtière on va dire. C'était un peu*

*plus ça la raison d'être des réseaux. Aujourd'hui, la donne a très très fort changé. Aujourd'hui on prend plus d'importance. (...). En l'occurrence, l'EHL est quand même la première école hôtelière au monde et elle se doit d'avoir un réseau puissant et qui soit totalement en lien avec la stratégie de l'école et son développement. Aujourd'hui le fait d'être intégré nous permet de le faire. À l'époque bah c'était pas possible. Et aujourd'hui fort heureusement on contribue au rayonnement de l'école, on contribue à son développement et on n'arrête pas de grandir et de prendre de l'importance. Le réseau des anciens de par cette décision il y a 10 ans est redevenu au centre de l'école. Et aujourd'hui c'est vraiment prouvé.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Ainsi « internaliser » le réseau alumni – et remettre en son centre l'institution elle-même – lui permet d'en assurer la gestion et surtout d'en faire un axe de développement institutionnel. Elle recourt d'ailleurs à un lexique d'ordre martial pour décrire le rôle de son département. Le réseau alumni est décrit comme « puissant », ayant « un pouvoir de frappe » et contribuant « au rayonnement ». Il fait partie de l'arsenal de l'École hôtelière de Lausanne – au même titre que le secteur des admissions et le marketing – pour conquérir de nouveaux territoires de recrutement étudiant :

*On travaille avec les admissions et aussi beaucoup le marketing pour travailler dans une même optique. Les admissions donnent le ton en termes de marchés prioritaires et le marketing fait aussi des études là-dessus. Et donc nous on prépare le terrain quelque part. On prépare pour qu'une fois que les admissions vont sur place, bah ils trouvent un terrain, une interaction facilitée et qu'on ait des représentants sur place qu'on travaille déjà. Ce n'est pas tout d'arriver sur un marché vierge, il faut du temps pour le développer. Si nous on a déjà commencé le développement. À ce moment-là ça sera facilité. Notre rôle c'est d'anticiper les tendances de demain et de travailler main dans la main avec ce développement et accompagner ce rôle. Sans étudiant·e·s et bien l'école ça serait compliqué. Donc les admissions ont quand même un rôle important pour ramener des étudiant·e·s. (...) Les statistiques ont démontré qu'on a le plus d'étudiant·e·s là où on a le plus d'anciens. Ce sont les marchés qui ont déjà fleuri quelque part, qui étaient déjà connus, là où il y a une dynamique et d'où viennent nombre d'étudiant·e·s. C'est intéressant car ça veut dire que ça fonctionne.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Les alumni installé·e·s dans les régions convoitées y incarnent la formation reçue, permettent à de jeunes étudiant·e·s de prendre connaissance de celle-ci et suscitent l'envie de s'y former. En outre, ils ou elles aident opérationnellement à trouver des lieux où organiser les journées de recrutement et peuvent participer aux entretiens d'admission. Un cercle vertueux se dessine où les ancien·ne·s contribuent à recruter des nouveaux et nouvelles étudiant·e·s qui deviendront à leur tour des alumni qui faciliteront la croissance du corps étudiant. De plus, comme le dévoile Anthony – diplômé de l'École hôtelière de Lausanne, codirecteur d'un sous-groupe du réseau alumni à l'étranger (appelé « stamm ») – le rapatriement des associations alumni permet d'obtenir des moyens financiers plus importants et donc d'élaborer des événements plus attractifs :

*Légalement l'avantage principal, mais l'EPFL a fait la même chose, IMD aussi au même moment la même année. Il y avait un certain avantage fiscal et il y avait peut-être un avantage budgétaire. C'est plus facile d'obtenir des fonds quand tu es dans la même entité. Tu peux faire payer le réseau des anciens par les étudiant·e·s actuels. Et je pense que ça devait être la raison principale. Nous dans la*

*vie de tous les jours qu'est-ce que ça change, je ne sais pas. Si ce n'est, s'il y a plus de fonds donc il y a plus d'événements intéressants donc les gens se rencontrent plus et ça aide aussi le fait qu'on ait plus besoin de payer de cotisation annuelle maintenant. On est membre du réseau à vie. Avant il y avait une cotisation annuelle de 100 francs. Donc ça a complètement doublé la taille des gens qui étaient impliqués et actifs. En un an, on a doublé et en deux ans triplé je crois. Voilà, donc si ça a été ça l'avantage.*

Anthony, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
Entrepreneur NTIC dans l'industrie de l'hospitalité, de nationalité française

Sur le plan comptable, créer un département au sein de l'école permet de financer les activités du réseau alumni par d'autres moyens que les cotisations de ses membres uniquement. N'ayant plus à verser une somme annuellement pour avoir accès aux événements – mais étant devenu des « membres à vie » – les diplômé·e·s de l'EHL sont plus enclin·e·s à s'intéresser aux rencontres proposées et à y participer. Le coût d'entrée économique et psychologique étant bien moins important. Les réseaux alumni apparaissent pris dans une dynamique de réforme organisationnelle et économique qui vise à les rendre plus productifs et efficaces.

Cette vision selon laquelle le réseau alumni est une ressource institutionnelle – et donc potentiellement économique – pour les établissements d'enseignement supérieur est apparue au début des années 2000 comme en témoigne deux articles en gestion de Mc Alexander (Mc Alexander & Koenig, 2001; Mc Alexander, Koenig, & Schouten, 2004). Ces chercheurs en « management de l'enseignement supérieur » plaident pour la nécessité de nourrir de bonnes relations avec les alumni - et les étudiant·e·s durant leur formation – afin qu'ils ou elles deviennent des ambassadeurs et ambassadrices de la « marque » et constituent de nouvelles sources de revenus. Les alumni y sont conçus comme un outil de promotion marketing au sein des établissements supérieurs américains et l'on perçoit dans notre étude de cas les effets de ces recommandations.

En effet, désormais l'École hôtelière de Lausanne consacre des ressources humaines et financières importantes à cet aspect. Son département « alumni » se compose de 4 collaborateurs et collaboratrices à plein temps, employé·e·s pour coordonner le réseau. Ils ou elles accompagnent près de 280 alumni bénévoles – appelé·e·s « stamm vater » et « stamm lady » – qui gèrent près de 75 « stamms » (sous-groupes régionaux) à travers le monde. Le nombre d'ancien·ne·s étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne est évalué par l'établissement à 25'000 personnes. Le potentiel de ce capital social alumni est donc très important et son réseau très étendu géographiquement. Afin de gérer et d'animer ce dernier, le département alumni de l'EHL bénéficie d'un budget comprenant non seulement l'enveloppe financière destinée aux stamms (organisant près de 450 événements annuels) mais aussi des fonds pour l'organisation d'autres événements organisés par l'institution elle-même (environ 30 par année).

Ce service de l'EHL apparaît comme une véritable instance de gestion de ressources humaines qui contrôle les dépenses et les actions de ses « subordonné·e·s ». Les comités des stamms doivent en effet élaborer des plans d'actions, évalués par les coordinateurs et coordinatrices de l'EHL. Madame Dupont estime que les membres des comités « travaillent de façon bénévole mais doivent répondre quand même à l'école », qu'ils



« s’engagent moyennant un contrat », que ce n’est plus « aussi olé olé qu’il y a trente ans » et que désormais c’est « quand même carré ». Son discours traduit la volonté de contrôle et de transparence opérée par l’institution sur la gestion financière du réseau alumni. Madame Dupont explique en outre que les bénévoles doivent rendre des comptes à l’EHL : « on ne donne pas comme ça. Non il y a de l’argent, il y a une belle somme qui est quand même donnée. Il faut qu’il y ait des résultats à la clé. ». Les comités doivent être en mesure de prouver leurs actions et de justifier leurs dépenses. Il apparaît que les associations alumni de ces écoles sont marquées par un processus de professionnalisation où les critères d’évaluation du New Public Management ont fait leur entrée au détriment d’une gestion associative plus souple.

Cette partie sur la professionnalisation de la gestion des réseaux alumni des écoles hôtelières suisses a permis de mettre en lumière la volonté des établissements de reprendre le contrôle de ceux-ci. Toutes les écoles ont désormais pour objectif de constituer et d’entretenir leur base de données à propos de leurs ancien·ne·s, mobilisable à différentes fins. Néanmoins, la mainmise sur ce capital social alumni dépend des ressources humaines – donc financières – à disposition. Par conséquent, les petites écoles ont tendance à recourir à des outils informatiques externes (ex : Hosco) pour gérer leurs contacts alors que les plus grandes ont mis en place leurs propres plateformes virtuelles et ressources humaines (site internet, réseaux sociaux personnels ou professionnels, département consacré à la gestion de ses relations, ...). En outre, lorsque le réseau alumni est relativement petit, des relations directes et personnelles entre les employé·e·s de l’école et les ancien·ne·s sont conservées alors que lorsque celui-ci est trop important des intermédiaires (« stamm vater » et autre « président·e de comité ») sont mis en place. Il apparaît donc que plus les écoles ont un nombre important d’étudiant·e·s (dépassant le millier), une ancienneté (créée avant 1980) plus leur réseau de relations alumni est grand et représente des efforts de coordination opérationnelle et financière.

En comparaison de l’enquête réalisée par Hall and Appleyard (2011) nous retrouvons des logiques institutionnelles similaires à savoir la combinaison d’interactions virtuelles (réseaux sociaux, newsletters, ...) et en face-à-face (événements) afin d’animer et réactiver des relations entre les alumni qui seront ensuite mobilisées par l’école. Toutefois, mon étude de cas dévoile non pas uniquement une institutionnalisation de la gestion de ce capital social, mais aussi un processus de professionnalisation où les établissements rapatrient les associations d’alumni en leur sein et se mettent au cœur de l’organisation de ces échanges. Cette tendance marque la volonté par ces écoles privées de reprendre le contrôle sur les mécanismes de rentabilisation du capital social institutionnel en des profits économiques et symboliques. Désormais, nous allons donc nous pencher sur les manières dont les différentes relations alumni sont mobilisées par l’institution pour en extraire de la valeur.

### *Profits économiques et symboliques du capital social alumni*

Plusieurs enquêtes ont mis en lumière les manières dont les alumni mobilisaient individuellement le réseau d’ancien·ne·s étudiant·e·s à des fins professionnelles et privées (Rivera, 2015; Waters, 2009) et d’autres ont plutôt mis l’accent sur les bénéfices retirés par les institutions grâce à leurs associations alumni (Hall, 2011;

Hall & Appleyard, 2011). Notre propos est que ces deux dimensions sont intimement liées et agissent comme un cercle vertueux dans lequel les intérêts individuels retirés par la mobilisation du capital social alumni nourrissent les intérêts institutionnels et vice et versa. Pour illustrer la multiplicité des rôles joués par les alumni pour les écoles hôtelières, nous aimerions citer en introduction le point de vue d'Alejandro, diplômé de l'École hôtelière de Genève :

*Moi j'aime ça, le contact avec les gens et le maintenir. Si vous connaissez un ancien, il peut vous aider et des idées il y en a partout dans la vie. C'est important le réseautage. C'est pour ça que le directeur - qui est de loin pas bête - se bagarre pour maintenir cette association en vie. Je pense que n'importe quelle école hôtelière doit s'en occuper. Lausanne, qui est le premier employeur ? Qui est le réseau qui place ses élèves ? Rien que ça, rien que les stages. Si moi demain, on me dit de prendre un ancien de Genève, je ferai tout pour le prendre. D'ailleurs les anciens de Lausanne sont gérés par Lausanne. C'est l'importance pour placer les gamins. Mais regardez ma fille : j'ai fait l'école, ma fille retourne à l'école comme élève. L'autre jour j'ai vu qu'il y avait 3 ou 4 enfants d'anciens élèves comme moi qui sont maintenant à l'école comme élève. Je pense qu'il y a déjà là comme clientèle pour l'école. Et après placer les stages et le marketing. Exemple le directeur d'Hilton à Genève est un ancien de mon école. Ça fait du bien à la carte de visite. Il y a deux choses : le marketing pour dire où sont nos élèves, le marketing pour dire que les parents envoient les élèves chez moi et pouvoir placer les étudiant·e·s en stage. N'importe quelle école qui oublie ça se trompe.*

Alejandro, diplômé EHG, entre 60 et 65 ans, directeur logistique d'une entreprise privée, de nationalités espagnole

Premièrement – en citant l'exemple de l'École hôtelière de Lausanne – Alejandro évoque le rôle fondamental joué par les alumni quant à l'insertion professionnelle des étudiant·e·s pendant et après leur formation. Il évoque alors la question de la loyauté des ancien·ne·s envers leur école se traduisant par le fait qu'il « ferait tout pour prendre » une personne issue du même établissement que lui. Cet élément souligne les obligations et les attentes présentes au sein d'un réseau social comme l'avait mis en lumière Coleman (1990). Le réseau fonctionne selon une croyance en la réciprocité entre ses membres, qui implique un don par la personne envisagée comme un investissement pour un futur contre-don, ou comme un contre-don à une aide obtenue auparavant. Nous sommes en présence d'un *capital social de réciprocité* (Cousin & Chauvin, 2010). Deuxièmement – en mentionnant le fait que sa fille désire entrer dans la même école hôtelière que lui – il illustre une stratégie éducative de reproduction au sein du cercle familial. Les enfants des alumni auront, d'après lui, de grandes chances d'être incités à faire la même formation. Les héritiers et héritières des alumni représentent de potentiels futurs revenus financiers pour les établissements comme l'avaient souligné Mc Alexander and Koenig (2001). Troisièmement, Alejandro reprend l'idée que les parcours professionnels exemplaires de certains ancien·ne·s contribuent de façon « marketing » à l'attractivité de l'établissement. Par cet extrait on déduit que les alumni représentent à la fois des liens faibles (connaissances, collègues, ...) et des liens forts (parents, ami·e·s, ...) qui favoriseront une bonne image de leur école hôtelière et susciteront de potentielles inscriptions. Désormais, nous allons examiner les pratiques de mobilisation du capital social alumni – du point de vue institutionnel mais aussi individuel – visant à construire des opportunités professionnelles et économiques et par conséquent à augmenter le capital symbolique d'une école hôtelière.

Les alumni ont pour rôle principal de favoriser une insertion professionnelle rapide des jeunes diplômé·e·s en les aidant à trouver des stages durant leur formation mais aussi un premier emploi à l'issue de celle-ci. Madame Dupont de l'École hôtelière de Lausanne est ainsi capable de donner des chiffres sur le pourcentage d'étudiant·e·s ayant trouvé un travail directement après leur formation grâce à un contact avec un ou plusieurs alumni :

*Mme Dupont : Les gens qui sont gradués en juillet dernier on leur a demandé, le jour du diplôme. « Est-ce que vous avez déjà trouvé un job ? oui/ non. » Et « si vous en avez trouvé un : comment ? avec ou pas un ancien ». On avait près de 40% qui avaient trouvé grâce à un ancien. Sur les jeunes là, juste sur la promo qui terminait. Je trouve que c'est beaucoup car ce n'est pas seulement juste essayer mais trouver un job. J'ai signé quoi. Ce que je trouve pas mal hein. On peut faire mieux mais je trouve vraiment bien.*

*A-S. D : Justement ça pose la question, est-ce que c'étaient des emplois qu'ils ont trouvé à la suite de stage ? Imaginons dans des entreprises ou des secteurs dirigés par des anciens ?*

*Mme Dupont : Bien sûr, tout à fait ! Tant qu'il y a un ancien qui a été impliqué dans le processus et grâce à qui ils ont pu signer. Pour nous c'est validé de la sorte.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Elle souligne alors un argument marketing fortement mis en avant par les écoles hôtelières suisses : le fait que de nombreux étudiant·e·s trouvent un premier emploi avant même d'avoir terminé leur formation. Cet élément ferait office d'indicateur de leur forte « employabilité » sur le marché du travail. Cela témoignerait de l'avantage positionnel offert par une formation supérieure dans une quête de l'emploi vue comme de plus en plus compétitive face à l'inflation du nombre de diplômé·e·s (P. Brown, 2000; P. Brown & Hesketh, 2004). D'après un article du Temps, 85% des diplômé·e·s des écoles hôtelières suisses trouvent un emploi « à la sortie de leurs études »<sup>69</sup>. Bien que l'on ait aucun élément sur la temporalité dans laquelle ce premier travail est trouvé, et que l'article mentionne présomptueusement que ces étudiant·e·s ne connaissent « ni chômage ni incertitude », ces relais médiatiques contribuent à l'image d'une formation garantissant une insertion professionnelle rapide. Ce discours de forte employabilité contribue à augmenter la réputation des formations en management hôtelier et donc leur capital symbolique.

Les discours médiatiques et institutionnels construisent l'image d'une formation « adaptée aux besoins du marché mondial de l'emploi », par une forme d'adéquation naturalisée du profil des diplômé·e·s aux offres d'emploi, mais elles ne mentionnent nullement tout le travail de « placement » institutionnel des étudiant·e·s dans des postes proposés par des alumni. Fréquemment, les écoles hôtelières disposent d'un « bureau des stages » dans lequel toutes les offres de stages et d'emploi sont répertoriées. Les postes à pourvoir proviennent souvent d'entreprises possédées ou gérées par des ancien·ne·s étudiant·e·s. Les étudiant·e·s peuvent poser directement leur candidature à ceux-ci sans nécessairement avoir besoin de faire une recherche

---

<sup>69</sup> [https://www.courrierinternational.com/article/suisse-ces-metiers-qui-ne-connaissent-pas-la-crise?utm\\_campaign=Echobox&utm\\_medium=Social&utm\\_source=Facebook&link\\_time=1501482025#xtor=CS1-9](https://www.courrierinternational.com/article/suisse-ces-metiers-qui-ne-connaissent-pas-la-crise?utm_campaign=Echobox&utm_medium=Social&utm_source=Facebook&link_time=1501482025#xtor=CS1-9)  
consulté le 18.09.2018

préalable. Leur mission consiste à accompagner les étudiant·e·s dans leur candidature et d'effectuer un suivi des stages. Il est aussi question d'effectuer une médiation en cas de mécontentements ou de conflits durant le stage. Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève explique son rôle :

*Nous on fait les visites de stage et ça c'est un moment privilégié avec les étudiant·e·s. C'est là qu'on doit faire connaissance avec les étudiant·e·s. On les a seul pendant une demi-heure. Apprenons ses envies pour son avenir pour mieux pouvoir les conseiller ou les diriger. Si nous recevons des offres d'emploi et on en reçoit beaucoup. On sait exactement, « la semaine dernière tel ou telle a dit que ça pourrait l'intéresser, on lui envoie l'offre ». Notre rôle c'est le service du bureau des stages c'est de connecter le marché de l'emploi avec les étudiant·e·s et les diplômés. On a des diplômés d'il y a 30 ans qui nous contactent pour corriger les CVs ou lettres de motivation. Pour retrouver un emploi après un retour de l'étranger, on essaye de rassembler. C'est important que pour nous les étudiant·e·s aient un pied-à-terre à l'école où ils peuvent se retrouver entre eux. Vous savez les métiers de l'hôtellerie ou de la restauration c'est un travail d'équipe, d'entraide.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Cette collaboratrice s'assure que les candidat·e·s correspondent au stage proposé et réciproquement que celui-ci soit en accord avec leurs attentes. Cette étape intermédiaire - où elle fait se rencontrer offre et demande - vise à favoriser la « réussite » du stage et la satisfaction des deux parties. Dès lors, l'étudiant·e peut plus aisément faire bonne impression durant cette expérience professionnelle, ajouter une ligne à son Curriculum Vitae et se constituer un capital social professionnel. Consécutivement à de « bonnes expériences », il arrive souvent que les entreprises partenaires réemploient des stagiaires du même établissement. *In fine* certaines places de stages sont continuellement pourvues par des stagiaires d'un même établissement, qui s'y succèdent tous les 6 mois. Ces partenariats permettent aux écoles de proposer une main d'œuvre – en partie déjà formée par leur soin – à moindre coût à des entreprises tout en favorisant le gain d'expériences professionnelles pour leurs étudiant·e·s. En effet, la convention collective du travail de l'hôtellerie-restauration en Suisse (CCNT de 2017) prévoit un salaire mensuel brut minimum de 2168 CHF pour les stagiaires, alors qu'il est de 3400 CHF pour les employé·e·s de plus de 18 ans sans aucune formation professionnelle initiale.

La deuxième partie de l'extrait d'entretien précédent évoque le fait que le bureau des stages ne se cantonne pas à guider les actuel·le·s étudiant·e·s mais aide aussi les alumni dans leur recherche d'emploi, notamment dans le cas d'un retour de l'étranger. Cette situation s'est aussi présentée lors d'un entretien réalisé à l'École hôtelière de Lausanne. Un collaborateur interviewé avait salué un alumnus qui était en visite sur le campus. Ce dernier lui expliqua qu'il revenait de Mongolie – où il avait travaillé une dizaine d'années et rencontré son épouse – et qu'il cherchait à organiser son retour en Suisse. Les employé·e·s des écoles présentent les étudiant·e·s et les alumni comme deux corps d'individus distincts, qu'il s'agit de contenter conjointement et qui se nourrissent l'un l'autre avec le temps. Madame Morel recourt alors au terme « d'entraide » pour qualifier la relation qui lie l'école et ses étudiant·e·s, un élément qui serait propre, selon elle, à l'industrie de l'hospitalité mais qui, nous l'avons précédemment vu, est caractéristique d'un réseau social de réciprocité. L'employabilité de leur corps étudiant dépendrait par conséquent en grande partie de la satisfaction des

alumni à l'encontre des profils formés, puis recrutés, comme le mentionne la Madame Dupont de l'EHL:

*Aujourd'hui, le gros virage à négocier, la croissance – bon ça elle est contrôlée – mais c'est aussi que l'employabilité soit conservée. Ça c'est un point super important et maintenant on met tout en place pour pouvoir répondre à ces attentes. Non seulement vis-à-vis des employeurs qui demandent des gens qualifiés, non seulement des étudiant·e·s au niveau stage, mais aussi des jeunes ou moins jeunes au niveau emploi. De qualité, qui portent haut les couleurs de notre école. Et puis, on doit pouvoir aussi répondre à la demande des étudiant·e·s et des anciens. Contenter ces deux communautés.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

L'enjeu pour l'École hôtelière de Lausanne serait de garantir une croissance de l'établissement en termes de quantité – augmentation du nombre d'inscrit·e·s – tout en conservant une « qualité » traduite par la forte employabilité de ses diplômé·e·s. Une insertion professionnelle réussie du corps étudiant se construirait non seulement dès le recrutement (comme on a pu le voir dans la partie 1.5.4) mais aussi dès la première « mise sur le marché de l'emploi » des étudiant·e·s dans le cadre de leurs stages. Ces pratiques d'accompagnement des étudiant·e·s s'inscrivent pleinement dans les recommandations marketing préconisées par Mc Alexander et al. (2004) selon lesquelles la construction de la loyauté des alumni envers leur alma mater, doit se réaliser déjà durant leur formation : en leur faisant vivre des expériences personnelles et professionnelles positives et en nouant des relations individualisées avec les collaborateurs et collaboratrices.

L'exemple du « mentoring » mis en place depuis 2015 par L'École hôtelière de Lausanne depuis 2015 illustre parfaitement cette volonté de soin et d'accompagnement des étudiant·e·s dans leur carrière professionnelle à des fins symboliques et économiques. Le programme concerne une vingtaine d'étudiant·e·s – trié·e·s sur le volet – et un nombre équivalent d'alumni témoignant de parcours professionnels exemplaires. Le principe est qu'un·e ancien.ne (*mentor*) coache un·e étudiant·e (*mentee*) en lui prodiguant des conseils et en mobilisant son propre capital social afin de l'aider à trouver un stage et éventuellement par la suite un premier emploi. Madame Dupont me décrit le processus de sélection :

*Mme Dupont : C'est un programme, y a un processus, on est assez élitiste là-dedans aussi. C'est le top du panier des étudiant·e·s et le top du panier des anciens. On veut montrer que si on travaille bah tout est possible. On est là pour élever le niveau et montrer qu'avec du travail, beaucoup de motivation, tout est possible. C'est une offre qu'on offre par promo. Sur les deux rentrées académiques ce sont les étudiant·e·s qui sont à la moitié du parcours académique. Pour un maximum de 20 par rentrée ce n'est pas beaucoup sur 650 ça vous donne une idée c'est élitiste ! (rires).*

*A-S. D : Ce sont les 20 étudiant·e·s qui ont démontré certaines qualités ?*

*Mme Dupont : Ils doivent avoir fait certaines choses. Avoir déjà fait un programme similaire avec un côté altruiste, eux-mêmes avoir été un petit peu mentor de leurs pairs, ils doivent avoir des notes au-dessus d'un certain niveau et avoir une présentation irréprochable et avoir une motivation qui décrive comme s'ils devaient se vendre pour un job. (...) Nous cherchons des mentors, donc des anciens on demande 15 ans d'expérience, on demande un parcours pas que dans l'hôtellerie c'est varié, partout à l'international mais pas seulement en Europe et après ça. Sur la base des CVs, des parcours de chacun on essaye de faire le match. Et ils sont ensemble on va dire pour 2 ans.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Il apparaît que ce « mentoring d'exception » ne concerne qu'une poignée d'étudiant·e·s – et réciproquement d'alumni – apparaissant comme les meilleur·e·s (« le top du panier »). Les élu·e·s sont alors celles et ceux qui ont réalisé, jusqu'à présent, un parcours académique considéré comme excellent, qui présentent bien (« irréprochable »), qui se sont déjà investi·e·s dans des actions d'entraide similaire et ont su faire preuve d'une capacité de « don ». Par conséquent, Madame Dupont qualifie cette sélection d'« élitiste » afin de souligner le caractère exclusif et excluant de ce programme de mise en relation. Durant l'entretien, elle ajoute :

*Je ne prends pas tout le monde je vous le dis tout de suite. Là j'en ai sélectionné 9. Le but c'est pas de dire « aller en avant, tout le monde postule, tout le monde rentre ». Bah non, moi je pense que des gens ça manquait de contenus. Sur la fin j'ai trouvé ça un peu léger. Si c'est trop léger bah ça ne va pas. Il y en a qui n'ont pas passé le cap.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Ainsi malgré que le programme prévoit 20 places, la directrice limite le nombre de candidat·e·s admis·e·s à celles et ceux qui correspondent parfaitement à cet idéal d'étudiant en management hôtelier : motivé·e, expérimenté·e, disposant d'un habitus managérial peaufiné par les premières années de formation, fort·e académiquement, passionné·e par l'industrie de l'hospitalité et sachant faire bonne impression, notamment par son apparence. Dans son discours, réside la volonté de construire un mythe méritocratique (« avec du travail, beaucoup de motivation, tout est possible »), qui servirait de norme à suivre pour les autres étudiant·e·s (« élever le niveau »). Elle émet pourtant un discours selon lequel tout le monde ne peut avoir accès à l'élite qui se doit de rester exemplaire et incarnée par de rares individus. Elle illustre alors parfaitement le caractère fermé d'un réseau social (Coleman, 1990) et la logique selon laquelle les conditions d'accès à celui-ci doivent être soigneusement pensées et contrôlées (Cousin & Chauvin, 2010). Paradoxalement, quand on aborde le contenu du mentoring prévu par l'institution, la réponse de cette responsable reste plutôt vague et le contrôle de l'établissement sur cette relation se veut beaucoup plus souple :

*C'est à eux de définir. Nous on donne les bases. Après chacun s'organise comme il veut. Nous on leur dit juste qu'ils doivent se mettre d'accord sur une façon de faire. Sur un rythme. Après chacun fait comme il veut. On n'impose justement pas parce que c'est à l'image de nos anciens, si on impose ça ne fonctionne pas. Les gens étaient très contents de le faire comme ça parce que sinon ils ne l'auraient pas fait. À mettre trop de cadre, ça ne va pas. Ils doivent essayer d'avoir une relation mentor-mentee, c'est-à-dire accompagner un peu l'étudiant, essayer de le projeter dans sa future vie professionnelle. Il est là pour répondre à ses questions, l'encourager, pour un petit peu l'accompagner durant ces deux dernières années. Ce n'est pas un membre de la famille, ce n'est pas un parent, ce n'est pas un prof c'est encore une autre figure. En règle générale, comme ce sont des gens assez influents ils arrivent quand même à donner de bonnes idées et vraiment orienter souvent les étudiant·e·s qui parfois sont pas très conscients de ce qui les attend à l'avenir donc ils doivent encore se trouver. Trouver un chemin cette personne peut vraiment les idées par rapport à ça.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Il est indispensable pour Madame Dupont de laisser une grande marge de manœuvre aux mentors et de ne pas leur imposer un cadre de fonctionnement rigide, afin de s'assurer de leur collaboration et de ne pas les braquer. On perçoit que le point essentiel du programme est surtout de mettre en contact des étudiant·e·s exemplaires avec leur alter-ego alumni « influents » et que les conséquences concrètes de cette mise en relation apparaissent secondaires. Avoir publiquement été relié à un·e alumnus reconnu par l'industrie, agirait comme un accélérateur de constitution de capital social professionnel pour le ou la futur·e diplômé·e et augmenterait son propre capital symbolique. L'essentiel apparaît de pouvoir faire figurer le nom de l'alumnus en question dans son parcours, ce qui agirait comme un démultiplicateur d'acquisition d'autres formes de capitaux (économiques et symboliques) pour l'étudiant·e. Néanmoins lorsque j'interroge madame Dupont sur les opportunités professionnelles obtenues concrètement par les mentee grâce à leur mentor elle me répond :

*Là par exemple on avait un des mentors qui est le numéro 3 de Four Seasons, qui est le directeur mondial des opérations Four Seasons basé à Dubaï et bah il a trouvé un stage pour sa mentee à Istanbul. Il y a pire voilà. Avec cette mentee là je me rappelle c'était la première volée et personne ne sait jamais. On a organisé ça au Beau-Rivage à Lausanne. Soirée de lancement. Personne ne savait qui était mentor ou mentee de qui. C'était la grosse surprise on ne va pas révéler ça avant la soirée. Et là on a révélé, il y avait une grosse attente c'était sympa. Et pis donc lors d'un repas en grande pompe on a annoncé tout ça. En l'occurrence la fille qui était la mentee de cette personne dont je viens de vous parler, il n'était pas là car il était à Dubaï. Mais on a convenu, qu'on allait les appeler chacun pendant la soirée. Alors je lui dis « vous c'est un tel » elle dit « quoi ? mais c'est mon rêve ! ». « Tant mieux si c'est votre rêve ! ». (rires). Elle en avait les larmes aux yeux tellement qu'elle était émue par ça. Mais tant mieux, tant mieux, tant mieux, le choc était tellement important. Ce sont des personnalités, on leur met vraiment des CEO des gens au top level. C'est une énorme opportunité nous on ne l'avait pas ça. Et je leur dis mais profitez parce que vraiment vous ne vous rendez pas compte ce que ça veut dire.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Cette description de la surprise et joie éprouvées par l'étudiante quand on lui annonce l'identité de son mentor, met en lumière la redevabilité de cette dernière envers l'institution. Être mise en contact avec un alumnus influent est vécu comme un cadeau – presque exceptionnel alors qu'il est basé sur une forme de mérite – offert par l'école pour la féliciter d'incarner l'idéal de l'étudiante de l'EHL. Ce mentoring ainsi médiatisé par l'institution constitue une mise en scène des potentialités professionnelles offertes grâce à la constitution d'un capital social durant la formation, où l'obtention de contacts alumni hauts placés est présentée comme précieuse. Lorsque la directrice des alumni de l'EHL dit « profitez parce que vraiment parce que vous ne vous rendez pas compte de ce que ça veut dire », elle minimise la connaissance qu'ont les candidat·e·s des techniques de constitution d'un réseau social et de leurs bénéfices. Par le flou évoqué, elle dissimule aussi les débouchés concrets offertes par cette mise en relation qui sont difficiles à évaluer surtout à ce stade du programme (qui ne date qu'une année). Le « mentoring » institutionnel constitue une incarnation du mécanisme de mise en relation informel – dans lequel un alumnus aide ou engage un étudiant – existant déjà au sein des écoles hôtelières. Toutefois, grâce à la scénographie de cette technique de constitution du capital social, ces pratiques deviennent visibles et rendent tangibles la manière dont

l'employabilité se réalise.

Toutefois, l'École hôtelière de Lausanne contrôle attentivement l'accès aux contacts alumni par les étudiant·e·s durant leur formation. Les *Student Business Project* (SBP) – mandat de projet étudiant·e·s-entreprise en français – est un bon exemple pour illustrer la manière dont l'institution met en relation les étudiant·e·s et les alumni dans le cadre de la formation et d'un échange de bons procédés. Les SBP sont les travaux de groupe finaux des étudiant·e·s de Bachelor à l'EHL. Ces derniers doivent réaliser un projet de recherche à l'attention d'une entreprise extérieure. En l'espace de 10 ans, l'EHL avait réalisé près de 600 mandats, prestations pour laquelle l'établissement est rémunéré à hauteur de 12'000 CHF. Monsieur Lambert de l'EHL est à l'origine de ce projet et m'explique la manière dont les relations se sont créées :

*Tous ces clients, il a fallu les démarcher les identifier. Les faire intervenir et maintenant il y a quand même le bouche à oreille qui fonctionne assez bien. Mais je dirais que ce qui est assez intéressant, le résultat c'est qu'il y a des objectifs implicites c'est étendre en termes d'employabilité. Souvent l'entreprise qui collabore avec des étudiant·e·s, ça permet à l'entreprise de dire « Monsieur X. vous voulez rester chez nous ? ». En termes d'emploi ça a un impact, en termes d'image ça a un impact. Pis on est sur la troisième et dernière courbe de l'apprentissage finalement c'est l'applicatif. Là il y a un véritable client, il y a une relation contractuelle avec un contrat en bonne et due forme, on est vraiment dans le business.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

L'École hôtelière de Lausanne a ainsi diversifié les prestations qu'elle pouvait offrir en ne se limitant pas à l'enseignement mais en étendant ses activités à l'expertise. Sous couvert de donner l'occasion aux étudiant·e·s d'obtenir une expérience professionnelle appliquée, et de leur donner des chances de trouver un premier emploi, l'institution mobilise gratuitement leur capacité de travail en la mettant à disposition de « clients ». Elle engrange ainsi de nouvelles sources de revenus (« on est vraiment dans le business ») à moindre frais et en le faisant apparaître comme un projet pédagogique visant l'insertion professionnelle de ces diplômé·e·s.

Les entreprises au sein desquelles des alumni de l'EHL travaillent sont les partenaires majoritaires pour ces projets. Madame Dupont a aussi pour rôle de gérer la base de données à cette fin :

*On pousse les SBP (Student Business Project) on est présent au niveau de la recherche d'informations. Car la database il n'y a que nous qui avons la clé dessus. Nous sommes les garants du database donc là aussi on doit structurer l'approche. Donc tout ça, ça va dans ce sens. C'est super important car finalement on doit s'assurer qu'elle ne soit pas utilisée n'importe comment. Bah c'est notre fonds de commerce hein. Il faut surtout pas faire peur aux gens, si les gens après sont bombardés on sait bien qu'ils vont fermer le robinet et on aura plus rien ! Donc nous on doit temporiser toujours. Et essayez de dire non, attendez, attention. On est vraiment les garants parce que sinon. C'est pour eux demain hein. C'est pour que les jeunes à l'avenir puissent toujours en profiter le mieux possible.*

Madame Dupont, responsable d'un service de l'École hôtelière de Lausanne

Elle désire exercer un monopole sur le recours à la base de données alumni afin d'éviter les sollicitations



abusives et de conserver des partenariats qui engrangent des revenus très importants pour l'établissement. Elle insistera à plusieurs reprises sur le fait de ne pas « utiliser n'importe comment » ces alumni, qui constituent un véritable capital économique à mobiliser. À ce titre, elle considère son service comme le « garant de cette ressource ». Le principe est par conséquent que la base de données alumni n'est accessible aux membres de la communauté qu'une fois qu'ils ou elles ont obtenu leur diplôme. D'ailleurs, Martin – diplômé de l'EHL – s'est confronté au refus de la part de ce service lorsqu'il a voulu avoir accès aux contacts lors d'un projet entrepreneurial en fin de formation :

*Un très bon exemple c'est qu'on te vend cette école en te disant le réseau des anciens c'est monstrueux, c'est hyper impactant tout le monde parle du réseau. Honnêtement j'ai eu plusieurs cas d'exercices ou d'examens ou de group work où je devais contacter des anciens pour faire des études de marché des choses comme ça, j'ai jamais eu aucun retour. Je me suis dit « c'est quoi cette école où on te vend un réseau qui est même pas accessible quand t'en as besoin ». En fait c'est encore faux, une fois que tu es diplômé tu as accès à ce réseau. Et heureusement, j'ai essayé de contacter, je suis entrepreneur j'ai créé ma boîte à la sortie de mon école. C'était mon projet de fin d'études et voilà j'ai payé l'école même pour faire ce projet avec 5 autres étudiant-e-s et 2 coachs de l'école. SEP (Student Entrepreneur Project). En retour je leur ai dit que je voulais contacter des anciens de l'école, des parisiens pour faire une étude de marché, quand tu payes 6500 balles en plus de ta scolarité pour ton projet perso, t'as envie de te dire ils pourraient quand même donner accès. J'ai eu pas mal de merdes avec la directrice du réseau qui croyait que je lui faisais à l'envers parce que j'avais contacté des personnes, parce que je suis un peu débrouillard et j'ai trouvé des contacts qu'on trouvait pas comme ça et ça m'a finalement permis d'être en contact et de construire mon projet avec le directeur général du Crillon (Hotel de Crillon – Paris). Chose que je n'aurais pas la chance d'avoir sans mon audace et mon culot. Bref, pour te dire, tu veux y avoir accès on te dit que ce n'est pas possible après c'est vrai que c'est un réseau incroyable.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Martin s'est alors confronté à la responsable du service lorsqu'il a voulu obtenir les contacts des alumni parisiens pour l'élaboration de son entreprise. Par des moyens détournés il a quand même obtenu certains noms influents et a pu réaliser son projet. C'est pourquoi son discours est ambivalent : d'une part, il critique l'accessibilité du réseau circonscrite à certaines conditions – ce qui en garantit la bonne « tenue » par l'EHL d'après la responsable – mais, d'autre part, il reconnaît que les opportunités créées une fois les contacts noués sont enrichissantes et utiles (« c'est vrai que c'est un réseau incroyable »). Sylvie, collaboratrice de l'EHL, exprime que l'institution a conscience du sentiment de frustration qu'elle crée chez les étudiant-e-s :

*Sylvie : Les étudiant-e-s sont frustrés parce qu'ils n'ont pas accès lorsqu'ils sont étudiant-e-s. Oui mais après c'est pour des raisons qui sont bien claires et qui ont été voulues par les anciens. On peut pas se permettre ! Vu le nombre de stages, les SBP, tout ça. Ils seraient bombardés et ça seraient en plus toujours les mêmes qui seraient bombardés toute la journée. Donc ils n'y ont pas accès. Mais ils peuvent y avoir accès à travers mes collègues du réseau ici. Surtout pour les SBP et tout ça où toute une procédure est mise en place. Pis on essaye de les faire venir, il y a des activités qui sont organisées et tout ça. Mais c'est vrai que la direction de l'école, et renforcé encore par la direction actuelle, est*

*super. Elle a vraiment réalisé le potentiel. On est quand même 4. Là ils sont aujourd'hui 4 à plein temps à être engagé par l'école uniquement à s'occuper du réseau des anciens.*

*A-S. D : Si je comprends bien les anciens-étudiant-e-s interviennent à tous les niveaux et dans plein de domaines différents ?*

*Sylvie : Ils sont énormément sollicités, ce qui n'est pas sans poser de temps en temps certains problèmes. Parce que tout ça est fait bénévolement. Quand nous, les admissions ont fait nos info-sessions et surtout nos journées de sélection à l'étranger, on a besoin d'énormément d'anciens pour faire les entretiens et jeux de rôle. On utilise le réseau, ils répondent présents parce que c'est le week-end et en plus de leur travail. On leur dit merci avec un repas, mais ça s'arrête un peu là. Et on les sollicite beaucoup. (...) Faut faire attention parce qu'il ne faut pas trop pousser non plus et c'est là que la balance. Il y a une fine ligne jusqu'où on peut aller. Il y en a dans certains stamms on les sollicite tout le temps. Ils sont venus vers nous en nous disant « vous êtes gentils mais un moment donné, on a aussi notre travail. ». Tout ce que font les stamms, les événements, tout ça, est bénévole.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Le point de vue de Sylvie met en lumière que bien que l'institution et les étudiant-e-s désirent convertir ce capital social alumni en un capital économique, ce réseau social fonctionne sur une logique d'entraide où les protagonistes sont bénévoles. Ils ou elles donnent de leur temps, de leurs ressources professionnelles et personnelles pour l'institution et celle-ci se doit se montrer redevable et non abusive. C'est pourquoi, les employé-e-s du réseau alumni de l'EHL prennent soin de ces relations en les protégeant notamment par la défense de son accès. Cet équilibre à maintenir entre la mobilisation active de ces liens sociaux et les récompenses offertes par l'école est aussi abordée par Anna – diplômée de l'EHL, directrice de l'hébergement d'une clinique privée en Suisse - qui est régulièrement sollicitée par l'EHL :

*J'en reçois, là ça s'est un peu calmé c'est bien. Ils ont un peu oublié mon adresse car un moment donné, ceux qui font les TPs de dernière année. Ils font beaucoup de travaux, des études de cas, donc j'avais souvent des étudiant-e-s qui venaient. Après j'ai un job aussi je ne peux pas. Bon je me dis « toi aussi t'as été étudiante alors fais un effort ». J'essaye dans la mesure du possible de tous les recevoir pour répondre à leurs questions. Nous, dans le cadre de la Clinique on en a aussi mandaté des groupes, ils ont fait un super boulot. C'était il y a quelques années en arrière déjà. Moi aussi quand on me demande d'être disponible, on fait quelque chose sur le milieu hospitalier bon bah venez. C'est là que je les vois et c'est là que je me rends compte qu'il y a quand même beaucoup de travaux en groupe qu'ils font et que je trouve très bien.*

Anna, diplômée de l'EHL, entre 50 et 55 ans, directrice dans la parahôtellerie, de nationalités suisse et française

Anna illustre le bon équilibre qui doit être trouvé afin qu'elle continue de rendre des services à l'École hôtelière de Lausanne (mandater des projets SBP, engager des stagiaires, être disponible en cas de questions, ...). Bien qu'elle se sente redevable envers l'institution, et que par empathie elle fasse un « effort » pour se montrer disponible auprès des étudiant-e-s, elle ne peut consacrer trop de son temps et de ses ressources professionnelles pour l'école hôtelière. Néanmoins, elle reconnaît que les prestations qui lui ont été fournies

ont été de qualité et utiles. Ce partenariat entre entreprise dirigée par un alumnus et l'école dévoile la logique de don/contre-don qui régit les relations au sein du réseau alumni.

Les mobilisations institutionnelles du capital social alumni se font principalement afin de favoriser l'employabilité de leurs diplômé·e·s, qui contribuera *in fine* à la bonne réputation d'une école hôtelière. L'établissement recourt aux alumni afin de placer des étudiant·e·s en stage mais aussi pour trouver un premier emploi, de devenir des mentors ou en tant que partenaires de l'école dans le cadre de projets étudiant-entreprise ou de mémoire de diplôme. Parallèlement, les alumni deviennent des vecteurs de recrutement et de croissance important. Leur capital social local – surtout quand il est situé à l'étranger – peut devenir un fief de recrutement pour l'établissement. Les ancien·ne·s qui véhiculent une image positive de leur alma mater et de leur propre expérience éducative diffusent une bonne réputation de l'établissement et peuvent ainsi susciter des inscriptions notamment chez les membres de leur famille. Les écoles hôtelières se montrent alors extrêmement attentives à ne pas « surexploiter » leurs ancien·ne·s étudiant·e·s et à les protéger des sollicitations individuelles inadéquates. Elles limitent par exemple l'accès au réseau alumni aux seul·e·s diplômé·e·s et encadrent la mise en relation des étudiant·e·s et des alumni durant la formation (mentoring, conférences d'alumni, ...). On perçoit alors que les bases de données d'alumni sont des ressources précieuses car elles constituent un capital économique et symbolique essentiel pour l'établissement. Le rôle institutionnel d'une école hôtelière au sein de son réseau alumni consiste à garantir un équilibre des rétributions de ce capital social, qui lui soit en grande partie favorable.

En conclusion, cette partie sur le réseau alumni des écoles hôtelières a eu pour objectif de montrer la manière dont ce capital social alumni constitue un élément de valorisation et de diffusion du capital symbolique d'une école hôtelière. Notre analyse a pour originalité de nous intéresser aux constructions institutionnelles de ce réseau social afin de comprendre en quoi il constitue un capital social au sens de Bourdieu (1980). La réputation d'une école hôtelière est construite et transite par le réseau alumni et par les représentations associées à ce dernier. Il nous est apparu que les diplômé·e·s d'une école hôtelière incarnaient leur alma mater. C'est-à-dire que les capitaux économiques, sociaux et symboliques qu'ils ou elles possèdent grâce à leur carrière professionnelle deviennent des reflets de la qualité de la formation reçue. L'ensemble des capitaux des alumni constituent alors le capital symbolique de leur école hôtelière. Au sein de ce champ éducatif, nous avons donc constaté que les écoles avaient tendance à « rapatrier » la gestion de leur réseau alumni depuis les années 2000 alors qu'ils étaient auparavant entre les mains de bénévoles. L'objectif est que l'établissement occupe une place centrale au sein du réseau, dispose de moyens afin de collecter les identités des alumni et d'animer ou de « réanimer » l'esprit de corps de ses membres. À cette fin, les écoles hôtelières recourent à des techniques virtuelles (présence sur les réseaux sociaux, newsletter, ...) et événementielles (organisation de rencontres, de soirées, présence à des congrès, ...) afin de susciter l'intérêt des alumni, en rencontrer de nouveaux et créer un sentiment de gratitude. La mainmise des écoles hôtelières sur ce capital social alumni dépend fortement des ressources financières et humaines à leur disposition. Néanmoins, elles ont toutes pour but de garantir une forte employabilité de leurs diplômé·e·s en mobilisant activement leurs

alumni. Ces derniers et dernières sont mobilisé·e·s pour placer des étudiant·e·s en stage ou dans un premier emploi, devenir des mentors ou encore pour devenir des partenaires de l'école pour des projets étudiant-entreprise (Student Business Project dans le cas de l'École hôtelière de Lausanne). En outre, les alumni deviennent des vecteurs de recrutement important. Leur capital social local – surtout quand il est situé à l'étranger – peut devenir un fief de recrutement pour l'établissement et ils ou elles participent activement aux journées de sélection. De plus, les alumni en véhiculant une image positive de leur alma mater peuvent diffuser une bonne réputation et susciter des inscriptions notamment chez les membres de leur famille. Les écoles hôtelières se montrent alors extrêmement attentives à ne pas « surexploiter » leurs ancien·ne·s étudiant·e·s et à les protéger des sollicitations individuelles inadéquates. Elles limitent par exemple l'accès « libre » au réseau alumni aux seul·e·s diplômé·e·s et encadrent la mise en relation des étudiant·e·s et des alumni durant la formation. Le rôle institutionnel d'une école hôtelière au sein du réseau alumni consiste à garantir un équilibre des rétributions de ce capital social.

Il est apparu également que les écoles hôtelières ne disposent pas des mêmes ressources informationnelles et humaines pour reprendre en main leur réseau alumni, constituer un capital social institutionnel et le rentabiliser sous des formes économiques et symboliques. Alors que certaines détiennent un capital social alumni puissant, comportant un nombre important de membres, réparti·e·s dans de nombreux pays à travers le monde et dont certains alumni se seraient illustré·e·s dans leur domaine, d'autres, auraient un plus faible capital social alumni, avec relativement peu de membres, moins influent·e·s, difficilement mobilisables et moins dispersé·e·s géographiquement.

#### 2.2.6 Valse des accréditations académiques : entre territorialité et assurance qualité

Un élément régulièrement mis en avant par les écoles hôtelières suisses pour « gager » de la qualité de leur formation – et par conséquent de leur réputation — est le fait de communiquer sur les accréditations académiques dont elles bénéficient. Néanmoins, n'étant pas des établissements universitaires, la plupart ne sont pas engagées dans les procédures d'assurance-qualité nationales et/ou internationales les plus (re)connues, qui leur confèreraient des accréditations donnant des ECTS (*European Credit Transfer System*). Au sein du champ, il persiste une grande opacité quant à la reconnaissance des différents diplômes en management hôtelier sur le plan académique. Notre analyse vise dès lors à mettre en lumière les stratégies d'accréditation des écoles hôtelières situées en Suisse. Nous illustrerons également que la reconnaissance de la qualité et de la validité des formations implique des échelons territoriaux et des flux transnationaux très variés.

À partir des années 1980 face à la mobilité académique et professionnelle grandissante des personnes hautement qualifiées, on constate une montée des préoccupations concernant la qualité des diplômes universitaires et leur reconnaissance dans différents contextes nationaux. En conséquence une harmonisation des cursus académiques (durée des cycles d'études universitaires, valorisation en termes de crédits, ...) sur

le plan européen est élaborée dès les années 1990 par le processus de Bologne<sup>70</sup>. Des instruments se sont alors développés afin d'évaluer la qualité des établissements et de leurs cursus. Les processus d'évaluation et d'accréditation deviennent monnaie courante au sein de l'enseignement supérieur dans son ensemble (Perellon, 2003). Selon Perellon, le processus d'accréditation consiste à reconnaître qu'un certain nombre de standards sont suivis par les établissements et/ou leurs programmes et qu'ils leur permettent d'atteindre des buts fixés. La « qualité » d'un établissement se traduirait par la cohérence de ses pratiques économiques, administratives et pédagogiques en vue d'atteindre certains objectifs établis par différentes instances normatives, publiques et/ou privées. Les accréditations offrent par conséquent aux établissements un « supplément de légitimité pour agir dans un domaine particulier » (Perellon, 2003b, p. 25). Elles sont le résultat de processus d'évaluations (auto-évaluation, évaluation externe, rapports d'experts) aboutissant à une décision de reconnaissance d'un établissement (ou d'un cursus) X par un organisme Y, pendant une période donnée. Ces dernières varient fortement et peuvent être réalisées par des instances publiques ou privées, gouvernementale ou déléguées. Elles peuvent également évaluer un établissement dans son ensemble ou ses programmes d'études spécifiques.

En Suisse, ces considérations économiques et politiques quant à la qualité des formations ont abouti à une réforme fédérale de la politique de l'enseignement supérieur dès les années 1990. Cette dernière a harmonisé le champ des études tertiaires en définissant quatre types d'institution d'enseignement supérieur : les Écoles Polytechniques Fédérales (EPF), les Hautes Écoles Universitaires (HEU), les Hautes Écoles Spécialisées (HES) et les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP). La volonté était de repenser la complémentarité et l'organisation des Hautes Écoles suisses en renforçant leur autonomie dans un contexte de relative austérité budgétaire. Il s'en suivit une modification des mécanismes de financement par la Confédération et un renforcement des agences de surveillance de la gestion de la politique universitaire suisse (Perellon, 2003). Actuellement, selon la Loi fédérale sur l'encouragement des Hautes écoles et la coordination des hautes écoles (LEHE) de 2011<sup>71</sup>, les procédures d'accréditation en Suisse impliquent trois acteurs ayant chacun des compétences spécifiques. Les Hautes Écoles réalisent une auto-évaluation de leur établissement (ou de leur cursus) selon les standards édictés par l'Agence suisse d'Accréditation et d'Assurance Qualité (AAQ). Cette dernière évalue cette auto-évaluation par un groupe d'expert·e·s extérieur·e·s, puis présente un rapport d'accréditation favorable ou non au Conseil Suisse d'Accréditation<sup>72</sup>, qui prend la décision finale. L'AAQ a par conséquent la responsabilité de définir les exigences liées à l'assurance qualité et de vérifier régulièrement qu'elles soient remplies par les Hautes Écoles. Elle détermine dès lors la procédure selon laquelle les institutions éducatives vont être évaluées. Cette procédure d'évaluation et d'accréditation est potentiellement la seule à permettre aux écoles hôtelières de délivrer des Bachelor de 180 ECTS reconnus publiquement en

<sup>70</sup> Le processus de Bologne fait référence aux différentes conventions et objectifs élaborés à partir des années 1990 dans le but de créer un espace européen d'enseignement supérieur et d'harmoniser les systèmes nationaux en trois cycles (graduate, post-graduate et doctorat) afin de favoriser la comparabilité et la reconnaissance des diplômes universitaires à l'étranger.

<sup>71</sup> État au 1er janvier 2018. Consultable sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070429/index.html>

<sup>72</sup> Selon l'art. 21 de la LEHE : le Conseil Suisse d'Accréditation est composé de 15 à 20 membres indépendants, représentants : les hautes écoles, le monde du travail, les étudiant·e·s, le corps intermédiaire et le corps professoral. Ces représentants sont élus par le Conseil des Hautes Écoles

Suisse et par extension à l'étranger dans la poursuite de la formation universitaire (en désirant faire un Master par exemple).

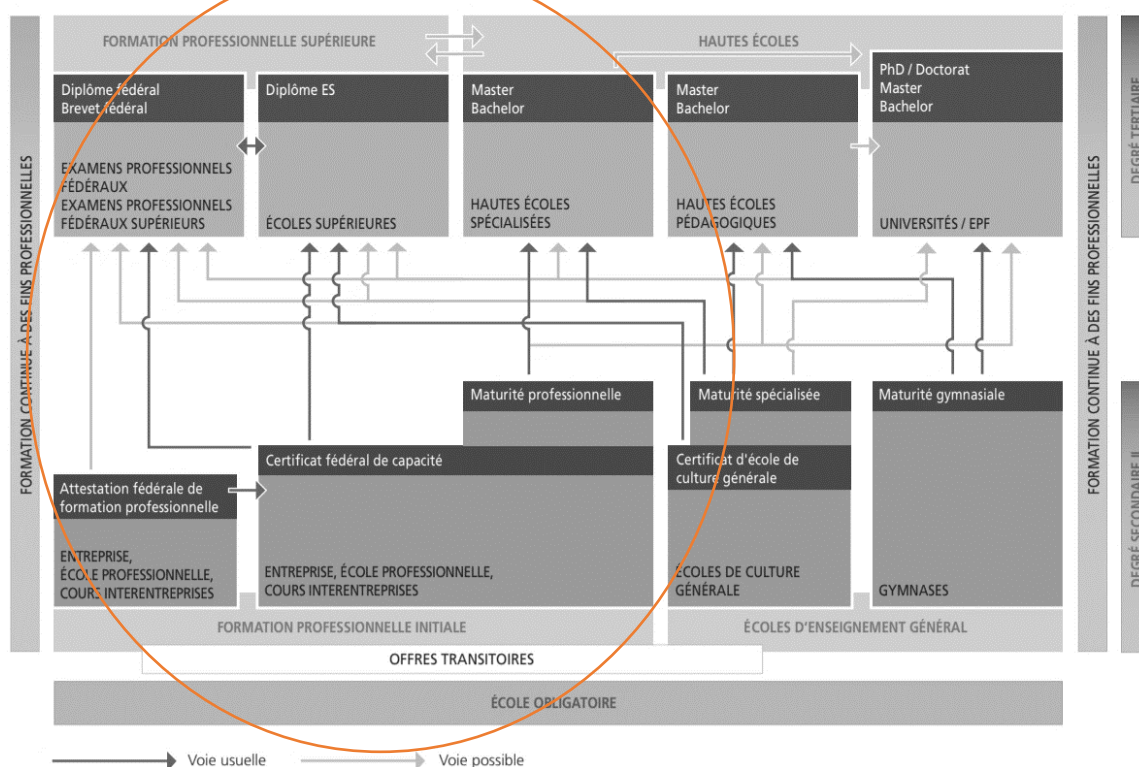
Néanmoins, les écoles hôtelières suisses sont privées et ne répondent pas aux mêmes injonctions législatives et économiques que les universités helvétiques publiques. De plus, elles s'inscrivent régulièrement dans des réseaux éducatifs transnationaux et sont fréquentées majoritairement par une population étudiante venant de l'étranger. Les écoles hôtelières sont alors des lieux d'acquisition d'un diplôme mobilisé dans divers contextes nationaux. Les circulations transnationales de leur population étudiante, et de leur diplôme, questionnent les procédures par lesquelles ces écoles font reconnaître leur formation au-delà des frontières suisses. Cette préoccupation concerne plus généralement toutes les formes d'enseignement mettant en jeu des acteurs (institutions, enseignant·e·s, étudiant·e·s) situés dans différents espaces nationaux (*cross-border or transnational education*) (Smith, 2010; Stella, 2006). La question de l'assurance qualité des formations transnationales devient une préoccupation pour les gouvernements lorsqu'ils constatent non seulement que des capitaux financiers importants partent auprès d'institutions éducatives étrangères, mais également que ces dernières offrent parfois des formations dont la qualité apparaît inférieure aux standards nationaux (Connell, 2013). Les étudiant·e·s peuvent rencontrer des difficultés dans la conversion de leurs diplômes acquis à l'étranger, ou délivré par une entité étrangère, dans leurs équivalents nationaux au sein de nombreux pays. En outre, certaines enquêtes ont montré que ces diplômes étrangers donnaient rarement un avantage concurrentiel lors d'études ou d'emplois ultérieurs au sein du pays de résidence, par manque de reconnaissance locale. La question de la protection des étudiant·e·s est dès lors devenue un enjeu de politique internationale. Pourtant, à ce jour, aucune instance supranationale – reconnue par divers états – n'accrédite d'établissements d'enseignement supérieur afin de garantir la reconnaissance académique des diplômes délivrés dans le cadre d'un partenariat éducatif transnational. L'évaluation de la qualité et l'accréditation des établissements supérieurs restent pour l'instant une prérogative des nations, favorisant un principe de confiance mutuelle quant à la validité et la légitimité des procédures d'assurances qualités internes (J. Knight, 2016).

Les écoles hôtelières suisses jouent de cette marge de manœuvre législative pour faire reconnaître leur diplôme par diverses instances nationales et étrangères, bien que les accréditations ne soient pas égales. Elles n'offrent en effet pas la même assurance de reconnaissance académique en Suisse ou dans d'autres pays. Dès lors, les différentes accréditations dont dispose une école hôtelière suisse témoignent de l'évaluation externe de la qualité de sa formation et de sa correspondance à de multiples standards. Elles contribuent à la bonne réputation des établissements mais comme ce domaine reste très flou, les écoles profitent de la situation pour présenter leur formation à leur avantage, en dissimulant parfois la réelle reconnaissance académique de leur diplôme.

*Les écoles supérieures (ES) : échelon dominé de la formation professionnelle supérieure helvétique*

Il faut tout d'abord faire une distinction entre les écoles hôtelières disposant d'une reconnaissance académique par des instances suisses et les autres. Au sein de notre champ, seules sept écoles hôtelières sur dix-neuf détiennent des accréditations cantonales ou nationales notamment parce qu'elles enseignent dans une langue nationale (français, allemand ou italien). Le premier échelon de reconnaissance suisse que l'on peut identifier est qu'une école hôtelière soit reconnue comme une école supérieure (ES) (l'équivalent français serait un Diplôme Universitaire Technologique (D.U.T) de 2 ans), en tant que formation professionnelle supérieure (Figure 36).

*Figure 36 : Schéma du système éducatif suisse élaboré par le SEFRI*



Une école supérieures (ES) est accessible aux étudiant·e·s disposant d'un certificat fédéral de capacité (CFC) ou d'une maturité professionnelle<sup>73</sup> grâce à un apprentissage durant leur formation secondaire (ou un certificat d'école de culture générale). Ces établissements jouissent d'un recrutement plus large que les Hautes Écoles (HE) qui n'acceptent, en principe, que les étudiant·e·s disposant d'un diplôme de secondaire II d'enseignement général (maturité professionnelle, cantonale, baccalauréat, ...). Toutefois, les écoles supérieures ES ne délivrent pas des Bachelor accrédités de 180 ECTS mais des diplômes fédéraux de degré tertiaire (ES) offrant un titre professionnel reconnu par la Confédération (Ex : « Diplôme d'hôtelier-restaurateur ES) au sein de leur industrie. Ces diplômes ES n'ont donc pas la reconnaissance académique nationale ou internationale permettant à leurs étudiant·e·s de poursuivre directement avec un Master dans

<sup>73</sup> Équivalent en France à un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou un baccalauréat ou brevet professionnel.

une Haute École Spécialisée (HES) ou Universitaire (HEU). M. Sauthier s'est exprimé à propos du problème de la reconnaissance du diplôme que l'École hôtelière de Genève délivre :

*Une de nos grosses problématiques c'est la reconnaissance du diplôme. On a tellement mis dans la tête de nos jeunes que s'ils ne faisaient pas un Bachelor, ils feraient rien de leur vie, qu'ils nous disent « on n'a pas de Bachelor ? ». Les écoles supérieures ES offrent un diplôme ES. À l'international il n'y a aucune reconnaissance. Donc c'est frustrant. L'école hôtelière de Lausanne très habilement m'avait fait du pied en me disant « tu nous envoies tes diplômés et on va les emmener au Bachelor » j'ai dit « oui pis in fine ils sont diplômés de Lausanne. Ça serait un petit peu dommage. ». Je me suis dit qu'on allait trouver une solution genevoise et j'ai vu avec la HEG de gestion en plus y aurait eu une certaine redondance dans les stages ou dans les cours donnés en plus à Lausanne. J'ai préféré partir sur une solution autre avec la Haute école de Gestion. Où là nos diplômés vont en emploi, à raison d'une journée par semaine, une soirée pendant 4 semestres en payant 500 CHF.- par semestre ce n'est pas un gros investissement. Ils peuvent travailler à côté donc c'est intéressant. Et là ils ont un Bachelor d'économiste d'entreprise, donc ils ont un diplôme métier : école hôtelière + économiste d'entreprise. C'est bien.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Une solution pour pallier le manque de reconnaissance académique du diplôme ES a été d'établir un partenariat avec une Haute École Spécialisée (Haute École de Gestion de Genève). Les étudiant·e·s peuvent alors valoriser les cours et stages réalisés dans le cadre de leur formation hôtelière précédente et les compléter par une formation théorique en gestion un peu plus poussée. Ils ou elles accèdent alors à un Bachelor HES « d'économiste d'entreprise » de 180 ECTS qui sera reconnu sur la scène nationale et internationale. Monsieur Sauthier préconise à ses étudiant·e·s de faire éventuellement cette passerelle après avoir quelques années d'expériences (« de prendre de la bouteille »), en le réalisant en cours d'emploi afin d'être financé·e par leur futur employeur.

L'enjeu pour M. Sauthier est également que ses étudiant·e·s ne soient pas happé·e·s par l'École hôtelière de Lausanne mais que ses diplômé·e·s restent « estampillé·e·s » EHG et contribuent à la réputation de son établissement. Par ailleurs, le recours à l'expression « on va les emmener au Bachelor » démontre que le diplôme ES est considéré comme inférieur au sein du système d'enseignement supérieur, étant un premier pas – mais pas indispensable – pour l'acquisition d'un éventuel Bachelor HES par la suite. Je lui ai alors demandé en entretien si leurs diplômé·e·s avaient rencontré des difficultés à le faire reconnaître :

*Non, alors non tant qu'il reste dans le métier. Le diplôme est reconnu tant qu'ils restent dans le domaine hôtelier ou restauration, il y a aucun souci. Le problème se pose s'ils veulent faire un MBA, ils s'entendent dire « vous n'avez pas de Bachelor » après de cas en cas les organismes de formation vers lesquels se tournent les jeunes, reviennent vers nous avec le quid des crédits. Mais bon il y a une reconnaissance qui s'opère on est sur 3 ans de formation, on a sensiblement les crédits maintenant on a une reconnaissance à 90 crédits voilà. Souvent ça fonctionne quand même. Mais il faut admettre que les écoles sont toutes dans des contraintes économiques de remplissage donc y a des dérogations qui font que même un jeune qui n'a pas de Bachelor peut faire un MBA.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève



Il appuie le constat que le diplôme est parfaitement reconnu professionnellement au sein de l'industrie hôtelière, interprétation qui a été confortée lors de nos entretiens par certains employeurs qui engageaient volontiers des diplômé·e·s de l'École hôtelière de Genève. Les obstacles apparaissent lorsque les personnes désirent poursuivre leur formation avec un Master en Business Administration (MBA), norme d'éducation postgrade au sein du champ managérial que nous avons aussi observé parmi les diplômé·e·s en management hôtelier. C'est pourquoi l'EHG a rallongé le temps de son cursus général (sur 3 ans au lieu de 2 initial) et a tâché de faire valoriser ses enseignements par des crédits ECTS afin qu'ils soient plus évaluables et comparables sur la scène européenne. Finalement, le directeur témoigne de la marge de manœuvre existant au sein de l'enseignement supérieur privé. Étant dans des « contraintes de remplissage », les responsables des programmes MBA se montrent souples quant à l'admission des candidat·e·s afin d'assurer des entrées financières. Une école hôtelière ES doit donc élaborer tout un argumentaire pour rassurer ses étudiant·e·s sur la valeur de leur diplôme.

*Nous sommes ES sur 3 ans. Beaucoup d'étudiant·e·s me disent « mais pourquoi on n'est pas Bachelor ? ». On pourrait très bien dire « ok on va à Berne et maintenant on veut être Bachelor et on devient universitaire HES ». Si on devient universitaire, les normes ne permettent pas autant de pratiques dans la formation. C'est pas compatible avec notre métier, on va entendre haut et fort râler les professionnels sur notre terrain qui comptent sur nos étudiant·e·s pour être opérationnels. Être HES Suisse on a déjà rayé.*

*Regardez ! (Elle me montre une pile de magazines qu'elle a reçu) On reçoit des magazines qui sont superbes, « talent career » à distribuer aux étudiant·e·s. Je vais pas les distribuer parce que la première question est « Bachelor ou Master que préfèrent les employeurs ? » et nos étudiant·e·s vont dire « attend on est ES, je m'identifie pas avec ça » et là je vais créer une frustration. Déjà le sujet est sensible et nous passons beaucoup de temps à expliquer à nos étudiant·e·s « vous êtes ES, défendez votre ES, expliquez pourquoi vous êtes fiers d'être ES ». Mais l'étudiante chinoise qui fait notre école, pour aller en Chine elle a besoin du mot « Bachelor », en Chine il n'y a que ça qui compte. Vous comprenez ?*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Madame Morel évoque très bien la manière dont la figure symbolique du « Bachelor » est devenue, à l'ère de Bologne, la norme éducative à laquelle les étudiant·e·s aspirent lorsqu'ils ou elles s'engagent dans des études supérieures (« pourquoi on n'a pas de Bachelor ? », « on va créer des frustrations », « sujet sensible »). Cette collaboratrice tait le fait que si ces étudiant·e·s sont dans une école supérieure (ES), c'est parce que certain·e·s ne disposent pas du capital scolaire et/ou économique nécessaire à l'entrée des formations en management hôtelier délivrant des Bachelors (HES). Elle revendique un discours de distinction et de valorisation (nous sommes « fiers », « défendez votre ES ») selon lequel le fait d'être une école supérieure témoigne d'une plus grande adéquation de leur profil aux besoins de l'industrie hôtelière grâce l'accent mis sur la pratique. La formation serait alors plus « opérationnelle » et formerait des professionnel·le·s aptes à entrer « directement » sur le terrain. Selon madame Morel, l'enjeu est en revanche de résister aux tentations de faire reconnaître leur diplôme par des instances étrangères :

*Après on peut être Bachelor en Angleterre ou États-Unis et s'affilier avec une université de là-bas et prendre leur Bachelor. Mais après on perd notre identité suisse et GastroSuisse ne sera pas d'accord avec ça. Nous sommes très fiers d'être ES car nous sommes tous convaincus que la formation est bonne et correspond aux besoins pour former la relève de notre métier.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Rester une école supérieure (ES) s'inscrit selon elle dans l'histoire de l'école qui été créée par une association faitière helvétique de restaurateurs. Il est alors question de « former la relève » pour le marché suisse et que, pour ce faire, il n'est pas nécessaire de devenir un Bachelor aux exigences scolaires plus élevées. Toutefois le problème de la reconnaissance du diplôme à l'étranger persiste :

*Maintenant on voudrait avoir la reconnaissance internationale, le directeur (de l'EHG) ça fait 10 ans qu'il se bat avec d'autres directeurs au sein de l'ASE, mais aussi des autres écoles ES tous métiers confondus, pour qu'il y ait une reconnaissance à l'international. La question est : est-ce qu'on pourrait l'appeler Bachelor professionnel ? Comme on a la maturité professionnelle ? C'est la grande discussion, il y a des pour et de contre, il y a ceux qui trouvent que c'est une bonne idée d'autre pas. Mais Berne est extrêmement lent, entre nous vous savez comment ça fonctionne. Ça prend son temps, est-ce que ça va aboutir à ça ou pas ? On n'en sait rien mais c'est toujours en discussion.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Son point de vue met en lumière que les écoles supérieures (ES) apparaissent comme les laissés pour compte de la réforme de l'enseignement supérieur helvétique. Depuis les années 1990 un fort accent législatif et économique a été mis sur les Hautes Écoles Spécialisées (HES) comme faire-valoir de la formation professionnelle supérieure en Suisse grâce à la loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles (LEHE) de 2011. Les écoles supérieures ES n'entrent pas dans ce cadre juridique mais sont régies par la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) de 2002 dans laquelle la Confédération joue un rôle bien moins interventionniste. L'État fédéral y fixe alors les prescriptions minimales pour la reconnaissance des filières de formation ES<sup>74</sup> en établissant les conditions d'admission, le niveau exigé en fin d'études, les procédures de qualification, les certificats délivrés et les titres décernés. Ce cadre législatif offre une grande marge de manœuvre aux écoles et acteurs industriels pour élaborer des cursus professionnels qui leur conviennent mutuellement. La surveillance des écoles supérieures est ensuite déléguée aux cantons. En effet, selon l'article 8 de l'ordonnance, les organisations « du monde du travail élaborent et édictent les plans d'études cadres en collaboration avec les prestataires de la formation » puis le plan d'étude est approuvé par le Canton et en dernier lieu par le Secrétariat d'État à la formation la recherche et à l'innovation (SEFR). Par conséquent, l'implication de l'échelon fédéral est relativement faible, d'où l'impression de madame Morel que les écoles supérieures ne sont pas une priorité pour la Confédération (« Berne est extrêmement lent, ça prend son temps, on n'en sait rien »). La question de la reconnaissance des diplômes ES – hors de la Suisse

---

<sup>74</sup> Ordonnance du DEFR concernant les conditions minimales de reconnaissance des filières de formation et des études postdiplômes des écoles supérieures (11 septembre 2017) consultable sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20163477/index.html>

- apparaît reléguée au second plan car la formation professionnelle supérieure (ES) a été initialement conçue comme un outil de développement économique avant tout national voire local. Pourtant, l'intervention de l'État dans ce processus apparaît indispensable pour garantir la reconnaissance de ce type de diplôme à l'étranger. Il est alors très complexe pour les écoles hôtelières de faire comprendre la valeur et le niveau de formation d'un diplôme ES à leur population étudiante.

Néanmoins, il ne faut pas minimiser l'intérêt pour une école hôtelière d'être reconnue comme une école supérieure (ES) lorsqu'elle ne bénéficie d'aucune reconnaissance académique helvétique. C'est par exemple le cas de l'École hôtelière Vatel à Martigny qui, au moment de notre entretien avec l'un de ses collaborateurs, envisageait une reconnaissance en tant qu'école supérieure :

*Premier enjeu c'est l'accréditation ES. C'est primordial pour nous pour l'insertion au tissu économique social et local. Pour pouvoir nous ouvrir sur un autre marché. Ça nous permettrait de pouvoir couvrir l'étudiant lambda de CFC, jusqu'à l'étudiant Master qu'une autre école hôtelière a fait. Ça c'est le principal enjeu.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Devenir une école supérieure reconnue par les instances publiques helvétiques permet de gagner en légitimité au sein du tissu « économique et social local ». Concrètement, cela signifie que les étudiant·e·s disposant d'un diplôme du secondaire helvétique, pourront prétendre à un diplôme du tertiaire reconnu en Suisse et bénéficieront de frais de scolarité en partie pris en charge par des subsides publics. C'est par exemple le cas à l'École hôtelière de Genève où, en 2018, les étudiant·e·s locaux déboursaient 58'100 CHF pour l'ensemble de leur formation contre 72'10 CHF pour les étudiant·e·s venant de l'étranger. Le recrutement de l'établissement ne se focaliserait donc plus principalement sur les étudiant·e·s transnationaux. Comme nous l'avons vu au chapitre , le « Swissness » – et particulièrement la présence d'étudiant·e·s helvétiques au sein de l'école hôtelière – constituent des ressources symboliques contribuant à l'attractivité. Pour l'instant, Vatel ne dispose que d'une certification française du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ce titre RNCP signale que la formation est reconnue par l'État français comme étant adaptée au marché de l'emploi, en l'occurrence français. C'est donc une certification professionnelle et non une procédure d'accréditation du diplôme. Cette école hôtelière française, située en Suisse, ne délivre donc qu'un diplôme professionnel reconnu en France :

*Donc effectivement depuis le 26 avril 2012, on est inscrit au RNCP qui nous permet de délivrer des titres d'État de niveau 2 et 1 (Master et Bachelor) ce qui était à l'époque la licence et la maîtrise. Cette validation est valide pendant 5 ans et renouvelable. La chose qui est difficile pour nous c'est que le RNCP dépend du ministère du travail et non pas de l'éducation. Ce qui nous amène à avoir des discussions assez houleuses avec par exemple la conférence des directeurs d'université suisses. Parce qu'un étudiant qui finit chez nous à un Bachelor reconnu RNCP avec ses 180 crédits s'il veut commencer un Master HEC Lausanne. On va lui dire non, ou « oui mais alors vous prenez deux ans d'expérience en entreprise pour faire une validation d'acquis d'expérience (VAE) ». C'est une chose dans laquelle le groupe Vatel a été précurseur. De prendre en compte les expériences professionnelles d'une personne et de se dire « ça vaut tant ». Et ça a fait son petit bonhomme de chemin en Suisse*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

M. Descombes explicite que le diplôme de son école hôtelière n'est pas reconnu académiquement en Suisse et qu'il ne permet pas de poursuivre des études universitaires. L'accréditation de la formation reçue au sein de Vatel ne peut se faire que par une procédure de validation des acquis d'expériences (VAE). Cette démarche demande à chaque individu d'élaborer un dossier de candidature auprès d'une Haute École pour que cette dernière évalue et valide les expériences professionnelles antérieures lui permettant, éventuellement, d'intégrer une formation tertiaire. La VAE est une procédure à la portée de toute personne bénéficiant d'une longue expérience professionnelle sans que cette dernière n'ait nécessairement fait une formation. Il est par conséquent difficile d'évaluer la plus-value que le diplôme obtenu auprès de Vatel offrirait dans le cadre de cette démarche. L'accréditation n'est donc aucunement assurée par l'école elle-même. M. Descombes admet alors le problème de reconnaissance de ce diplôme sur le territoire helvétique :

*A-S. D. : y a un problème de reconnaissance sur le territoire suisse ?*

*M. Descombes : Sur le territoire uniquement suisse, à l'échelle européenne ça ne pose aucun problème. International, je vous avouerai que certains pays que vous ayez un Bachelor ou pas, reconnu ou pas, c'est plutôt est-ce que vous êtes capables de travailler. Et après le seul endroit, c'est dommage mais ça ne me surprend pas, c'est la Suisse effectivement. Où on a cette vision très hautaine par rapport aux qualifications étrangères. C'est pourquoi la reconnaissance ES nous permettra d'offrir une reconnaissance supplémentaire à l'étudiant qui veut rester en Suisse pour ses études.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Selon lui, le diplôme professionnel serait pourtant parfaitement reconnu en France, en Europe et seule la Suisse serait plus regardante (vision « hautaine des qualifications étrangères »). La reconnaissance d'école supérieure (ES) offrirait donc un « supplément » de légitimité locale à la formation dispensée, un élargissement de son recrutement mais elle n'est pas vue comme indispensable pour que l'école hôtelière continue d'attirer des étudiant·e·s étrangers.

Le terme « Bachelor » n'étant pas protégé juridiquement et/ou politiquement, les écoles privées recourent à cet intitulé de manière très libre, voire parfois trompeuse. Elles jouent sur la représentation du Bachelor – comme cycle universitaire de 3 ans – alors que certains de leurs diplômes n'offrent pas de crédits ECTS donnant l'accès à un master universitaire en Suisse. L'extrait d'entretien suivant avec M. Descombes de Vatel illustre ces confusions :

*Vous le savez certainement nous sommes actuellement en cours d'audit avec les autorités suisses pour devenir une ES ce qui nous permettrait depuis 2016 de délivrer un Bachelor français donc européen et un Bachelor professionnel ES. Pour l'instant ils ne sont pas d'accord sur comment ça s'appelle sur l'échelon international c'est vrai qu'en termes d'éducation en Suisse on est très snob quand on approche l'éducation. On a tendance à toujours considérer qu'on est mieux. Alors ES ne veut pas que ça s'appelle un Bachelor, HES c'est un peu la même guerre qu'il y a eu à l'époque entre les EPFs et les UNIS et les HES. Cela se répercute sur les ES, techniquement c'est un « professional vocational Bachelor », maintenant comment ça s'appelle pour nous, et entre nous, ça sera un diplôme ES.*

Cet enquête dit par exemple que la reconnaissance de l'école hôtelière en tant qu'école supérieure (ES) helvétique leur permettrait d'offrir un Bachelor français. Premièrement, la France n'est pas le territoire de compétence en question, et deuxièmement, le diplôme ES n'est pas l'équivalent d'un Bachelor selon les standards suisses. Il emploie également l'expression de « Bachelor professionnel ES », catégorie qui n'existe pas dans la législation helvétique. La critique selon laquelle la Suisse serait « très snob quand on approche l'éducation » est en fait une dénonciation du protectionnisme des titres académiques délivrés par l'État, qui pour être reconnus, doivent être intitulés et accrédités par des instances officielles (« ES ne veut pas que ça s'appelle Bachelor »). Pourtant, ce protectionnisme n'empêche par cet enquête et son institution de jouer sur les mots. Dans notre entretien, l'enquête recourt par exemple à l'anglais « professional vocational Bachelor », qui apparaît comme une traduction erronée, voire trompeuse, d'un diplôme d'hôtelier-restaurateur ES auquel l'école prétend pourtant en Suisse<sup>75</sup>. Sur son site Internet, l'établissement présente également un « Bachelor in International Hotel Management ». L'emploi du terme « Bachelor » – surtout en anglais – agit comme un marqueur marketing pour rassurer les étudiant·e·s sur le fait qu'ils ou elles s'engagent dans une formation tertiaire comparable à celle dispensée dans les universités « traditionnelles » – publiques et reconnues par les États. Le cas de l'école hôtelière de Vatel illustre la manière dont un établissement joue sur les multiples intitulés existants au sein de l'enseignement supérieur pour brouiller les pistes – consciemment ou non – sur la reconnaissance académique effective des diplômes en management hôtelier dans divers espaces nationaux. Nous constatons que les intitulés des diplômes et leurs accréditations mettent en jeu et en relation différents espaces nationaux et linguistiques. Les écoles hôtelières privées transnationalisent la reconnaissance de leur formation – en impliquant différents acteurs de part et d'autre des frontières nationales – décontextualisant les procédures d'assurance qualité et leurs institutions qui sont habituellement inscrites dans des territoires et des prérogatives étatiques nationales.

### *Délivrer un Bachelor étranger en management hôtelier en Suisse*

Contrairement à l'école Vatel, la majorité des écoles hôtelières suisses qui enseignent en anglais (14 écoles sur 19) ne visent donc pas une reconnaissance académique suisse, ni en tant qu'École Supérieure (ES) ni en tant que Haute École Spécialisée (HES). Leur formation ne correspondant pas aux standards helvétiques et étant majoritairement fréquentées par des étudiant·e·s venant de l'étranger, elles misent plutôt sur des reconnaissances académiques réalisées en partenariat avec des instances étrangères. Ces stratégies transnationales d'accréditations permettent aux écoles de se positionner non seulement sur le marché éducatif en Suisse mais aussi à l'étranger.

Une stratégie élaborée pour pallier cette non-possibilité de faire reconnaître leur diplôme en tant que Bachelor par les instances helvétiques est de créer des partenariats transnationaux avec des universités étrangères. Il

---

<sup>75</sup> Au 24 octobre 2018, le site internet de l'école Vatel indique que la reconnaissance diplôme ES a été lancée le 12 octobre, sans mention de l'année. Donc près de 2 ans après notre entretien.

s'agit dès lors d'un modèle collaboratif d'éducation transnationale au sein duquel un partenaire local (une école hôtelière privée suisse) coopère avec une institution étrangère pour le développement et la délivrance d'un diplôme d'enseignement supérieur (J. Knight, 2016). Ainsi, le diplôme est « doublé » et le second devient un Bachelor universitaire de 180 ECTS délivré par une université britannique ou américaine :

*A-S. D.: It seems to be quite different accreditation; you know one professional. What is the point to have a double degree with the university of Derby?*

*Mr. Willems: The reason why we do this. Let me start from the start. Most hospitality schools in Switzerland can only go to swiss high diploma. They can go up to degree level unless you have a partner in other university whether it's in UK or USA. The only hospitality university that have a degree by swiss standard is EHL. That's the only one. Others have a degree level they have to do it with a partner outside. Our partner is Doblin. Other schools have Washington state University or others. It really depends, everyone has a partner that is a university somewhere in the world. Because the problem is. Because it's location here in Switzerland the diploma. At some point people realize they need to have degrees. With the University of Derby, it's a relationship that has been there since 10-12 years. They have currently number one hospitality school in the UK. They also have a design school. We benefit from both schools. The quality insurance also come from them. We have to go through program accreditation but also others. It's quite a regular quality insurance and procedure. We have the insurance that the standards remain up. The big benefit for our students to have a BA from Derby is that they can make a master's degree anywhere in the world. It's a great benefice for them.*

Monsieur Willems, membre de la direction de l'IHTTI à Neuchâtel

Ce directeur met alors en lumière que la grande majorité des écoles hôtelières ne respectent pas les standards helvétiques pour prétendre à une accréditation en tant que Bachelor, notamment pour ce qui est de l'obligation de faire de la recherche. Toutefois, si leurs étudiant·e·s font bien trois années de formation, rédigent un mémoire et obtiennent des notes suffisantes, ils ou elles pourront prétendre à un Bachelor délivré au nom d'une université étrangère (Ex : « American Bachelor of Arts in Hospitality Business Management »). Selon Lazuech (1999) – qui a observé des pratiques similaires de la part de certaines écoles de commerce françaises – la voie du double-diplôme consiste à associer le diplôme étranger au capital de consécration symbolique dont bénéficie le diplôme national dans son espace. Il lui sert en quelque sorte de garantie. Il y aurait alors la création d'un capital scolaire nouveau et additif, par un processus mutuel d'échanges de capital symbolique (Lazuech, 1999). Néanmoins dans notre cas, le Bachelor délivré par une institution étrangère augmenterait le capital symbolique du diplôme obtenu en Suisse, en améliorant sa reconnaissance sur la sphère internationale, alors qu'il n'est que peu (ou pas) reconnu sur la scène nationale. Les deux institutions partenaires ne bénéficient pas de la même légitimité académique et l'école hôtelière suisse apparaît comme la principale bénéficiaire symbolique de cette association. En effet, les partenariats ne sont pas mentionnés sur les sites Internet des universités américaines ou britanniques en question.

Une collaboratrice de César Ritz College m'a alors expliqué que leur école hôtelière aussi mettait en place ce type de partenariat (toutes deux font partie du Swiss Education Group). Ce double-diplôme délivré avec

une université étrangère permet, selon elle, d'obtenir une reconnaissance « publique » – à entendre « de niveau national » – valable dans le système d'enseignement supérieur dans son ensemble (privé ou public). Durant notre entretien, j'ai demandé à cette collaboratrice si des représentant·e·s de ces universités britanniques ou américaines venaient régulièrement dans son école hôtelière, elle me répondit :

*Mme Mercier : Oui, par exemple pour Washington state il y a des cours qui sont « co-taught », il y a un prof de l'université qui fait une partie ici et un prof d'ici qui fait autre chose, ou alors ils font ensemble. Des fois c'est par Skype, parce qu'il y a le décalage vu qu'ils sont aux États-Unis. Ou ils viennent un trimestre où ils restent en Suisse mais il y a toujours un échange entre le staff et les faculty des deux écoles.*

*A-S. D. : Mais concrètement, est-ce que c'est un échange aussi financier, l'école paye l'université pour bénéficier de cette reconnaissance-là ?*

*Mme Mercier : Il doit y avoir des accords financiers je crois mais les étudiant·e·s qui sont par exemple enregistrés ici, ils ne payent qu'ici. Donc je pense que César Ritz doit verser quelque chose à l'université.*

Madame Mercier, cadre supérieure au César Ritz College

Le partenariat entre l'université de Washington et cette école hôtelière privée semble relativement souple et peu contraignant. On constate que les enseignant·e·s et leurs savoirs circulent entre les établissements – définissant un espace éducatif transnational - mais lors de mes entretiens, je n'ai pas obtenu d'éléments très clairs sur les procédures administratives et les contreparties financières engrangées par ce type de partenariat. Madame Mercier « imagine » qu'il y a une compensation financière offerte à l'université étrangère afin de délivrer des diplômes mais elle ne peut me le confirmer. Elle indique toutefois que les étudiant·e·s n'ont pas à payer de frais supplémentaires pour cette prestation sachant qu'ils ou elles versent déjà 156'000 CHF au César Ritz College pour leur formation. J'aimerais rappeler ici que l'accès au terrain par le Swiss Education Group (SEG) – qui pilote ces écoles hôtelières et gère leur développement stratégique – a été très contrôlé et limité. Je n'ai malheureusement pas réussi à obtenir d'entretiens avec des membres de la direction du SEG qui auraient pu m'éclairer sur ces aspects. Je ne connais donc ni les montants, ni les conditions, de ces partenariats éducatifs transnationaux. Il est très difficile de comprendre et d'établir la reconnaissance académique effective de ces « double-diplômes » à la fois sur le sol helvétique, sur celui de l'université étrangère partenaire et plus généralement sur la scène internationale. Certes, les universités étrangères bénéficient d'accréditations institutionnelles nationales qui reconnaissent la qualité et la valeur de leur enseignement sur leur territoire. Toutefois, il n'y a pas de contrôle effectif que la formation dispensée en Suisse correspond bien aux standards du pays de l'institution partenaire. L'évaluation de la qualité des programmes éducatifs transnationaux reste un enjeu de taille et aucune instance – publique ou privée - supranationale n'existe actuellement pour réaliser cette expertise.

Pourtant, madame Mercier confirme durant notre entretien que ce double-diplôme est reconnu académiquement sur la scène internationale :

*A-S. D. : Dans les universités britanniques ce sont des Bachelor Degree ça signifie qu'on peut accéder au Master après ? Mais s'il n'y avait que le diplôme suisse il n'y aurait pas cette possibilité ?*

*Madame Mercier : Si, il y aurait cette possibilité s'ils font le Bachelor degree mais c'est moins reconnu car nous on a que la reconnaissance cantonale. Or, les deux partenariats ils sont publics donc ils sont reconnus partout. Il y a certains pays qui reconnaissent les universités privées et certains reconnaissent pas.*

Madame Mercier, cadre supérieure au César Ritz College

À nouveau on constate un brouillage quant aux compétences des instances étatiques concernant l'accréditation des diplômes. Certes, le Canton du Valais reconnaît bien les formations de César Ritz et des Roches sur son territoire<sup>76</sup> en tant qu'« écoles privées de niveau tertiaire » selon la Loi cantonale sur la formation et la recherche universitaire (LFRU) de 2001 et son ordonnance d'application de 2002. La page du site du Canton du Valais souligne pourtant que « l'école n'est pas accréditée au sens de la LEHE de 2011 » – donc au niveau de la Confédération – et que les « titres ne donnent pas le libreaccès au système universitaire suisse ». L'enquêtrice répond pourtant qu'il y aurait bien une possibilité d'accéder à un master en Suisse grâce à cette reconnaissance cantonale. L'expression « moins reconnu » témoigne du caractère flou et peu garanti de l'accréditation de ces diplômes en management hôtelier délivré par des établissements privés.

Après avoir demandé des informations complémentaires à une responsable en charge de ce dossier pour le Canton du Valais, elle nous a expliqué que cette reconnaissance était « assortie de conditions et pouvait comprendre des charges particulières pour l'école relatives à son fonctionnement, l'admission des élèves et la surveillance par le Département ». Par cette dernière, le Département se porte donc garant des méthodes et de la qualité de l'enseignement en réalisant une évaluation de l'école par des experts nommés par le Canton. Il s'agit donc uniquement d'une reconnaissance institutionnelle puisque les cantons ne sont pas en mesure d'accréditer académiquement une haute école. Ce recours parfois un peu abusif à l'image étatique pour valoriser les diplômes en management hôtelier a été dénoncée par monsieur Chappuis de l'École hôtelière de Lausanne, qui était auparavant cadre dans une administration publique romande :

*Le fait que vous soyez aujourd'hui dans le cadre de la HES-So vous permet de délivrer un diplôme public, reconnu par la Confédération et donc de recevoir des sous. Et donc de dire aussi que votre Bachelor est reconnu par la Confédération. Des gars comme Les Roches donnent un Bachelor qui n'est pas reconnu par la Confédération. Et ils disent « le programme est accrédité NEASC » ce qui est faux ! Ce qui est un mensonge, Glion a sur leur site un executive MBA qui peut être fait on site ou on-line et vous le mettent « the first and only fully accredited EMBA in the world in hospitality machin », ce qui est faux. Là il y a aucune vergogne, il n'y a aucune police ou gars qui va aller sur internet et dire « monsieur Glion, vous êtes un menteur vous enlevez ça ». Je parle un peu de moi, moi j'ai dû écrire à une boîte qui était quelque part autour de Vevey et qui avait sur son site internet une page « nous sommes accrédités par le département de la formation du Canton (X) » tout simplement et c'était*

---

<sup>76</sup> Information consultable sur : <https://www.vs.ch/web/she/Écoles-privées-de-niveau-tertiaire-en-valais-avec-reconnaissance-cantonale>



*faux. Et ils avaient eu le culot de nous envoyer une lettre pour dire « écoutez, veuillez s'il vous plaît nous donner votre reconnaissance ». J'ai dit « non, nous on ne fait pas ça ! ».*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Monsieur Chappuis soulève deux types de mobilisations – qu'il considère comme trompeuses – des reconnaissances académiques publiques mais également privées. Premièrement, en Suisse seule la Confédération est en droit d'accréditer un établissement supérieur par la procédure d'évaluation de la qualité que nous avons expliquée précédemment (via l'AAQ). Un Canton – niveau étatique inférieur – ne détient donc pas la compétence pour le faire et le recours à l'expression « accrédité par le Canton » est mensonger. Toutefois cette pratique n'a aucune conséquence pénale car elle n'est pas contrôlée et dénoncée par une instance publique (« aucune vergogne, aucune police ou gars qui va aller sur internet pour dire... »). Deuxièmement, ce n'est pas parce qu'une école hôtelière bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle – comme ici NECHE – que son diplôme est nécessairement accrédité. Pour l'être, une évaluation du programme d'étude doit être mise en place avec un organisme d'accréditation spécifique en lien avec le domaine d'études. Il apparaît alors que les écoles hôtelières suisses ne cherchent pas nécessairement à être à la fois reconnues sur le plan institutionnel et accréditées au niveau de leur cursus. Certaines brouillent quelque peu les pistes et font comme si l'une équivalait l'autre.

La deuxième stratégie mobilisée par les écoles hôtelières suisses est de s'engager dans une démarche de reconnaissance auprès de la New England Commission of Higher Education (NECHE) (appelée New England Association of Schools and Colleges – NEASC jusqu'à fin 2018), un organisme d'accréditation américain. Le principe est qu'une commission de la NECHE (Commission on Institutions of Higher Education CIHE) évalue une école hôtelière – en tant qu'institution d'enseignement supérieur – en fonction de neuf « standards » édictés par ses soins et qui sont appliqués au sein d'universités américaines prestigieuses (ex : Harvard, Yale, M.I.T, Yales, Brown, ...). Les dimensions évaluées sont : la mission institutionnelle et les objectifs, la planification et l'évaluation, l'organisation et la gouvernance, le programme académique, la population étudiante recrutée, l'enseignement, les ressources humaines et financières, l'efficacité éducative et finalement l'intégrité et la transparence. La procédure d'évaluation est donc conséquente et longue (près de 2 ans) et peu impliquer des changements institutionnels importants afin qu'une école hôtelière corresponde à ces standards. En Suisse, seules l'École hôtelière de Lausanne (jusqu'en 2023), les Roches et Glion (jusqu'en 2019) bénéficient de cette accréditation. Comme évoqué précédemment, NECHE reconnaît les institutions et non leurs programmes d'études, monsieur Chappuis de l'École hôtelière de Lausanne explique son rôle :

*Elle n'accrédite pas de programme. Chez nous mais non plus à Harvard. Elle dit « moi je regarde la boîte, je regarde que la boîte fonctionne ». (...) Cette distinction est importante à faire. NEASC nous fait l'organisation et puis le Bachelor lui sera futur, on verra vers où on le positionne. Peut-être que lui on le mettra vers The I-Ce, la boîte serait Equis. Tout ça c'est sur la table. Y a une vraie réflexion que je mène avec mon équipe autour de ça.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

La reconnaissance via un organisme étranger vise à certifier de la qualité et de la bonne gestion de l'établissement dans son ensemble. La certification des programmes d'études se réalise au cas par cas, en fonction du domaine d'enseignement de ces derniers. Les écoles hôtelières sont donc face à un large choix d'organismes helvétiques et étrangers auprès desquels faire reconnaître leurs diplômes, qui leur offrirait un positionnement spécifique. En l'occurrence, The I-Ce (International Centre of Excellence in Tourism and Hospitality Education) est un organisme d'accréditation international spécialisé dans l'évaluation de formation dans le secteur du tourisme et de l'hôtellerie. Il accrédite les cursus de 32 institutions (universités privées ou publiques, formations professionnelles et écoles hôtelières privées) dans 14 pays à travers le monde. Une autre possibilité est de faire accréditer les cursus par le label EQUIS accordé par l'EFMD (European Foundation for Management and Development) un organisme d'accréditation spécialisé dans les formations en management et basé à Bruxelles. En Suisse des établissements comme HEC Lausanne, l'IMD, l'Université de Saint Gall ou l'Université de Zürich bénéficient de ce label pour leurs cursus en gestion. Il existe par conséquent au sein du champ une diversité des instances d'accréditation des programmes auxquelles les écoles hôtelières peuvent recourir et cela fait l'objet d'une réflexion stratégique de leur part. Dès lors, comment comprendre que NECHE (ancienne NEASC) soit l'un des rares organismes d'accréditation institutionnelle étranger auquel les écoles hôtelières suisses prétendent ?

*M. Chappuis : Alors nous, historiquement l'EHL a approché NEASC parce que probablement elle reflétait, effectivement, un degré d'excellence de par le fait qu'il y ait sur son territoire les plus grandes universités nord-américaines, Stanford mise à part. Et on souhaitait probablement s'aligner sur ces standards-là. (...) Maintenant c'est une question de positionnement sur le marché. Probablement que de leur côté à eux, un positionnement plus fin par rapport à l'international. Chose que d'autres boîtes régionales d'accréditations aux États-Unis n'ont pas. Parce qu'elles considèrent que ce n'est pas leur job. Peut-être qu'eux, NEASC, ils ont prêté d'une dizaine de boîtes accréditées dans le monde entier, ont un intérêt et aussi une perspective internationale. Là il y a eu probablement plus de facilités.*

*A-S. D. : Ils ont vraiment, si je comprends bien par rapport à d'autres organismes d'accréditations d'autres territoires, une perspective d'internationalisation de leur label ?*

*M. Chappuis : En tout cas, ils le font par ça. Il y a eu un débat l'année passée quand il s'est agi de rediscuter les standards, la question de savoir si ça ne serait pas intéressant pour cette boîte-là d'ouvrir une succursale en Europe. La question s'est posée, elle a été vite retirée c'était pas sur l'agenda. Cette volonté d'expansion des activités n'est pas à l'ordre du jour de ces boîtes-là. À mon avis c'est une erreur et c'est une question de temps. Ce qu'on observe c'est une multiplication des agences au niveau suisse avec la nouvelle loi fédérale on va le voir arriver. Le marché s'est complètement ouvert.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne  
NECHE (ancienne NEASC) apparaît non seulement comme l'organisme le plus prestigieux – car il est américain et accrédite des universités reconnues sur son territoire – mais aussi comme le seul ayant choisi de reconnaître également des établissements étrangers. Néanmoins, comme la deuxième partie de l'extrait le dévoile, il n'a pas été question pour NECHE d'ouvrir une « succursale » européenne afin de

s'internationaliser davantage. La valeur de sa reconnaissance semble reposer en grande partie sur le fait qu'il se situe – exclusivement – aux États-Unis. Ce choix est critiqué par notre enquête qui considère que la concurrence sur ce marché de l'accréditation va augmenter, peut-être en défaveur de NECHE. Monsieur Chappuis poursuit sa réflexion :

*On a déjà du côté des HES pas mal de boîtes allemandes, qui accréditent des filières. Je fais l'hypothèse que d'ici 5 ans, vous aurez 25-30 boîtes d'accréditation ici en Suisse et extrêmement différenciées par secteur. L'accréditation institutionnelle sera probablement laissée pour avoir des fonds publics tout simplement. Mais même-là l'accréditation peut être proposée, c'est le conseil qui le donnera toujours. Mais pourra être proposée par une boîte qui n'est pas Suisse. Même pour l'université Suisse. Moi je fais l'hypothèse que vont se développer même si aujourd'hui ce n'est plus une obligation, l'accréditation des programmes d'études – qui aujourd'hui est une obligation pour les HES et non les universités – la loi fédérale pose comme étant quelque chose de facultatif. Il n'en demeure pas moins que la marchandisation de la formation, l'internationalisation de la formation fait que les clients, le marché et on le voit chez nous, veut des vrais produits. C'est ce qui caractérise, ce qui distingue les boîtes comme l'EHL de ces multitudes de boîtes à diplôme qui sortent. Quand j'étais au département, on recevait périodiquement des demandes d'écoles de Montreux, Swiss Institute of hospitality des trucs à la con pour qu'on les reconnaisse. Il y a un vrai débat, là peut-être ça vaut la peine d'avoir un vrai échange avec les gens de la DGES (Département de l'enseignement supérieur) qui ont travaillé à une directive, non pas la reconnaissance, car l'État de Vaud ne peut pas reconnaître le privé, par la liberté de commerce, mais un cadre qui dit « bon bah c'est pas n'importe qui ».*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Il dévoile alors que l'accréditation institutionnelle permet avant tout de délivrer des titres reconnus sur le plan national et/ou d'un autre Etat et d'obtenir certaines subventions publiques ou étrangères. Parallèlement, l'obtention d'accréditation d'un programme doit plutôt s'effectuer par des organismes reconnus dans leur champ d'expertise professionnelle afin de gagner un avantage positionnel sur ce marché éducatif. Il évoque l'impression que tout un secteur marchand de l'évaluation de la qualité est en train de se développer, mettant en jeu des acteurs plus ou moins officiels (« veut des vrais produits »). Il s'agira alors de déterminer les labels détenant le plus de légitimité et offrant par conséquent la plus grande attractivité. L'État – qui n'a pas obligation d'accréditer des institutions privées (« liberté de commerce ») – devrait, selon cet enquête, alors s'assurer plutôt de la conformité des formations proposées sur son territoire par des écoles privées à certains standards de qualité (« bon bah c'est pas n'importe qui »).

*Combiner une reconnaissance académique nationale et étrangère : être une Haute École  
Spécialisée (HES) reconnue par NECHE*

Le summum au sein de ce champ éducatif privé à fort recrutement international consiste par conséquent à obtenir une accréditation institutionnelle d'une part américaine et d'autre part suisse. Ces dernières offriraient dès lors un plus grand gage de reconnaissance académique non seulement sur la scène nationale mais également internationale. C'est la stratégie choisie par l'École hôtelière de Lausanne dès le milieu des années 1990 qui – comme nous l'avons précédemment développé – a académisé et internationalisé sa formation pour répondre à la fois aux standards de la HeS-So (réseau des Hautes Écoles Spécialisées de Suisse Occidentale)

et de NECHE afin de devenir un établissement d'enseignement supérieur de type professionnel. Monsieur Chappuis de l'École Hôtelière de Lausanne est alors revenu sur cette démarche :

*Le niveau HES est de 95, à l'époque au moment où se crée la loi fédérale. Toute une démarche est entreprise pour déjà reconnaître au niveau HES les titres antérieurs. En 95, on demande et on obtient l'accréditation HES donc on demande la certification à la NEASC au niveau universitaire. (...) De toute façon pour avoir le niveau HES il fallait atteindre un certain niveau qui est in fine pas très très loin de ce que demande NEASC. À la fin on tourne toujours autour du même pot. Vous avez les profs, l'organisation, les objectifs, une mission, vous êtes capables d'avoir un système d'assurance qualité qui tient plus ou moins la route et vous êtes capables de démontrer que vous faites ce que vous dites que vous faites. Voilà dans les deux cas.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Les changements initiés pour correspondre aux standards HES et l'académisation amorcée permettaient d'envisager une reconnaissance NEASC, en ouvrant une section en anglais et d'ainsi le territoire de recrutement des étudiant.e.s :

*Alors nous, historiquement l'EHL a approché NEASC parce que probablement elle reflétait, effectivement, un degré d'excellence de par le fait qu'il y ait sur son territoire les plus grandes universités nord-américaines, Stanford mise à part. Et on souhaitait probablement s'aligner sur ces standards-là. Il faut savoir qu'au début l'EHL n'a pas été accréditée comme université mais comme, si vous voulez aujourd'hui, école supérieure. École professionnelle dans un premier temps. Ensuite dans la mesure où on est passé HES on a demandé en 1995 à être accrédité au niveau université.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Ces propos de notre enquête vont dans le sens de l'analyse de Marginson (2006) pour qui le champ de l'enseignement supérieur international est marqué par la suprématie « des universités d'élites » nord-américaines et britanniques ayant une excellente réputation en recherche et un prestige lié aux positions de pouvoirs occupées par leurs anciens élèves. L'enseignement supérieur américain ferait par conséquent office de référence et dominerait. En voulant être reconnue par la NEASC, l'École hôtelière de Lausanne a désiré être assimilée aux universités prestigieuses américaines. Elle bénéficierait alors par effet de contagion de leur excellente réputation. L'EHL s'est ainsi alignée sur les normes et objectifs définis par les modèles universitaires anglo-saxons afin d'être reconnue et visible sur la scène internationale et d'attirer un public étudiant anglophone. Elle obtint son accréditation par leur *Commission for Career and Technical Institutions* (CTCI) et délivre dès 1998 un Bachelor reconnu sur la scène internationale en tant qu'établissement de formation professionnelle. Quelques années plus tard, en 2004, son Bachelor of Sciences in International Hospitality Management est accrédité par le biais d'une autre de leurs commissions, la *Commission on Institutions of Higher Education* (CIHE). L'EHL bénéficie dorénavant d'une accréditation internationale de niveau académique supérieur et non plus seulement professionnelle.

*A-S. D : Obtenir une accréditation américaine c'est aussi la volonté de fournir des outils de comparaison pour les étudiant.e.s internationaux en termes de discipline ?*

*M. Chappuis : Ça c'est la vision cynique du truc, la version que j'ose espérer un peu plus réelle c'est de dire qu'on va essayer d'améliorer la qualité que l'on offre. À travers un certain nombre de standards, on va aussi essayer de se positionner sur le marché international. Essayons de joindre les deux bouts. Effectivement ce que vous donne cette certification c'est un message clair et précis que vous produisez un diplôme de haute valeur. Ça aujourd'hui on en a besoin. Ça vous permet ensuite dans le niveau du management de rentrer dans des rankings. Si vous n'avez pas telle accréditation vous oubliez pour rentrer dans le ranking des meilleurs business schools du Financial Times. Qui en fait vous positionne de manière déterminante sur une échelle de 1 à 100. C'est grâce à cette accréditation que vous pouvez rentrer dans ces rankings. C'est un peu un système qui se tient lui-même mais, et là j'y crois foncièrement, au cœur de la démarche il y a un souci d'amélioration continue de la qualité de ce qui est produit.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

À travers cet extrait d'entretien, on comprend que l'obtention d'une accréditation de certains labels est une condition sine qua non pour figurer dans des classements internationaux potentiellement plus prestigieux. Obtenir une accréditation permet non seulement de certifier la qualité de la formation proposée sur la scène internationale mais aussi d'améliorer sa visibilité en étant évaluée et comparée à d'autres formations du même type. Nous sommes donc en présence d'un modèle dans lequel les établissements supérieurs s'adressent – de manière proactive - à un organisme d'accréditation pour améliorer leur réputation et non à un contrôle *a posteriori* de la qualité d'une formation. Cet élément témoigne de nouveau du caractère extrêmement marchand de cette offre éducative.

Les choix opérés par l'École hôtelière de Lausanne à la fin des années 1980 pour se positionner sur la scène nationale et internationale de l'enseignement supérieur montrent la manière dont elle s'est adaptée et a fait correspondre son programme aux exigences de la HeS-SO et de la NECHE. À partir des propos tenus par l'un de ses membres de la direction on peut considérer que l'EHL a pris la voie de l'académisation « en passant d'une école professionnelle supérieure dédiée à sa branche à une haute école spécialisée ». L'EHL s'est ainsi rapprochée des formations en gestion offertes dans les écoles de commerce, de gestion ou *business school* où les cours théoriques dispensés recouvrent un spectre plus varié allant de la gestion de marchandises, au marketing, en passant par la finance et les ressources humaines. L'académisation n'était donc pas un choix en soi mais la conséquence d'une stratégie visant à faire apparaître l'école comme « la meilleure » et « la plus aboutie » au sein du marché éducatif du management hôtelier et d'ainsi conserver sa position dominante face à une concurrence s'intensifiant sans cesse

Ainsi l'École Hôtelière de Lausanne a pu prétendre à l'accréditation NEASC (actuelle NECHE) parce qu'elle s'était déjà engagée dès les années 1990 à la transformation et à la reconnaissance de sa formation en tant que Haute École Spécialisée dans le cadre national. Cet extrait témoigne que le niveau d'exigence HES en Suisse correspond au niveau d'exigence universitaire américain. L'École, ayant déjà amorcé tout un travail de présentation de soi (structure, organigramme, corps enseignant, corps administratif, cursus, ...) et de sa population étudiante, a poursuivi avec quelques évolutions – comme l'ouverture de la section anglophone et le bilinguisme du corps enseignant – pour prétendre à une accréditation américaine. Monsieur Müller

explique également d'autres modifications qui ont été apportées :

*Donc évolution logique des programmes comme dans toute institution académique. On a en fait une année préparatoire avant le Bachelor. Donc 6 mois sur le campus, 6 mois de stage et ensuite on a un Bachelor en 3 ans. Comme on est soumis à deux accréditations, une suisse via l'OAQ (actuelle AAQ) et une américaine via NEASC, les américains considèrent le Bachelor en 4 ans. Alors que vis-à-vis de la HES et l'OAQ c'est trois ans. Certains intègrent l'année préparatoire d'autres pas. Ça a peu d'importance au final. Cette année préparatoire elle est extrêmement importante et elle nous différencie de beaucoup d'écoles hôtelières. On entend les écoles de type université.*

Monsieur Müller, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

L'École Hôtelière de Lausanne a donc mis en place un cursus académique de 4 ans, composé d'une année propédeutique axée sur la pratique (6 mois d'atelier sur le campus et 6 mois de stage en entreprise) et de 3 années plus théoriques (seul un autre stage de 6 mois est réalisé durant ce laps de temps). Cette structure lui permet de correspondre à la fois aux standards d'accréditation américains (« bachelor en 4 ans ») et nationaux (3 ans pour 180 ECTS). L'École hôtelière de Lausanne jongle entre les standards nationaux et américains pour conserver sa double-reconnaissance académique. Elle a par exemple élaboré des stratégies économiques pour s'assurer des revenus financiers importants de sa population étudiante locale et étrangère tout en correspondant à ses multiples exigences éducatives.

La reconnaissance helvétique en tant que Haute École Spécialisée (HES) permet à l'EHL d'obtenir des subventions publiques qui diminueront les frais de scolarité déboursés par les étudiant·e·s locaux (ayant obtenu leur diplôme secondaire II en Suisse) durant leur trois années de Bachelor. Néanmoins, le cursus en 4 ans étant la structure habituelle pour les Bachelors américains, l'école a rendu l'année précédant le Bachelor (appelée « année propédeutique ») en principe obligatoire pour l'ensemble du corps étudiant<sup>77</sup> afin de se conformer aux standards de NECHE. Durant notre enquête, plusieurs collaborateurs et collaboratrices nous ont expliqué que les subventions étatiques données par la HeS-So se présentaient sous forme d'une enveloppe forfaitaire pour un nombre supposé – et négocié – d'étudiant·e·s suisses·ses. Pourtant, l'EHL accueille plus d'étudiant·e·s locaux que prévu, afin de conserver une certaine proportion d'étudiant·e·s suisses en comparaison à la population étrangère dans un contexte d'augmentation des effectifs. Le manque à gagner financier est alors non seulement compensé par les étudiant·e·s étrangers, qui payent des frais de scolarité plus importants durant le Bachelor, mais également par le tarif pratiqué pour l'année propédeutique. En effet, en 2018, bien que toutes et tous les étudiant·e·s déboursent 33'000 CHF pour l'année propédeutique, les écarts des frais de scolarité sont très importants pour les trois années de formation suivantes comme l'illustre le ci-dessous. Pourtant, les étudiant·e·s suivront exactement le même cursus.

---

<sup>77</sup> Certes, les candidat·e·s bénéficiant d'une longue expérience professionnelle peuvent demander une dérogation mais ces requêtes sont généralement « mal vues » et leur nombre limité. Un·e étudiant·e « sautant » l'année propédeutique – bien que cela soit son droit – représente une perte-de-gain pour l'institution et cet élément peut être un facteur de refus au moment de l'admission

Tableau 6 : Frais de scolarité pratiqués par l'École hôtelière de Lausanne 2018-2019

| ANNEE DE FORMATION                        | ETUDIANT·E·E<br>SUISSES·SES<br>ASSIMILE·E·S | ETUDIANT·E·S<br>INTERNATIONAUX |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|
| Année propédeutique                       | 33'000 CHF                                  | 33'000 CHF                     |
| Année académique 1                        | 17'361 CHF                                  | 51'597 CHF                     |
| Année académique 2 (dont 6 mois de stage) | 10'925 CHF                                  | 31'348 CHF                     |
| Année académique 3                        | 14'381 CHF                                  | 43'744 CHF                     |
| <b>TOTAL</b>                              | <b>75'932 CHF</b>                           | <b>159'954 CHF</b>             |

Cet élément s'explique par le modèle économique de l'École hôtelière de Lausanne qui bien que reconnue publiquement en Suisse reste une institution privée soumise à des impératifs de « remplissage » pour garantir sa survie et son développement comme toute autre école hôtelière suisse<sup>78</sup>. Monsieur Müller a évoqué d'autres grandes transformations qui ont permis à cet établissement de prétendre à une reconnaissance HES :

*Ça a duré jusqu'au début des années 90 où l'école a décidé d'entrer dans le système académique suisse. Système HES. Là aussi ça a profondément modifié son ADN puisqu'elle est passée d'une école professionnelle supérieure dédiée à sa branche à une haute école spécialisée. Et là elle a commencé à faire de la recherche, développement d'un Bachelor, elle a pris une accréditation américaine, elle a engagé des professeurs qui avaient un PhD qui faisaient de la recherche avec des publications, aujourd'hui elle développe un Master consécutif. Elle a développé des services, elle exploite des programmes de formation à l'étranger et elle a acheté une école professionnelle en Suisse. Ça c'est encore une étape supplémentaire d'évolution de l'école et y en aura encore d'autres après. C'est une construction qui l'une après l'autre ont rendu l'école hôtelière, lui ont donné une certaine typicité par rapport aux autres écoles qui sont soit disséminés dans les villes, ou qui n'ont pas le statut privilégié que nous avons car l'école hôtelière est aujourd'hui la seule école HES en Suisse dans ce domaine. Et bientôt la seule au monde avec deux autres partenaires à offrir un Master consécutif au niveau mondial. Tout ça c'est la typicité.*

Monsieur Müller, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

L'accréditation en tant que Haute École Spécialisée (HES) a donc imposé de développer la recherche appliquée au sein de l'établissement. Cela s'est principalement traduit par le renouvellement du corps enseignant dont une proportion grandissante détient désormais un doctorat et fait de la recherche. La distinction entre une école supérieure (ES) et une Haute École Spécialisée (HES) tient principalement à la capacité – et le désir – de faire de la recherche. Le profil des enseignant·e·s recruté·e·s est donc complètement différent : passant d'une personne bénéficiant d'une longue expérience professionnelle au sein de l'hôtellerie-

<sup>78</sup> En outre, « manquer » cette année propédeutique est considérée comme une lacune d'expérience socialisatrice fondamentale au sein de la formation (élément que nous développerons au chapitre 3 consacré à la socialisation institutionnelle opérée par les écoles hôtelières suisses.

restauration, à l'engagement de chercheurs et chercheuses spécialisé·e·s dans l'industrie hôtelière et aptes à publier des articles scientifiques. Au sein du champ des écoles hôtelières suisses, détenir une accréditation en tant que HES permet par conséquent à l'école de s'inscrire en experte, d'augmenter sa légitimité et son capital symbolique. En outre, l'EHL détient le monopole de cette situation de double reconnaissance américaine et helvétique, ce qui confère un caractère rare à son diplôme en Suisse. Le directeur met donc l'accent sur la position « unique » de son école au sein du champ des formations en management hôtelier en mentionnant leur master en partenariat avec des établissements étrangers.

Mentionnons qu'en 2008, une autre école hôtelière – les Roches – avait obtenu la reconnaissance HES pour le cursus offert à Gruyères (« *Roches Gruyère University of Applied Sciences* ») qui concernait une vingtaine d'étudiant·e·s. D'après un article du journal *Le Temps*, Les Roches avait postulé à une reconnaissance HES car « une moitié de leurs étudiant·e·s venaient d'Europe »<sup>79</sup> et que la délivrance d'un diplôme conforme aux standards européens édictés par Bologne constituait un « atout concurrentiel ». Pourtant, cette filière HES au sein de l'École des Roches n'existe actuellement plus. Cet épisode académique n'apparaît d'ailleurs pas au sein de l'historique de l'établissement présenté sur son site web. Il apparaît qu'obtenir une accréditation helvétique pour des écoles hôtelières au recrutement principalement étranger, représente un coût important et que d'autres stratégies d'accréditations étrangères s'avèrent plus potentiellement rentables (comme NECHE ou double-diplôme avec une université étrangère).

Nous concluons cette partie en soulignant que bien que l'École hôtelière de Lausanne bénéficie d'une accréditation nationale en tant que Haute École Spécialisée (HES), son Bachelor n'offre pas un accès direct aux formations postgrades universitaires comme nous l'a expliqué monsieur Chappuis de l'EHL lorsqu'on l'a interrogé sur la reconnaissance du diplôme :

*Alors le problème c'est qu'on est en Suisse, si on oublie EHL un instant. On délivre un Bachelor HES. À 180 crédits normal. Comme délivrerait l'école d'ingénieur d'Yverdon. Le gars qui a fait son Bachelor à Yverdon, il peut pas aller faire son Master à l'EPFL. C'est pas le fait qu'il soit EHL ou pas EHL c'est le fait qu'il soit dans une HES. Les universités en Suisse ont toujours eu un regard condescendant envers les HES. En disant « votre gars il a pas le niveau ». C'est pas comme s'il avait fait ingénieur à l'EPFL, non non il peut pas. » Prenez un truc plus simple, le gars qui fait gestion à Yverdon. Il peut pas directement entrer au Master HEC. Il peut pas. Ils lui demandent 60 crédits. Nous c'est pareil, quelqu'un qui vient de chez nous, il sort avec notre Bachelor. Il doit faire 30 crédits. Pour ensuite pouvoir entrer au Master. 60 crédits ça devient déjà exorbitant. Mais tout ça c'est des choses qui ont été réglées au niveau politique. (...) Donc 1 an, on peut pas dire qu'il va. Quid s'il fait 60 crédits et il se plante. Ça va pas ce truc. Madame X (responsable politique de l'enseignement supérieur dans un canton romand) s'est beaucoup battue pour que l'on casse ces barrières-là. Aujourd'hui bah il y a un enjeu. Pour savoir si les gars qui sont ici, peuvent aller directement au Master ou est-ce qu'on demande un rattrapage dans le même champ.*

---

<sup>79</sup> DUFOUR, Nicolas (19 septembre 2008). *Le Temps* « En Suisse romande, la première HES privée forme à l'hôtellerie ». *Le Temps*. 19.09.2008 consulté le 31.10.2018: <https://www.letemps.ch/economie/suisse-romande-premiere-hes-privee-forme-hotellerie>



Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Cet enquête souligne alors la hiérarchie persistant au sein du champ de l'enseignement supérieur suisse malgré les différentes réformes législatives. Les formations universitaires ou polytechniques restent celles offrant la plus grande reconnaissance académique sur le plan national ou international, se traduisant par des accès facilités aux cycles d'études postgrades. Un·e étudiant·e disposant d'un Bachelor HES doit réaliser des cours supplémentaires pour intégrer un master d'une filière universitaire. Le nombre de crédits demandé est alors le lieu de négociation entre différentes instances universitaires, politiques et privées. Lorsque notre enquête estime que « 60 crédits c'est exorbitant », il qualifie en fait le temps nécessaire à un·e étudiant·e en management hôtelier pour « rattraper » ses camarades universitaires. En effet, un·e diplômé·e de l'EHL – ayant déjà réalisé 4 années d'études supérieures – doit faire une année supplémentaire à l'Université (soit 5 au total) pour accéder à un master, alors que ce dernier est accessible après trois années d'études universitaires (soit 180 ECTS). Il persiste un décalage de 2 ans pour accéder à une formation postgrade. Il existe donc un coût réel de conversion du diplôme en management obtenu dans une école hôtelière suisse, même reconnu et accrédité par la Confédération. Ces formations restent dominées académiquement si on les replace dans le champ général de l'enseignement supérieur suisse et même au sein du sous-champ des formations en management. Cette position faible du Bachelor HES en management hôtelier dans le champ académique est à nouveau ressortie du discours de ce directeur des accréditations :

*M. Chappuis : Donc le fait qu'on est un Bachelor à 180 crédits nous permet, de nous positionner au niveau international avec la reconnaissance fédérale, puis avec nos étudiant·e·s faire du forcing pour qu'ils puissent être reconnus admission avec un petit peu de crédits dans les branches business. Avec HEC ça va c'est 30 crédits, on s'arrange pour qu'ils les fassent pendant l'été. Avec Zürich ça peut aller bien mais ça reste toujours dans des filières gestion/management.*

*A-S. D. : Et à l'international ?*

*M. Chappuis : À l'international ça va vraiment être du cas par cas. Et ça reste dans le domaine management. Si le gars il veut soudainement aller en Finance. Finance et économie c'est pas la même chose. Donc en finance c'est plus difficile. Nous on écrit comme quoi ce sont des formations en management/gestion, on fait des copies avec ce qu'ils ont acquis. Là c'est vraiment une question, c'est pas trop le fait que ça soit EHL pas EHL, c'est vraiment une question de préserver les élites, les meilleures préservent leur cour et empêchent d'autres d'entrer. On crée des barrières artificielles ou parfois vraies. Comme je vous ai dit quand vous faites un Bachelor dans une discipline, aller à l'autre c'est pas toujours naturel. Parfois il faut un petit détour qui vous permet d'acquérir le bagage.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Premièrement, l'école doit faire du « forcing » pour que ses diplômé·e·s puissent intégrer un master universitaire en économie ou management « à moindre coût ». La reconnaissance du Bachelor HES au sein du champ académique se négocie donc au cas par cas et n'est pas garantie par le cadre législatif. Deuxièmement, monsieur Chappuis illustre que les sciences de gestion et de management restent dominées au sein du champ plus général des sciences économiques. La finance apparaît alors comme l'enseignement le plus légitime et scientiste, restant la chasse gardée « des élites » (« c'est vraiment une question de préserver

les élites, les meilleures préservent leur cour et empêchent d'autres d'entrer »). Les écoles hôtelières suisses occuperaient une position dominée au sein du champ académique des sciences économiques – national et international – non seulement à cause de leurs difficultés de reconnaissance et d'accréditation, mais également en raison de leur cantonnement à l'enseignement de la gestion.

Finalement, nous aimerions mentionner une autre stratégie d'accréditation observée au sein du champ qui consiste pour un même établissement à délivrer à la fois des diplômes d'hôtelier-restauration (ES) mais également des Bachelor sous différentes formes. Par exemple, l'IMI university center à Lucerne délivre un diplôme ES d'hôtelier-restauteur en 3 ans reconnu sur le plan fédéral mais également un Bachelor of Honors en partenariat avec la Manchester Metropolitan University. Il en va de même pour la BHMS (Business and Hotel Management School) qui délivre un diplôme ES et un Bachelor de La Robert Gordon University Aberdeen. Ces écoles offrent donc la possibilité à leurs étudiant·e·s d'obtenir un diplôme à l'issue de chaque année de formation. Elles assurent alors la reconnaissance d'une partie du cursus par les instances étatiques helvétiques avec le diplôme ES tout en donnant l'accès à un bachelor reconnu par une entité située à l'étranger, afin de faciliter – à priori – la reconnaissance de leur diplôme sur la scène internationale. Elles combinent alors également accréditation nationale et transnationale mais avec des organismes moins prestigieux et moins reconnus. Ces deux procédures visant à rassurer un public étudiant désirant avoir le choix de faire valoir leur diplôme en Suisse et/ou potentiellement dans d'autres pays.

En conclusion, le champ des écoles hôtelières suisses est le lieu d'une valse des accréditations académiques où différentes instances non seulement helvétiques mais également étrangères entrent en jeu. Le fait qu'il n'y ait aucun organisme supranational d'accréditation et d'évaluation de la qualité leur offre une grande marge de manœuvre. Les écoles hôtelières restent ainsi dans des logiques principalement marchandes où le choix d'un organisme d'accréditation plutôt qu'un autre correspond avant tout à une volonté de positionnement marketing. Les deux-tiers des écoles hôtelières – enseignant en anglais et attirant principalement une population étudiante venant de l'étranger – se tournent plutôt vers des partenariats éducatifs transnationaux, peu contraignants, qui leur permettront de vendre un « Bachelor » supposé être reconnu académiquement en Grande-Bretagne ou aux États-Unis et par prolongement sur la scène internationale. Ces écoles hôtelières se préoccupent peu de la reconnaissance académique de leurs diplômes sur la scène helvétique car elles présupposent que leurs diplômé·e·s ne resteront pas en Suisse à l'issue de leur formation. Elles élaborent par conséquent des stratégies transnationales d'accréditation pour plaire à de potentiels étudiant·e·s venant de l'étranger, bien que les territoires d'assurance qualité (Grande-Bretagne et États-Unis) ne soient pas les mêmes que ceux des territoires de recrutement (principalement Europe de l'Est et Asie). Dès lors, ces accréditations transnationales ont pour but de positionner les écoles hôtelières suisses au sein d'un marché de l'enseignement supérieur en management international, en anglais et correspondant aux critères anglosaxons et de le décroquer académiquement et symboliquement du champ de l'enseignement supérieur helvétique.

À contrario, les écoles hôtelières enseignant dans une langue nationale visent plutôt des reconnaissances helvétiques en tant qu'établissement d'enseignement supérieur professionnel comme École Supérieure (ES) ou comme Haute École Spécialisée (HES). Elles s'assurent que leur formation soit reconnue professionnellement par l'industrie hôtelière nationale où le diplôme doit offrir l'accès à certains postes à responsabilités et un avantage concurrentiel sur le marché de l'emploi suisse. Il s'agit également que leur diplôme soit valorisé et converti – à moindre coût – au sein de l'enseignement supérieur suisse afin de poursuivre des études universitaires. Ces accréditations nationales positionnent les écoles hôtelières dans le champ de l'enseignement supérieur helvétique et lui offrent une légitimité auprès des étudiant·e·s locaux. Il apparaît donc que les écoles hôtelières bénéficient de capital culturel sous une forme institutionnalisée inégaux. D'une part, la territorialité de leur reconnaissance académique peuvent s'avérer soit helvétique, soit transnationale ou, pour les mieux dotées d'entre elles les deux, la reconnaissance de leur diplôme est par conséquent plus ou moins vaste ou au contraire cantonnée géographiquement. D'autre part, les accréditations peuvent être diversement reconnues sur le plan académique par des instances étatiques et permettre plus ou moins facilement la poursuite des études supérieures.

Les accréditations des écoles hôtelières suisses sont hétérogènes et s'inscrivent dans une stratégie de positionnement conforme à leurs territoires de recrutement. Les reconnaissances britanniques ou américaines transnationales ont pour but d'attirer et de rassurer une population étudiante venant principalement de l'étranger, peu importe leur réelle transférabilité dans d'autres contextes nationaux par la suite, alors que les accréditations helvétiques garantissent des frais moins élevés et une relative reconnaissance académique aux étudiant·e·s locaux. Pour la majorité des écoles hôtelières, les procédures d'assurance qualité et d'accréditation demeurent opaques et peu transparentes, cette impression étant renforcée par le brouillage sémantique quant aux titres délivrés. Étant de statut privé, les écoles hôtelières suisses n'ont aucune obligation légale d'assurer l'accréditation de leurs diplômes tant qu'elles ont bien délivré une prestation éducative. Elles restent dans un modèle marchand où la poursuite de leur activité et leur survie économique dépendent avant tout du maintien d'une demande étudiante prête à investir dans leur offre éducative suffisante.

#### 2.2.7 Attirer une population étudiante internationale privilégiée

Dans ce chapitre 2.2 nous avons identifié six grand mécanismes de construction et de diffusion de la réputation des écoles hôtelières qui contribuent à ce que de nombreux et nombreuses étudiant·e·s s'y inscrivent : le « Swissness » comme ressource symbolique, la gestion de l'internationalité du corp étudiant et le tissage de réseaux éducatifs transnationaux, le recours à divers appareils de recrutement virtuels et humains transnationaux, la gestion des admissions, la mobilisation des alumni ainsi que les accréditations académiques.

En premier lieu, l'attractivité des écoles hôtelières situées en Suisse repose en grande partie sur les attributs symboliques associés au territoire helvétique dans lequel elles sont situées. Selon un effet de lieu (Bourdieu,

1993) les écoles hôtelières bénéficient du capital symbolique possédé par la Suisse augmentant leur propre attractivité. Tout d'abord, grâce à l'ancienneté de son industrie touristique tournée vers les classes supérieures étrangères, la Suisse apparaît comme destination légitime et valorisée d'apprentissage du management hôtelier. Ensuite, dû à son multilinguisme, le pays constituerait une source d'inspiration quant à la manière de collaborer avec des personnes de cultures – et par extensions de nations – différentes. Elle serait également le lieu d'une tradition d'excellence, de professionnalisme et de diplomatie. L'histoire et le positionnement géopolitique helvétique aurait fait du pays un lieu de refuge politique et économique pour les élites des nations étrangères, notamment par l'accueil de leurs héritiers/héritières au sein des pensionnats privés dès le XIX<sup>ème</sup> siècle. La filiation des écoles hôtelières avec les écoles internationales suisses est alors fréquemment évoquée soulignant un projet pédagogique d'enseignement d'un savoir-être bourgeois et d'une bonne éducation cosmopolite. Le « Swissness » représente donc une marque, créant de la valeur sur un marché éducatif que les écoles hôtelières mobilisent. Ces établissements cultivent leur caractère « suisse » de multiples manières : en restant une formation uniquement délivrée en Suisse, en s'assurant qu'une proportion visible d'étudiant·e·s locaux compose leur corps étudiant ou en obligeant à ce qu'un stage de leur formation ait lieu en terres helvétiques. Les ressources territoriales locales et nationales semblent donc jouer rôle fondamental dans la construction de la réputation de ces établissements.

La partie suivante a ensuite dévoilé la manière dont la réputation d'une école s'exporte à l'étranger grâce aux partenariats éducatifs transnationaux. Trois pratiques coexistent : la reconnaissance des formations hôtelières à l'étranger qui correspondent à certains critères de qualité édictés par des écoles hôtelières suisses, l'ouverture de campus-franchises dans d'autres pays portant le même nom que l'institution puis la création de cursus en commun avec des institutions éducatives à l'étranger durant lesquels les étudiant·e·s se rendent successivement dans chacun des pays des partenaires. Ces multiples relations transnationales font circuler le modèle de formation en management hôtelier helvétique à l'étranger et le positionne en tant qu'exemple à suivre. Elles augmentent ainsi le capital symbolique de l'institution en diffusant son image dans d'autres territoires nationaux. Ils peuvent également engendrer une croissance du capital économique lorsque les revenus obtenus reviennent à l'école hôtelière en Suisse. Néanmoins, ces divers collaborations transnationales ont pour principal but de démontrer qu'une école est « globale » ou « internationale » grâce aux différents relais qu'elle possède à travers le monde et aux mobilités qu'elle offre.

Troisièmement, nous nous sommes intéressés à la manière dont les étudiant·e·s prenaient connaissance de l'existence des écoles hôtelières helvétiques et étaient recruté·e·s. L'analyse de la communication digitale a illustré l'image que les écoles hôtelières suisses désirent véhiculer : des formations sérieuses, internationales et élitistes, prenant lieu dans un cadre géographique et des infrastructures exceptionnelles au centre de l'Europe. Elles mettent également en avant la spécificité de leur formation à la fois pratique et théorique et la supposée adéquation de ce modèle aux besoins de différentes industries des services. L'objectif est alors de construire une représentation homogène et attractive de ces formations de manière très diffuse grâce à Internet et ses différents supports (sites web, réseaux sociaux, presse en ligne, ...). Parallèlement, les écoles

dédient certaines ressources humaines – les recruteurs et recruteuses – pour diffuser leur réputation dans des espaces géographiques et socioéconomiques- bien spécifiques. Ces employé·e·s agissent comme des vecteurs de diffusion et des « marchands » de formation auprès d'élèves issu·e·s de classes sociales disposant d'un fort capital économique – aisément monétisable – fréquentant déjà souvent des écoles internationales privées. Il s'agit pour eux de les convaincre de l'adéquation de la formation hôtelière helvétique à leurs besoins, de la forte employabilité offerte par cette dernière puis de dénigrer les autres voies de formation traditionnelles des élites (droit, écoles de commerce, médecine, ...) apparaissant comme des concurrents potentiels. Puis, les écoles hôtelières disposent également de moyens sur place pour susciter des candidatures. Elles ouvrent notamment leurs portes aux futur·e·s étudiant·e·s et leur famille, qui sont traité·e·s comme des client·e·s qu'il s'agit d'attirer, d'intéresser et de convaincre. Ces journées portes ouvertes et les visites guidées – par les rencontres en face-à-face qu'elles rendent possible – doivent permettre de concrétiser la rencontre entre la demande et l'offre.

La quatrième partie a mis en lumière qu'il ne s'agissait pas pour les écoles hôtelières d'accueillir toute la demande éducative à leur rencontre mais d'opérer une sélection des candidatures afin de constituer un corps étudiant qui représente une valeur symbolique et donc économique. Certes, on constate que la majorité des établissements admettent les candidat·e·s dès qu'ils ou elles bénéficient d'un diplôme du secondaire II, maîtrisent un minimum anglais et disposent du capital économique nécessaire pour payer des frais de scolarité élevés. Toutefois, les écoles hôtelières enseignant dans une langue nationale peuvent s'avérer plus exigeantes concernant le niveau scolaire et linguistique des candidat·e·s ou en fonction de l'adéquation de leur personnalité et de leur parcours à une certaine figure de l'étudiant·e. idéal·e en management hôtelier. Les procédures d'admission et leurs standards sont alors variables comportant différentes étapes et réalisant un tri plus ou moins important. L'entretien d'admission permet alors de sélectionner une population étudiante dont on prédit qu'elle aura les plus fortes de chance de faire une bonne impression sur le marché de l'emploi à l'issue de la formation. Ainsi le ou la futur·e étudiant·e doit savoir se montrer : sociable, ouvert·e d'esprit, souple, cosmopolite, charmant·e, confiant·e et apte à travailler en équipe, tout en faisant preuve d'une humilité acquise grâce à ses expériences professionnelles et/ou personnelles. Les différents traits de caractère recherchés apparaissent situés au sein du pôle économique des classes supérieures où le capital économique et son habitus associé – traduit par des prédispositions managériales et cosmopolites – apparaissent plus valorisés que les signes de la possession d'un capital culturel important. La personne doit être apte à mobiliser un capital social adéquat (professionnel·le·s de l'hôtellerie, alumni de l'école convoitée) de manière à réussir l'entretien d'admission et à convaincre l'institution qu'elle fait déjà parti des sien·ne·s. Cet ensemble de qualités feront du/de la candidat·e un manager « en puissance » que l'école hôtelière devra « peaufiner » ou « révéler » par sa formation. L'institution recrute donc les individus déjà conformes au profil du manager qu'elle est supposée créer. Le corps étudiant ainsi constitué représente un capital symbolique pour l'école hôtelière car leurs futures réussites sociales et professionnelles seront interprétées comme des signes de la qualité de sa formation, de son adéquation aux besoins industriels et contribueraient *in fine* à sa bonne réputation.

Consécutivement, l'analyse s'est attachée à comprendre comment les alumni incarnaient puis diffusaient la réputation de leur école hôtelière et la manière dont les établissements les mobilisaient à cette fin. Les étudiant·e·s et les diplômé·e·s deviennent des ambassadeurs et ambassadrices de leur école hôtelière car leurs apparences, attitudes et personnalités sont perçues comme des reflets de la transformation institutionnelle qu'ils ou elles ont expérimenté. Chaque alumnus est considéré·e comme un « produit » façonné par l'établissement, puis « mis en vente » sur le marché de l'emploi. Leur valeur se traduit par la « réussite » professionnelle et sociale. Par conséquent, toutes les écoles hôtelières mettent en lumière les parcours professionnels « exemplaires » de certains de leurs alumni, incarnant des futurs professionnels idéalisés et divers, contribuant à l'attractivité de l'école. Les alumni, et leur capacité à bien incarner l'institution, sont donc une part essentielle du capital symbolique d'une école hôtelière dont le volume se construit à partir des capitaux économiques, culturels et sociaux possédés en propre par chaque alumnus. Le capital symbolique individuel est alors « collecté » par l'établissement afin de constituer un capital social alumni mobilisable à des fins économiques. En effet, les écoles hôtelières suisses ont la particularité d'avoir rapatrié leurs associations d'alumni afin de reprendre la main sur la gestion de celles-ci. Il est question d'élaborer des bases de données des alumni afin de « garder leur trace », d'être capable de suivre leur carrière et de toujours conserver un lien virtuel ou personnel avec elles et eux. Les professionnel·le·s de la gestion de ces réseaux ont aussi pour rôle d'animer ces derniers – notamment par des événements festifs et luxueux – afin de nourrir et de conserver le sentiment d'appartenance et de redevabilité des alumni envers leur alma mater. Pour ce faire, il existe également une division sociale et géographique de ce travail d'animation dans laquelle les écoles élisent des responsables de sous-réseaux locaux (grandes villes) ou nationaux (pays, régions...)... à travers le monde et financent leurs activités. Ces réseaux fonctionnent alors selon des logiques de réciprocité et d'entraide où chaque membre actif/active met à disposition de ses homologues ses propres ressources symboliques, professionnelles et donc économiques. Les ancien·ne·s jouent donc un rôle essentiel dans la production d'un capital économique individuel car ils ou elles aident à l'insertion professionnelle des étudiant·e·s en leur procurant des places de stage, des premiers emplois et des contacts professionnels. Ils ou elles contribuent ainsi à réifier « l'employabilité » des diplômé·e·s. Les alumni sont également conçu·e·s comme des ressources institutionnelles servant à développer des territoires de recrutement étudiant grâce aux capitaux symboliques, sociaux, économiques et culturelles dont ils ou elles disposent dans des localités à l'étranger. La réputation d'une école hôtelière est par conséquent construite et transite par le réseau alumni et par les représentations associées à ce dernier.

En dernier lieu, les accréditations académiques ont pour rôle de gager de la qualité et de la reconnaissance académique de la formation hôtelière dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur. En effet, l'évaluation de la qualité des formations de niveau tertiaire est devenue une préoccupation politique et économique depuis que les étudiant·e·s – mais aussi les titres universitaires – circulent dans le cadre de migrations transnationales. Il est alors question d'assurer la reconnaissance académique de leur diplôme au sein de différents territoires nationaux. Pourtant, notre champ éducatif est le lieu d'une valse des

accréditations académiques où différentes instances non seulement helvétiques mais également étrangères, plus ou moins légitimes, entrent en jeu. Les écoles hôtelières restent ainsi dans des logiques principalement marchandes où le choix d'un organisme d'accréditation correspond avant tout à une volonté de positionnement en fonction de leurs territoires de recrutement. Les reconnaissances britanniques ou américaines ont pour but d'attirer et de rassurer une population étudiante venant principalement de l'étranger, peu importe leur réelle transférabilité académique par la suite, alors que les accréditations helvétiques garantissent des frais moins élevés et une relative reconnaissance académique aux étudiant·e·s locaux. Pour la majorité d'entre elles, les procédures d'assurance qualité restent opaques à cause du brouillage sémantique quant aux titres délivrés et à leur réelle reconnaissance académique sur différents territoires nationaux. Détenir des accréditations académiques prestigieuses locales, nationales ou étrangères, augmente la crédibilité d'une école hôtelière sur le plan éducatif et par conséquent sa potentielle attractivité. La réputation d'un établissement se traduit alors également par la manière dont il arrive à faire reconnaître la qualité et la conformité de sa formation à certains standards.

## 2.3 Structure du champ des écoles hôtelières suisses

Les six éléments décrits au chapitre 2.2 constituent les mécanismes fondamentaux contribuant à l'amélioration et la diffusion de la réputation des écoles hôtelières suisses dans le but d'augmenter le nombre d'étudiant·e·s – en grande partie venant de l'étranger - inscrit·e·s en leur sein chaque année. Notre analyse illustre néanmoins que les établissements ne détiennent pas les mêmes ressources territoriales, sociales et culturelles afin de se rendre attractives. Grâce à l'analyse documentaire et aux entretiens, des différenciations nous sont apparues et désormais nous aimerions systématiser la comparaison des écoles hôtelières à l'aide d'une analyse quantitative et géométrique des données. Dans ce chapitre 2.3, nous allons traduire cet enjeu d'expansion et ses différents aspects à l'aide d'une analyse de correspondances multiples (ACM), ce qui nous permettra de construire, objectiver et représenter ce champ éducatif. Nous répondrons par conséquent aux questions suivantes :

- Quel est le capital spécifique en jeu au sein du champ des écoles hôtelières suisses ? Comment l'opérationnalisons-nous ?
- Comment les écoles hôtelières se positionnent-elles au sein du champ des écoles hôtelières ? Selon quels axes d'opposition ?
- Est-ce que des espaces de position - caractérisés par des écoles partageant un ensemble de propriétés communes - apparaissent au sein du champ et lesquels ? Quels sont les différents volumes et configurations de capital spécifique possédées par les écoles hôtelières suisses au sein de chaque espace de position ?
- Quelles interprétations sociologiques donner aux oppositions et distances entre ces espaces de position ? Témoignent-elles de rapports de domination ? Si oui, lesquels ?

### 1.5.7 Construire l'espace des positions du champ des écoles hôtelières suisses

Nous interpréterons le capital spécifique en jeu au sein du champ des écoles hôtelières comme la construction et la diffusion de la réputation de ces dernières – interprétée comme un capital symbolique – dans le but de susciter les inscriptions d'étudiant·e·s et d'augmenter leur capital économique. Nous opérationnaliserons ce capital spécifique à l'aide de trois espèces de capitaux : le capital culturel, le capital social et le capital international. ce qui nous permettra de créer des indicateurs visant à mesurer le volume et la composition du capital spécifique de chaque école hôtelière. La comparaison de la distribution différenciée du capital spécifique dessinera – à l'aide d'une analyse de correspondances multiples - une carte de ce champ éducatif avec ses axes d'oppositions et ses différents espaces de positions. Ce n'est qu'après ce travail de cartographie du champ que nous pourrons nous intéresser aux prises de position des écoles et à la façon dont leurs stratégies témoignent de leur position objective au sein du champ et de leur capacité d'actions dans la troisième partie empirique.



L'enjeu principal pour l'ensemble des écoles hôtelières de notre champ est de susciter l'inscription d'étudiant·e·s fortuné·e·s en leur sein afin d'engranger des revenus importants. Ce champ éducatif fonctionne principalement selon une logique marchande où l'augmentation du capital économique est au cœur des stratégies et des efforts de ses agents. Il s'agit pour eux de construire une bonne réputation puis de la diffuser à travers le monde afin de rendre les écoles attractives auprès de potentiel·le·s étudiant·e·s. L'incertitude sur la qualité de la formation devient telle – surtout à des milliers de kilomètres de distance – que l'opérateur du choix de formation par les étudiant·e·s et leur famille devient la réputation dans le cas de marché éducatif (Felouzis et al., 2013). Pour ce faire, les écoles hôtelières valorisent certaines ressources culturelles, sociales et territoriales, qui font l'objet de stratégies d'acquisition et d'expansion transnationales, sous forme de *capital symbolique* qui sera à son tour converti en *capital économique*. À travers l'analyse des six instruments de création et de circulation de la réputation des écoles hôtelières suisses, il nous apparaît que les écoles cherchent à augmenter trois espèces de capital – culturel, social et international – qui pris conjointement forment le capital spécifique faisant l'objet de convoitises au sein du champ.

Premièrement, les écoles hôtelières cherchent à objectiver la qualité de leur formation en management par deux biais : les processus de sélection de leurs corps étudiant en fonction de leur capital scolaire et l'obtention d'accréditations académiques nationales et/ou transnationales. Chaque établissement détient alors un volume et une composition différente de *capital culturel sous forme institutionnalisée* (Bourdieu, 1979b), qui sera plus moins reconnu au sein du champ académique helvétique. Ce capital culturel est donc *objectivé* sous forme de titres non seulement *possédés* par les étudiant·e·s de manière individuelle (type de diplôme du secondaire II et notes obtenues au moment de leur entrée dans l'école) mais aussi *délivrés* par l'institution à l'issue de la formation (diplôme ES ou Bachelor). La reconnaissance sociale de ces titres scolaires (secondaires et tertiaires) évite aux étudiant·e·s de devoir faire la preuve continue de leurs compétences non seulement au moment de leur entrée dans une école hôtelière mais également au moment de leur arrivée sur le marché de l'emploi. Ces diplômes instituent – et donc font voir et croire – à l'indubitable acquisition de certaines dispositions académiques et pratiques durant leur formation (Bourdieu, 1979b).

Deuxièmement, le *capital social* détenu par une école hôtelière est considéré comme une ressource institutionnelle comme leur stratégie de rapatriement et de contrôle des réseaux alumni en témoigne. Ces alumni et les étudiant·e·s constituent une ressource symbolique en incarnant la qualité de l'éducation reçue au travers de leur parcours professionnel et leurs apparences. Ils et elles sont également une ressource économique ; grâce à leur contribution à l'employabilité des jeunes diplômé·e·s. Le *capital social institutionnalisé* d'une école hôtelière est alors l'ensemble de ressources actuelles et potentielles organisées sous forme de réseaux d'interconnaissances (Bourdieu, 1980) et interreconnaissances comprenant les étudiant·e·s et les alumni. Il est selon nous à l'état *institutionnalisé* (Bourdieu, 1979b) car il fait l'objet d'un travail de collecte et d'animation de la part des écoles.

Troisièmement, notre analyse a mis en lumière le rôle fondamental joué par les ressources territoriales dans la construction et la diffusion de la réputation des écoles. En effet, elle repose à la fois sur la valeur symbolique du territoire national ou local (comme le *Swissness*, la beauté des paysages, la réputation de professionnalisme, les caractéristiques géopolitiques...) mais également sur les représentations valorisées d'une forme « d'internationalité » (diversité en termes d'origines nationales du corps étudiant, multiculturalité, tradition en matière d'éducation « internationale » des élites étrangères, ...). Ensuite, la réputation se diffuse au sein de divers espaces éducatifs et professionnels transnationaux – organisés autour de différentes institutions (établissements éducatifs, associations industrielles et entreprises) – où circulent des individus affiliés aux écoles hôtelières suisses : allant des recruteurs, aux responsables académiques, en passant par les responsables des réseaux alumni, aux alumni eux-mêmes et aux étudiant·e·s. Dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur, singulièrement au sein de marchés éducatifs privés, il apparaît qu'on ne peut penser l'attractivité d'un établissement sans prendre en compte les dimensions territoriales de sa réputation. Ainsi, le *capital international* regroupe toutes les ressources qui permettent à l'offre et à la demande éducative de se rencontrer au sein d'un marché éducatif internationalisé.

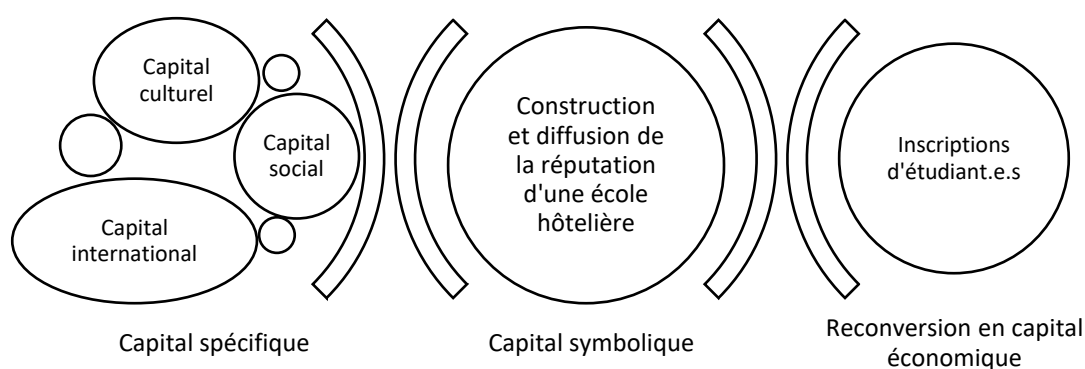
Plusieurs définitions de *capital international* ou *cosmopolite* au niveau des agents individuels ont été proposées (Bühlmann et al., 2013; Igarashi & Saito, 2014; Wagner, 2011; Weenink, 2007, 2012) mais aucune n'a été réalisée pour l'opérationnaliser pour un agent institutionnel tel qu'un établissement éducatif. Pourtant, une littérature désirent évaluer l'internationalité des établissements existe et il nous paraît adéquat de recourir à ce concept dans le cas des écoles hôtelières (Echevin & Ray, 2002; Friedman, 2018; Lazuech, 1999; Paradeise & Thoenig, 2013). Ce *capital international institutionnel* désigne l'ensemble des ressources symboliques territoriales et des relations transnationales possédées par un établissement éducatif, contribuant à son attractivité et à sa notoriété au sein du marché éducatif international. Il peut se mesurer par différents indicateurs tels que : la ou les langue(s) d'enseignement, les origines nationales des populations étudiantes, la territorialité du réseau éducatif auquel un établissement appartient ainsi que le caractère transnational des accréditations et partenariats académiques dont il dispose. Comme invitent à le penser Wagner and Réau (2015), il importe d'être attentif à ne pas essentialiser ledit capital. Nous avons conscience qu'il est le produit d'un ensemble de stratégies de la part d'agents et que notre observation se base sur une forme située dans le temps et l'espace. Toutefois, cette opérationnalisation a pour but d'analyser la manière dont les ressources territoriales sont mises en forme et mobilisées par les agents afin d'acquérir un capital symbolique converti ensuite en capital économique.

Dès lors nous analysons le capital spécifique au sein du champ des écoles hôtelières suisses comme une combinaison du capital culturel, social et international, sous forme institutionnalisée, qui contribuent ensemble à la réputation de ces établissements. Cette réputation est considérée comme le *capital symbolique* qui fondera l'attractivité de l'école selon la définition donnée par Bourdieu dans *Raisons pratiques* (1994) :

*« J'appelle capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel, scolaire ou social) lorsqu'elle est perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré » (Bourdieu, 1994a, p.161)*

Au sein d'un champ, le capital symbolique est perçu selon les systèmes de classement et de visions du monde des agents suivant une logique de faire voir, de faire croire, de faire connaître et de faire reconnaître (Bourdieu, 1987). Il s'agit donc de faire voir et connaître la réputation d'un établissement, à l'aide de différents signes témoignant de la qualité et de la reconnaissance de la formation dispensée. Ce processus peut être schématisé conformément à la figure 37 ci-dessous :

*Figure 37 : Représentation graphique de l'enjeu spécifique au sein du champ des écoles hôtelières suisses*



Les trois espèces de capital - culturel, social et international - forment ensemble le capital spécifique au sein du champ des écoles hôtelières, permettant à chaque établissement de constituer et de visibiliser sa réputation dans le champ académique mais également au sein du champ industriel. Le capital symbolique mis en forme et valorisé par chaque école hôtelière est ensuite potentiellement connu puis reconnu par les futur·e·s étudiant·e·s qui s'inscrivent dans l'établissement et déboursent des frais de scolarité élevés. On assiste à une reconversion du capital symbolique institutionnel en un capital économique assurant la survie et l'expansion de l'école au sein de ce marché éducatif. Notre analyse met alors en lumière que le capital symbolique (autrement dit la réputation) d'une école hôtelière suisse n'existe pas seul, par lui-même, mais se construit à partir de ressources culturelles, sociales et territoriales institutionnelles. Le capital symbolique n'est dès lors pas une espèce fondamentale de capital mais la traduction de la force, du pouvoir et la capacité d'exploitation, des capitaux élémentaires lorsque ceux-ci sont reconnus comme légitimes et offrent un avantage concurrentiel au sein d'un champ.

Les trois formes de capital – culturel, social et international – qui constituent le capital symbolique de nos écoles hôtelières au sein de notre champ ont été opérationnalisées sous formes d'indicateurs qui nous permettent d'évaluer le volume de capital spécifique détenu par chacune d'entre elles et les configurations de ce dernier. Ces trois formes de capitaux se présentent au sein du champ sous un état *institutionnalisé* – comme Bourdieu a pu le proposer pour le capital culturel (Bourdieu, 1979b) – non seulement parce que ces capitaux sont possédés par des institutions – ici les écoles hôtelières – mais surtout parce qu'ils font l'objet d'un travail organisationnel d'accumulation, de visibilisation et de légitimation.

Le *capital culturel institutionnalisé* se décline sous quatre indicateurs :

- Le *niveau du diplôme délivré* par l'école hôtelière est un indice de la reconnaissance académique de la formation dans le champ de l'enseignement supérieur. Ainsi, offrir des diplômes d'enseignement supérieur (ES) offre une reconnaissance professionnelle et industrielle en Suisse mais ne permet pas d'intégrer le système universitaire sujet à son obtention. En revanche, délivrer un Bachelor offre une meilleure reconnaissance académique et des possibilités de réaliser un master par la suite. Une troisième configuration consiste à offrir les deux possibilités aux étudiant·e·s : soit un obtenir diplôme ES reconnu en Suisse, à moindre frais, soit un Bachelor reconnu par une université étrangère.
- Le *positionnement dans des classements internationaux* témoigne de la conformité de la structure du cursus d'une école hôtelière à certains standards internationaux et lui permet d'être comparée et évaluée sur la scène éducative mondiale. Ces classements contribuent à légitimer et visibiliser ces formations privées au sein du champ académique. Cette variable se compose alors de deux configurations : soit apparaître ou être apparu dans le top 10 d'un classement international, soit ne jamais être apparu dans un de ceux-ci.
- Le *niveau exigé en anglais* lors de la candidature permet de comparer le niveau de capital culturel individuel – particulièrement linguistique – possédé par les étudiant·e·s à leur entrée dans l'établissement. À ce titre, la note exigée au test de l'IETLS (International English Language Testing System) est une information communiquée par toutes les écoles hôtelières et permet de se faire une idée du niveau exigé en anglais au début de la formation. Ainsi, les établissements les moins exigeants demandent d'avoir obtenu au minimum 5.0 à l'IELTS (équivalent à un niveau B1 « *independent user* ») ou alors n'ont aucun prérequis quant à la maîtrise de l'anglais. Ensuite, certaines écoles demandent une note de 5.5 à l'IELTS et une autre partie exigent plutôt d'avoir eu 6.0 (équivalent à un niveau B2).
- La *sélectivité* du processus d'admission est également un indicateur du niveau de capital culturel individuel des candidat·e·s. De multiples procédures d'admission existent, toutefois il apparaît que la scission principale oppose les écoles qui accueillent les étudiant·e·s uniquement sur base de leur dossier alors que d'autres réalisent – en plus d'analyse du profil « sur papier » – des entretiens et/ou des tests de logique et d'aptitudes. Ces opérations de sélection visent à évaluer plus en détails le

niveau du capital culturel possédé par chaque candidat·e au travers de ses capacités rédactionnelles et de ses résultats aux différents tests mais également à vérifier l'adéquation de son capital culturel sous forme incorporée via l'entretien d'admission.

Le *capital social institutionnalisé* est opérationnalisé par trois indicateurs :

- La *proportion d'étudiant·e·s venant de l'étranger* au sein du corps étudiant témoigne du recrutement plus ou moins national de l'école hôtelière. Comme nous l'avons développé au point sur le *Swissness*, la visibilité de la population étudiante helvétique est considérée comme un gage de la reconnaissance locale de l'établissement et *in fine* de sa qualité. Il est alors question de la composition du capital social de l'école et de sa perception. Trois modalités sont établies : avoir moins de 50% d'étudiant·e·s venant de l'étranger (moins de la moitié), avoir entre 51 et 80% d'étudiant·e·s venant de l'étranger (majorité d'internationaux) et plus de 80% (quasi-exclusivité de la population venant de l'étranger et quasi-absence d'étudiant·e·s suisses·ses).
- Le *nombre d'alumni* diplômé·e·s de l'école hôtelière est un indicateur du volume de capital social détenu par cette dernière. Il témoigne de la capacité de l'établissement à diffuser largement sa réputation au travers du parcours professionnels des alumni mais également de leur situation géographique (voir ). Nous le déclinons en deux modalités : avoir moins de 10'000 ancien·ne·s étudiant·e·s (école hôtelière récente ou de petite taille) ou avoir plus de 10'000 ancien·ne·s étudiant·e·s (être plus ancienne ou avoir un grand nombre d'étudiant·e·s )
- Le *nombre d'étudiant·e·s inscrit·e·s* chaque année dans l'école hôtelière permet également de se faire une idée du volume de capital social détenu actuellement par chaque école hôtelière et de sa capacité à produire des alumni aussi. En outre, plus le nombre d'étudiant·e·s est important plus les revenus engrangés et par conséquent le capital économique sont volumineux. Il se décline sous quatre modalités : moins de 300 étudiant·e·s, entre 301 et 1000 entre 1001 et 2000 et plus de 2000 étudiant·e·s.

Le capital international institutionnalisé se compose de quatre indicateurs :

- *La ou les langue(s) d'enseignement* indique(nt) les territoires de recrutement des écoles hôtelières. Les établissements enseignant en anglais désirent attirer principalement les étudiant·e·s venant de l'étranger alors que celles enseignant dans une langue nationale (français, allemand ou italien) visent les étudiant·e·s locaux ou nationaux. Certaines écoles hôtelières proposent des cursus différents pour chaque langue (anglais ou langue nationale) afin de diversifier les publics recrutés.
- *L'internationalité du réseau éducatif* témoigne des relations transnationales institutionnelles au sein desquelles se situe une école hôtelière suisse. Nous avons identifié trois possibilités : soit l'établissement est « seul » et n'appartient légalement à aucun groupe éducatif, soit il fait partie d'un groupe éducatif ayant une ou des autre(s) école(s) situées sur le territoire helvétique, ou – troisième possibilité – il appartient à un groupe éducatif étranger détenant d'autres écoles hôtelières dans d'autres pays. Une école suisse disposant de relais institutionnels dans d'autres pays diffuse

plus largement sa réputation à travers le monde, se rend plus aisément accessible à des publics étrangers moins favorisés et engrange des revenus supplémentaires.

- *Le nombre de nationalités différentes* illustre la diversité du corps étudiant en termes d'origines géographiques. Non seulement, une grande diversité des origines nationales des étudiant·e·s représente le gage d'offrir une formation « réellement internationale » mais cet élément signifie également que la réputation risque d'être diffusée dans un grand nombre de pays différents une fois les étudiant·e·s diplômé·e·s. Lorsque cette diversité peut être mise en avant, les écoles communiquent fréquemment le nombre de nationalités différentes au sein de leur corps étudiant et lorsqu'elles ne font pas, cela est fréquemment le signe qu'il est peu diversifié. Nous avons alors défini trois catégories : moins de 50 nationalités, entre 51 et 80 nationalités et plus de 80 nationalités différentes.
- *La territorialité des accréditation(s) académique(s)* sont des signes de la circulation et la reconnaissance des titres délivrés par les écoles hôtelières suisses au sein de différents territoires nationaux et transnationaux. Dès lors les écoles hôtelières suisses peuvent être uniquement reconnue par un organisme d'accréditation suisse, être uniquement reconnue par un organisme d'accréditation étranger ou alors bénéficier d'une accréditation nationale et étrangère. À nouveau, plus l'école bénéficie d'une diversité d'accréditations, plus elle attirera un public diversifié (national et étranger).

Notre analyse de correspondances multiples est composée de 11 variables actives ( $Q=11$ ) et de 31 modalités actives ( $K=31$ ). Les axes devant être retenus pour interprétation doivent être supérieurs à la contribution moyenne de chaque variable ( $1/Q$  soit  $1/11 = 0.09$ ). Selon ce critère, les 5 premiers axes de notre ACM doivent être investigués. Puis, les deux premiers axes ont été retenus pour la représentation graphique bidimensionnelle de notre ACM car ils contribuent ensemble à 94.3% de la variance totale de notre espace (axe 1 = 68.3%, axe 2 = 26.0%) (tableau 7).

Tableau 7 : Taux de variance expliqué par chaque axe de l'ACM

|                                     | Axe 1 | Axe 2 | Axe 3 | Axe 4 | Axe 5 |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <i>Valeur-propre</i>                | 0.539 | 0.376 | 0.230 | 0.146 | 0.133 |
| <i>Taux modifié de Benzécri (%)</i> | 68.3  | 26.0  | 5.1   | 0.4   | 0.1   |
| <i>Cumulé</i>                       | 68.3  | 94.3  | 99.4  | 99.8  | 99.9  |

L'étape suivante de l'analyse de correspondances multiples est de vérifier quelles variables et modalités contribuent à la répartition des individus le long de chaque axe et d'expliquer le sens de cette dispersion. Pour ce faire, les variables et modalités retenues sont celles dont la contribution dépasse la contribution moyenne soit  $1/11 = 0.09$  pour les variables et  $1/31 = 0.0322$  pour les modalités. Dès lors, les variables dépassant les 9.0% de poids relatif et les modalités au-dessus de 3.22% ont été sélectionnées pour l'interprétation (voir tableau 8 ci-dessous).

Tableau 8 : Variables et catégories actives de l'Analyse de Correspondances Multiples et leurs contributions aux axes

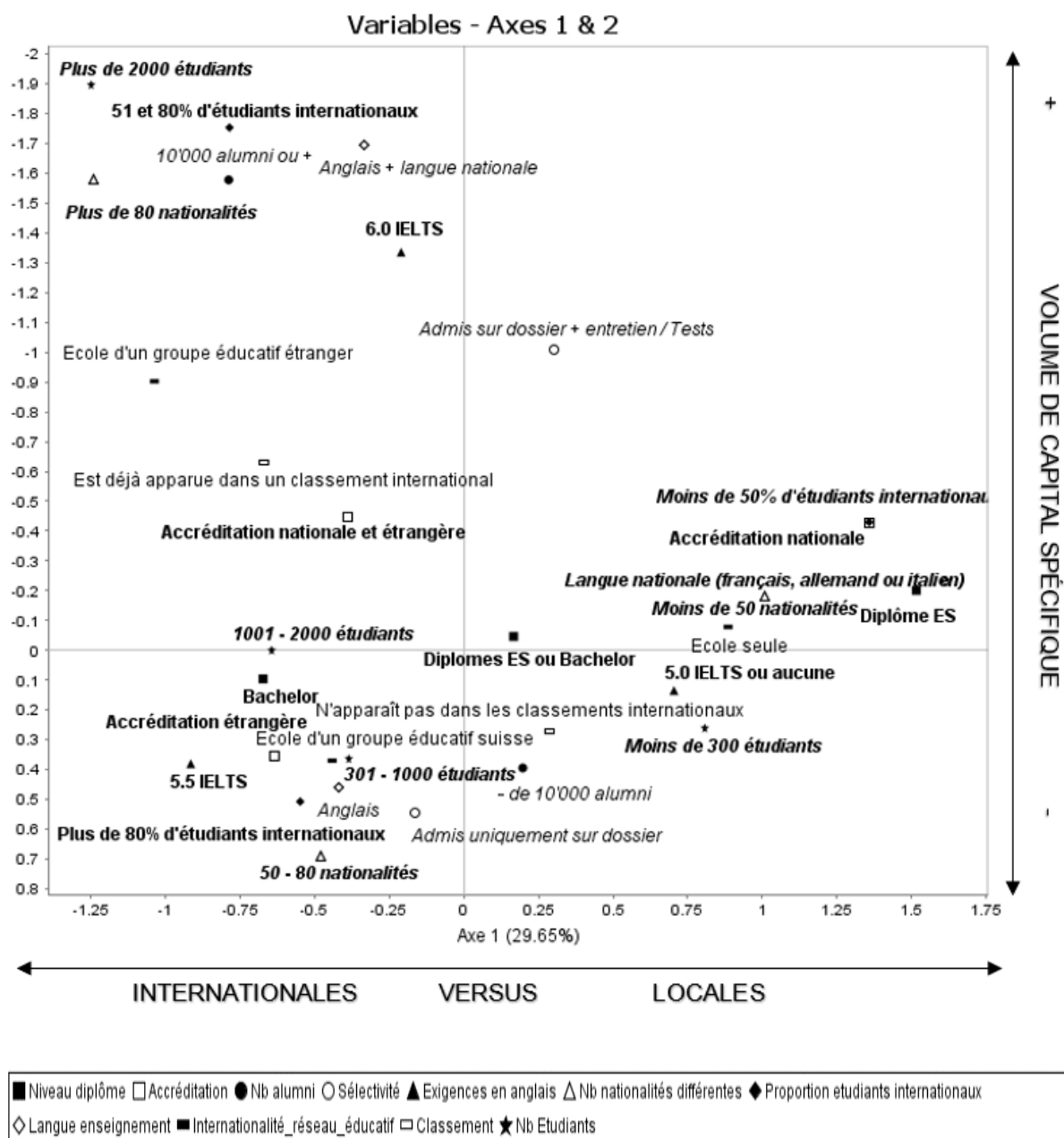
| Dimension                          | Variable                                       | Catégorie                                                     | Axe 1 | Axe 2 | N  | %    |
|------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------|-------|----|------|
| Capital culturel institutionnalisé | Niveau(x) de diplôme offert(s)                 | Diplôme ES                                                    | 9.7   | 0.2   | 5  | 25.0 |
|                                    |                                                | Bachelor                                                      | 4.6   | 0.1   | 12 | 60.0 |
|                                    |                                                | Bachelor ou Diplôme ES                                        | 0.1   | 0.0   | 3  | 15.0 |
|                                    |                                                | Total                                                         | 14.3  | 0.4   |    |      |
|                                    | Positions dans les classements internationaux  | N'apparaît jamais dans un classement international            | 1.0   | 1.2   | 14 | 70.0 |
|                                    |                                                | Apparaît ou est apparu dans un classement international       | 2.3   | 2.9   | 6  | 30.0 |
|                                    |                                                | Total                                                         | 3.3   | 4.1   | -- | --   |
|                                    | Niveau exigé en anglais à l'entrée             | 5.0 IELTS                                                     | 4.2   | 0.2   | 10 | 50.0 |
|                                    |                                                | 5.5 IELTS                                                     | 5.0   | 1.2   | 7  | 35.0 |
|                                    |                                                | 6.0 IELTS                                                     | 0.1   | 6.5   | 3  | 15.0 |
|                                    |                                                | Total                                                         | 9.2   | 7.9   | -- | --   |
|                                    | Sélectivité                                    | Uniquement sur dossier                                        | 0.3   | 4.6   | 13 | 65.0 |
|                                    |                                                | Dossier + entretien ou test(s) d'aptitudes et de personnalité | 0.5   | 8.6   | 7  | 35.0 |
|                                    |                                                | Total                                                         | 0.8   | 13.2  | -- | --   |
|                                    | TOTAL                                          |                                                               | 27.6  | 25.6  | -- | --   |
| Capital social institutionnalisé   | Proportion d'étudiant·e·s venant de l'étranger | Moins de 50%                                                  | 9.3   | 1.3   | 6  | 30.0 |
|                                    |                                                | 51 à 80%                                                      | 1.0   | 7.4   | 2  | 10.0 |
|                                    |                                                | Plus de 80%                                                   | 3.0   | 3.7   | 12 | 60.0 |
|                                    |                                                | Total                                                         | 13.3  | 12.4  | -- | --   |
|                                    | Nombre d'alumni                                | Moins de 10'000 alumni (ou inconnu)                           | 0.5   | 3.0   | 16 | 80.0 |
|                                    |                                                | Plus de 10'000 alumni                                         | 2.1   | 12.0  | 4  | 20.0 |
|                                    |                                                | Total                                                         | 2.6   | 15.0  | -- | --   |
|                                    | Nombre d'étudiant·e·s par année                | Moins de 300 étudiant·e·s                                     | 4.9   | 0.7   | 9  | 45.0 |
|                                    |                                                | 301 à 1000 étudiant·e·s                                       | 0.5   | 0.6   | 4  | 20.0 |
|                                    |                                                | 1001 à 2000 étudiant·e·s                                      | 1.8   | 0.0   | 5  | 25.0 |
|                                    |                                                | Plus de 2000 étudiant·e·s                                     | 2.6   | 8.7   | 2  | 10.0 |
|                                    |                                                | Total                                                         | 9.8   | 10.1  | -- | --   |
|                                    | TOTAL                                          |                                                               | 25.7  | 37.5  |    |      |

|                                            |                                     |                                                      |             |             |    |      |
|--------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------|-------------|----|------|
| Capital international<br>institutionnalisé | Langue d'enseignement               | Anglais                                              | 1.9         | 3.3         | 13 | 65.0 |
|                                            |                                     | Langue nationale (français, allemande ou italien)    | 8.8         | 0.3         | 4  | 20.0 |
|                                            |                                     | Anglais + langue nationale                           | 0.3         | 10.4        | 3  | 15.0 |
|                                            |                                     | Total                                                | <b>11.0</b> | <b>14.0</b> |    |      |
|                                            | Internationalité du réseau éducatif | École seule en Suisse                                | 5.3         | 0.1         | 8  | 40.0 |
|                                            |                                     | École appartenant à un groupe éducatif suisse        | 1.5         | 1.5         | 9  | 45.0 |
|                                            |                                     | École appartenant à un groupe éducatif international | 2.7         | 3.0         | 3  | 15.0 |
|                                            |                                     | Total                                                | <b>9.5</b>  | 4.5         |    |      |
|                                            | Nombre de nationalités différentes  | Moins de 50 nationalités                             | 6.8         | 0.3         | 8  | 40.0 |
|                                            |                                     | Entre 51 et 80 nationalités                          | 1.8         | 5.2         | 9  | 45.0 |
|                                            |                                     | Plus de 80 nationalités                              | 3.9         | 9.0         | 3  | 15.0 |
|                                            |                                     | Total                                                | <b>12.5</b> | <b>14.5</b> |    |      |
|                                            | Accréditation(s) académique(s)      | Accréditation nationale                              | 9.3         | 1.3         | 6  | 30.0 |
|                                            |                                     | Accréditation étrangère                              | 3.7         | 1.7         | 11 | 55.0 |
|                                            |                                     | Accréditation nationale et étrangère                 | 0.4         | 0.7         | 3  | 15.0 |
|                                            |                                     | Total                                                | <b>13.5</b> | 3.7         |    |      |
|                                            | TOTAL                               |                                                      | 46.5        | 36.7        |    |      |



### 1.5.8 Carte du champ des écoles hôtelières et espace des positions

Figure 38 : Carte du champ des écoles hôtelières suisses



Axe 1 – Écoles à recrutement local versus écoles à recrutement étranger

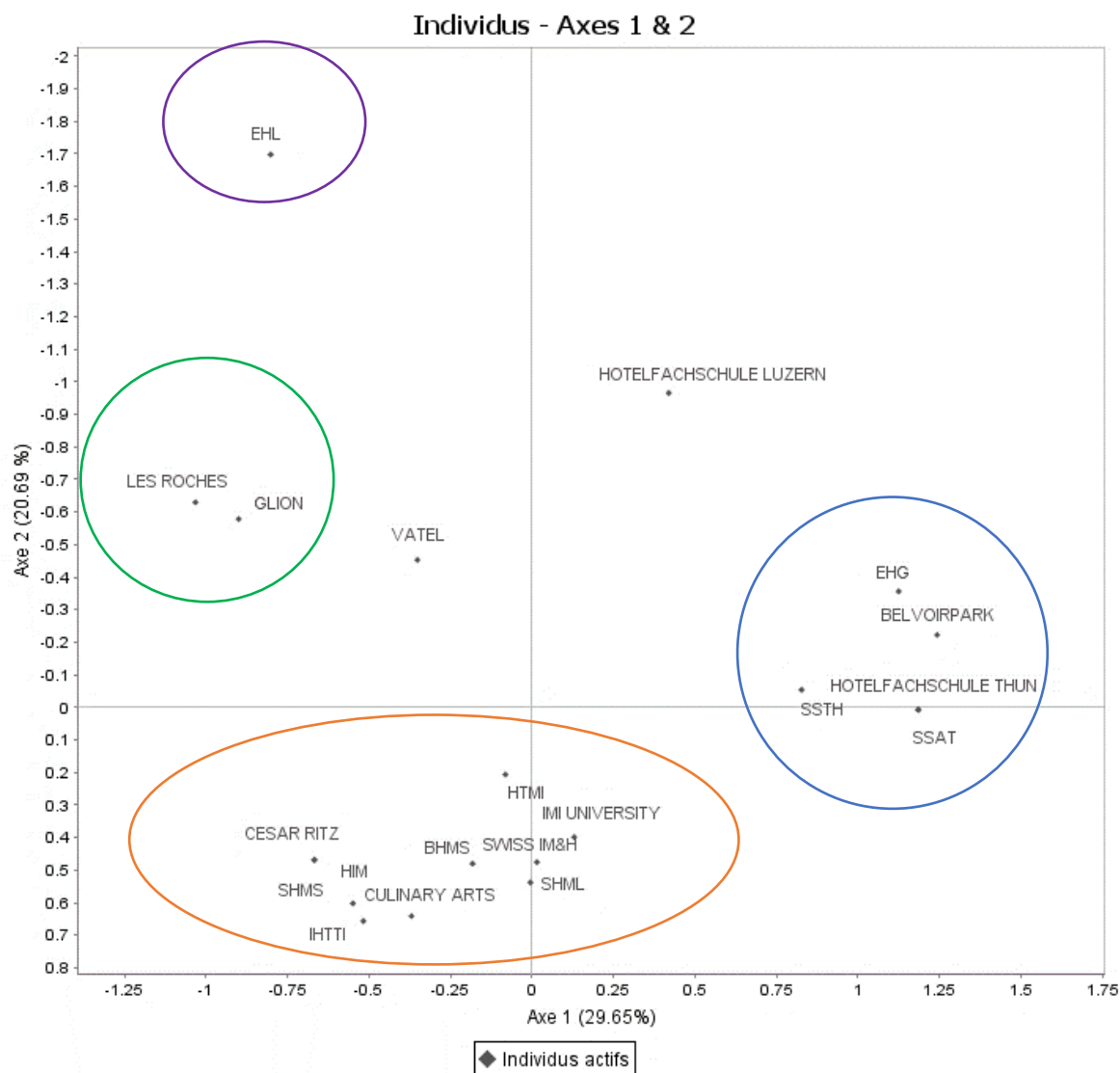
Huit variables contribuent à 93.2 % de la variance de l'axe 1 : le niveau de diplôme délivré par l'école (14.3%), les accréditations (13.5%), proportion d'étudiant·e·s venant de l'étranger (13.4%), le nombre de nationalités différentes dans le corps étudiant (12.5%), la langue d'enseignement (11.0%), le nombre d'étudiant·e·s (9.8%), l'internationalité du réseau éducatif de l'établissement (9.5%) et le niveau exigé en anglais à l'entrée (9.2%). Les 11 modalités retenues pour l'interprétation de l'axe 1 contribuent quant à elles à 75.6% de la variance. On trouve à droite – en gras - : délivrer un diplôme d'enseignement supérieur (ES)

d'hôtelier-restaurateur (9.7%), détenir uniquement une accréditation académique nationale helvétique (9.3%), avoir moins de 50% d'étudiant·e·s venant de l'étranger (9.3%), enseigner dans une langue nationale (allemand, français ou italien) (8.8%), avoir moins de 50 nationalités différentes au sein du corps étudiant (6.8%), ne pas faire partie d'un groupe éducatif plus grand (5.3%), avoir 300 étudiant·e·s ou moins (4.9%) et n'avoir aucune exigence en anglais à l'entrée ou demander une note minimale 5.0 à l'IELTS (4.2%). À l'opposé, à gauche de l'espace, on trouve – également en gras - le fait d'exiger un niveau minimal en anglais de 5.5 à l'IELTS (5.0%), délivrer uniquement un Bachelor (4.6%), avoir plus de 80 nationalités différentes au sein du corps étudiant (3.9%) et détenir une accréditation académique uniquement étrangère (3.7%). Cet axe oppose donc les écoles hôtelières d'enseignement supérieur (ES), reconnues sur la scène nationale et destinées principalement aux étudiant·e·s locaux (langue nationale, faible exigence en anglais) aux écoles hôtelières tournées vers un recrutement étranger (niveau en anglais supérieur, Bachelor délivré par une université étrangère). Cet axe polarise les deux configurations de capital international au sein du champ : l'une mettant l'accent sur le recrutement et la reconnaissance nationale et l'autre tournée avant tout vers l'étranger.

#### Axe 2 – Volume de capital spécifique

Les six variables suivantes contribuent à 79.6% de la variance sur l'axe 2 : le nombre d'alumni de l'école (15.0%), le nombre de nationalités différentes au sein du corps étudiant (14.5%), la langue d'enseignement (14.0%), la sélectivité du processus d'admission (13.2%), la proportion d'étudiant·e·s venant de l'étranger (12.5%) et le nombre d'étudiant·e·s (10.1%). Les 11 modalités retenues contribuent ensemble à 79.5% de l'axe 2. On trouve en haut de l'espace – et en italique - : avoir 10'000 alumni ou plus (12.0%), enseigner en anglais et également dans une langue nationale (10.4%), avoir plus de 80 nationalités différentes au sein du corps étudiant (9.0%), avoir plus de 2000 étudiant·e·s (8.7%), admettre les étudiant·e·s sur dossier, entretien et d'éventuels tests d'aptitudes (8.6%), avoir entre 51 et 80% d'étudiant·e·s venant de l'étranger (7.4%) et exiger 6.0 à l'IELTS comme niveau minimal d'anglais (6.5%). En bas, se situent en italique : avoir entre 50 et 80 nationalités différentes au sein du corps étudiant (5.2%), accepter uniquement sur dossier (4.6%), avoir plus de 80% d'étudiant·e·s venant de l'étranger (3.7%) et enseigner en anglais (3.3%). Cet axe oppose les écoles hôtelières recrutant principalement à l'étranger, avec une relative diversité en termes de nationalités et enseignant uniquement en anglais, aux écoles détenant non seulement un fort capital social (alumni ou étudiant·e·s) mais également un fort capital culturel (plus grande sélectivité dans le processus d'admission et niveau élevé en anglais). Les écoles du haut de l'espace détiennent un capital international à la fois tourné vers le national et l'étranger (proportion médiane d'étudiant·e·s venant de l'étranger, enseignement en anglais et dans une langue nationale). Cet axe oppose par conséquent les écoles hôtelières en fonction du volume de capital spécifique qu'elles possèdent. Celles détenant le plus de capital étant en haut de notre carte et celles en possédant le moins en bas.

Figure 39 : Nuage des individus de l'ACM du champ des écoles hôtelières suisses



Lorsque l'on projette les positions occupées par les écoles hôtelières suisses (individus actifs) au sein de notre ACM, on constate quatre espaces de position polarisant cette double opposition : premièrement, le fait qu'une école hôtelière soit tournée vers un recrutement étudiant et une reconnaissance académique nationale (à droite) ou plutôt internationale (à gauche) ; puis deuxièmement, les volumes de capital culturel, international et social qu'elle possède (les plus dotées en haut et les moins en bas). Nous identifions quatre espaces de position au sein desquels un certain nombre d'établissements partagent certaines caractéristiques et s'avèrent différentes d'autres ensembles d'écoles : 1) *l'école pionnière dominante*, 2) *les écoles internationales leaders*, 3) *Les écoles internationales challengers* et 4) *Les écoles supérieures à visée locale*. Ainsi que deux écoles qui apparaissent en mouvement d'un espace de position à un autre. Les prochaines parties décriront par conséquent les caractéristiques de chacun de ces espaces de positions et des écoles qui le composent.

#### *L'école pionnière dominante : l'École hôtelière de Lausanne*

Au sein du champ des écoles hôtelières suisses, l'École hôtelière de Lausanne (EHL) occupe une place unique et bien spécifique (en haut à gauche). Ayant été la première école hôtelière créée au monde en 1893 – et donc

en Suisse – elle a initié un modèle de formation alliant théorie et pratique (dont nous avons analysé en détails les ajustements) qui a fait office d'étalon de référence pour les écoles hôtelières helvétiques la succédant dès le XXème siècle. L'École hôtelière de Lausanne a alors la particularité de détenir le plus grand volume de capital spécifique au sein du champ en ayant de forts capitaux culturels et sociaux institutionnalisés ainsi qu'un fort capital international.

Premièrement, elle détient le plus fort capital social institutionnalisé grâce à ses 25'000 alumni accumulés durant plus d'un siècle d'existence et par l'augmentation progressive de son corps étudiant atteignant désormais près de 3000 inscrit·e·s chaque année. L'EHL s'appuie donc sur un réseau socioprofessionnel important, non pas uniquement en termes de nombre, mais aussi au vu des occupations professionnelles prestigieuses de certains alumni au sein de l'industrie hôtelière. Son capital social alumni se reproduit alors à grande vitesse contribuant grandement à l'employabilité de ses jeunes diplômé·e·s et donc à sa bonne réputation.

Deuxièmement, son capital culturel institutionnalisé s'avère également le plus élevé au sein du champ car l'EHL est la plus exigeante en termes de capital scolaire et linguistique exigés à l'entrée et au regard de la sélectivité produite par sa procédure d'admission. Ainsi, l'EHL affiche un taux d'admission autour des 30% alors que les autres écoles ne communiquent nullement cet élément. En outre, l'établissement délivre un Bachelor en tant que Haute École Spécialisée (HES), diplôme professionnel de niveau tertiaire parmi les plus reconnus sur la scène industrielle et académique helvétique. Son cursus de quatre ans, similaire à celui du système universitaire américain lui offre également une reconnaissance académique sur la scène internationale, se traduisant par son apparition dans les classements internationaux où elle se place régulièrement dans le peloton de tête.

Troisièmement, l'École hôtelière de Lausanne dispose d'un fort capital international représenté notamment par la diversité des nationalités au sein de son corps étudiant (121 en 2018) et la présence de ses stamms d'alumni dans près de 120 pays à travers le monde. Toutefois, la particularité de l'EHL est qu'elle ne se profile pas uniquement sur le marché étranger ou sur le marché national. Elle joue plutôt sur les deux tableaux. Elle occupe alors une position médiane au sein du champ ; située entre les écoles tournées vers l'international et les autres plutôt focalisées sur la Suisse. Ainsi, l'EHL dispose de deux sections d'enseignement : l'une francophone et l'autre anglophone et bénéficie de deux accréditations institutionnelles : l'une helvétique (HeS-SO) et l'autre américaine (NECHE). Les flux de mobilité étudiante à l'EHL sont par conséquent à la fois transnationaux ; venant de l'extérieur de la Suisse pour se rendre à Lausanne, mais aussi intranationaux ; venant de toute la Suisse afin de bénéficier de sa notoriété à « moindre coût ».

Ce double positionnement territorial s'explique par la genèse et les transformations engagées par l'établissement. Créée au XIXème siècle par Jacques Tschumi, membre affluant de *l'Association suisse des hôteliers* (actuelle *HôtellerieSuisse*), l'établissement avait pour objectif premier de former une main d'œuvre

qualifiée pour l'industrie hôtelière helvétique. Néanmoins, cette formation a très rapidement attiré un public étranger francophone, d'abord limitrophe puis de plus en plus éloigné. Puis l'EHL a désiré élargir son territoire de recrutement dès les années 1990 en enseignant également en anglais et en obtenant une accréditation américaine. L'établissement veille depuis à constituer un corps étudiant composé d'une part, d'une présence notable d'étudiant·e·s helvétiques et d'autre part, d'étudiant·e·s venant de l'étranger issu·e·s du plus de nations différentes possibles. Ces deux corps ainsi combinés lui permettent à la fois de faire valoir une reconnaissance symbolique sur le territoire helvétique et une attractivité auprès des personnes désirant se former dans un contexte éducatif international. En outre, étant conventionnée par la HeS-SO, l'EHL est fortement incitée à conserver un certain quota d'étudiant·e·s suisses, si elle désire garder ses subventions publiques et toujours sembler s'adresser à la demande étudiante nationale.

Toutefois, la relation entretenue par l'école avec l'industrie hôtelière helvétique a fortement évolué. Pendant plus d'un siècle, l'École hôtelière de Lausanne était une fondation à but non lucratif appartenant à *Hôtellerie Suisse*, qui disposait d'un droit de regard important sur le fonctionnement de l'établissement, mais elle est devenue en 2015 une Holding impliquant, ce qui est une totale réorganisation. La fondation crée alors une Société Anonyme (SA) de l'École hôtelière de Lausanne (nommée *Groupe EHL* ou *EHL Group*) qui chapeaute plusieurs nouvelles sociétés, se spécialisant chacune dans un domaine. Cela comprend les deux écoles hôtelières du groupe : l'École hôtelière de Lausanne et la SSTH (Swiss School of Tourism and Hospitality à Passug), puis *EHL academia* (cours de formation professionnelle préalables à l'entrée dans des formations hôtelières), *EHL Hospitality Services* (unité de recherche, développement et commercialisation de produits destinés à l'industrie hôtelière), *EHL Real Estate* (gestion des activités d'accroissement et de gestion du parc immobilier de la fondation) et le *Lausanne Hospitality Consulting LHC* (prestations de conseil pour les activités hôtelières et certification de formations hôtelières à travers le monde). Ces sociétés-filles explicitent la multiplication des services proposés par l'École hôtelière de Lausanne et sa volonté d'expansion économique sur différents axes, engendrant de nouveaux revenus. Au sein de cette réorganisation, *HôtellerieSuisse* a un poids décisionnel plus faible s'illustrant par le fait que son directeur siège toujours au Conseil d'administration, mais au même titre que des représentant·e·s politiques cantonaux et communaux, des hauts-fonctionnaires de l'enseignement supérieur ou encore des dirigeants de grandes entreprises privées. L'École hôtelière de Lausanne s'est donc autonomisée vis-à-vis de son industrie-mère, assumant de ne plus uniquement former la relève dirigeante indigène mais aussi celle internationale et diversifiant ses activités.

Toutefois sa stratégie d'internationalisation se distingue légèrement des autres écoles hôtelières leaders car elle n'a (pour l'instant) pas encore créé d'école-antenne à l'étranger portant son nom. Son prestige est en partie assuré par sa présence uniquement en Suisse, qui oblige les étudiant·e·s venant de l'étranger à franchir les barrières nationales pour venir s'y former et à déboursier en moyenne 40'000 CHF par année rien qu'en frais de scolarité<sup>80</sup>. En conséquence, l'une des stratégies d'expansion de l'EHL est d'augmenter sa capacité

---

<sup>80</sup> Bachelor entier coûtant au minimum 160'000 CHF à un·e étudiant·e venant de l'étranger.

d'accueil en construisant de nouvelles infrastructures sur son campus afin de pouvoir accueillir plus de 3000 étudiant·e·s chaque année et d'augmenter les revenus provenant des frais de scolarité. L'EHL vise désormais 3200 étudiant·e·s pour 2020 et, pour ce faire, à engager de très importants travaux d'agrandissement. De 2015 à 2021, un investissement à hauteur de 226 millions de francs suisses<sup>81</sup> a pour but d'augmenter le nombre de salles de classe par surélévation des bâtiments académiques et de construire un nouveau campus avec une capacité d'hébergement de 860 personnes, contre 461 actuellement. Il est aussi question de construire des salles de sport et de nouveaux espaces d'application tels qu'un restaurant de 450 couverts, des cuisines de démonstration et une salle d'œnologie. Le projet comporte, en outre, la création d'un parc de l'innovation qui sera un espace dédié « à la recherche et l'innovation » offrant « une cinquantaine de places pour des chercheurs motivés sur le thème de l'hospitalité et de l'éducation ... avec la volonté de faire éclore une dizaine de start-up sur le site »<sup>82</sup>. Un projet d'expansion infrastructurelle qui vise à soutenir l'augmentation du corps étudiant. Avec 3200 étudiant·e·s, l'EHL deviendrait un formateur important des jeunes diplômé·e·s en gestion à l'échelle nationale. En effet, le nombre total d'inscrit·e·s dans des disciplines similaires<sup>83</sup> au sein des Hautes Écoles Universitaires (21'874 étudiant·e·s) ou dans d'autres Hautes Écoles Spécialisées (14'094) en Suisse s'élevait à 35'968, étudiant·e·s en 2017. À elle seule, l'École hôtelière de Lausanne formerait alors un peu moins de 10% des étudiant·e·s en management en Suisse.

L'École hôtelière de Lausanne détonne dans le champ par l'aisance financière grâce à laquelle elle peut envisager des investissements grâce aux revenus engendrés par les frais de scolarité versés par les étudiant·e·s. Dans son rapport d'activité 2016, l'École hôtelière de Lausanne estimait ses revenus à 115,2 millions de francs suisses dont 111,8 millions provenaient des « operating income » donc principalement des frais de scolarité variant entre 10'340 CHF et 49'210 CHF par année<sup>84</sup> et par personne, pour près de 2600 étudiant·e·s. Seulement 966'000 CHF (moins de 1% des revenus) provenaient de subsides étatiques. Son profit net en 2016 s'élevait à 3,2 millions qui ont été réinvesti dans la compagnie du groupe EHL Holding SA<sup>85</sup>. La marge de manœuvre offerte par des revenus de nature privée et non publique, est par conséquent bien plus importante<sup>86</sup> et permet à l'École hôtelière de Lausanne d'opérer des choix en termes de recrutement étudiant ou du personnel, de transformations des curriculums ou des infrastructures bien plus rapides et conséquents. Elle peut initier les modifications en fonction de ses objectifs propres car elle n'est pas

<sup>81</sup> ROULET Yelmarc. (28 octobre 2015). Gros investissements à l'École hôtelière de Lausanne. *Le Temps*, Dernière consultation le 2 juillet 2018 sur <https://www.letemps.ch/suisse/gros-investissements-l'Ecole-hoteliere-lausanne>

<sup>82</sup> ETWAREEA Ram (5 novembre 2017). L'École hôtelière de Lausanne sera un pôle d'innovation. *Le Temps*. Dernière consultation le 2 juillet 2018 sur : <https://www.letemps.ch/economie/michel-rochat-l'Ecole-hoteliere-lausanne-sera-un-pole-dinnovation>

<sup>83</sup> D'après les chiffres de l'OFS de 2017 : 21'874, étudiant·e·s sciences économiques dans toutes les Universités Suisses (HEU). Dans les Hautes Écoles Spécialisées (HES) : 13'305, en économie d'entreprise, 420 en International business management et 369 en International management,

<sup>84</sup> Le tarif dépend de l'année de formation au sein du programme de Bachelor et du statut d'étudiant·e suisse.sse ou étranger/étrangère

<sup>85</sup> École hôtelière de Lausanne (n.d) *rapport d'activité 2016* <file:///C:/Users/Anne-Sophie%20Dutoit/Desktop/Rapport%20d'activit%C3%A9%202016.pdf> rapport d'activité de l'EHL

<sup>86</sup> À titre de comparaison, l'Université de Neuchâtel – petite université publique qui compte environs 4200 étudiant·e·s - bénéficie de 105,5 millions de revenus mais dont seulement 4,2 millions proviennent des taxes universitaires (s'élevant à 1030 CHF annuels pour les étudiant·e·s suisses·ses et 1520 CHF pour les étudiant·e·s venu·e·s de l'étranger). À contrario, plus de 100 millions de ses revenus proviennent de subventions étatiques fédérales ou cantonales.

contrainte par différents règlements étatiques plus ou moins stricts réduisant son champ d'action et d'innovation. Ainsi, l'EHL bénéficie d'une sorte de « cercle vertueux » dans lequel des ajustements éducatifs amènent une nouvelle clientèle, engrangeant de nouveaux revenus financiers, permettant des investissements infrastructurels et des transformations éducatives, reconnues par des accréditations académiques, qui à leur tour attirent de nouveaux et nouvelles candidat·e·s par la visibilité qu'elles offrent.

L'École hôtelière de Lausanne apparaît comme l'institution dominante au sein de notre champ. Par son ancienneté et son caractère pionnier, elle dispose du plus grand volume de capital spécifique en termes de ressources sociales, culturelles et internationales. Sa position unique s'explique également par son double positionnement territorial. En effet, l'EHL s'adresse non seulement à la demande étudiante nationale mais aussi à celle qui émane de l'étranger en combinant des ressources éducatives, sociales et économiques nationales et transnationales. Ces différents éléments fondent son excellente réputation – portée par ses nombreux et nombreuses alumni, sa reconnaissance académique et professionnelle et son positionnement dans les classements internationaux – qui est véhiculée en Suisse et dans de multiples pays étrangers, constituant ses territoires de recrutement et par conséquent ses importants revenus annuels. En 2016, l'École hôtelière de Lausanne faisait état dans son rapport d'activité de revenus d'exploitation – principalement les frais de scolarité – s'élevant à 115 millions de CHF et d'un profit net de 3,25 millions de CHF.

#### *Les écoles internationales leaders : Les Roches et Glion*

Le deuxième espace de position (milieu à gauche) est composé des écoles hôtelières tournées uniquement vers l'international et dotées d'un fort volume de capital spécifique au sein du champ : *Les Roches*, *International School of Hotel Management* (Les Roches) et *Glion Institute of Higher Education* (Glion). Ces deux établissements font actuellement partie du même groupe éducatif *Sommet Education*, propriété du fonds d'investissement français Eurazéo. Ce dernier avait racheté ces deux écoles en 2016 à un groupe américain (*Lauréate Education*) pour 248 millions de CHF.

Les Roches et Glion s'avèrent dominantes au sein du champ helvétique grâce aux fortes ressources sociales et culturelles institutionnalisées ainsi qu'internationales dont elles disposent. Premièrement, elles possèdent un fort capital social alumni (12'000 et 14'000 individus) et étudiant (2733 et 1543 inscrit·e·s) grâce à leur ancienneté au sein du champ (créées en 1954 et 1962) et à leurs grandes infrastructures en région montagneuse (Bluche et Glion) ou dans des villes touristiques de taille moyenne (Brig ou Lucerne). Leurs campus fonctionnent alors comme des écosystèmes autonomes où les étudiant·e·s étudient, travaillent, dorment, mangent, se divertissent (des bars et restaurants gérés par des étudiant·e·s ont été créés) et peuvent faire du sport. Elles font ainsi partie avec l'EHL des trois plus grandes écoles hôtelières de Suisse. En termes de capital culturel institutionnalisé, ces deux écoles sont reconnues par NECHE – le même organisme d'accréditation que l'École hôtelière de Lausanne – leur permettant de délivrer des Bachelor de 180 ECTS. Grâce à leur cursus de 3 ans et demi, comparable au système d'enseignement américain, elles apparaissent régulièrement dans les classements internationaux bien qu'elles n'obtiennent pas d'aussi bonnes places que l'EHL.

Quant à leur capital international, il est également très important. Ces deux écoles se sont créées dès les années 1950 sous l'initiative d'entrepreneurs locaux percevant une demande de la part des élites économiques étrangères, séjournant parfois en Suisse, pour un lieu de formation multiculturel et exigeant pour leurs enfants. Elles se sont alors développées en tant qu'écoles internationales. Leur corps étudiant s'avère par conséquent fortement diversifié avec plus de 80 nationalités différentes présentes sur leur campus. La distinction principale entre ces établissements et l'École hôtelière de Lausanne se fait en termes de configuration du capital international. Les Roches et Glion sont essentiellement tournées vers un recrutement étranger, se traduisant par un enseignement uniquement en anglais, une proportion d'étudiant·e·s venant de l'étranger de plus de 90% (avec une quasi-absence d'étudiant·e·s helvétiques) et aucune accréditation académique helvétique. Leurs stratégies d'expansion sont clairement territoriales et tournées vers des pays étrangers. Ces deux écoles ont en effet tissé leur propre réseau éducatif transnational en ouvrant des établissements à l'étranger (Londres, Shanghai ou encore Marbella) portant leur nom sous forme de « campus-succursale ». Leurs étudiant·e·s ont alors la possibilité d'effectuer des mobilités transnationales durant leur cursus, en passant un ou plusieurs semestres dans une école du groupe à l'étranger, et ces établissements délivrent alors des *global degree*. La création de ces écoles-antennes leur permet aussi d'offrir une formation en management hôtelier moins éloignée et moins coûteuse aux étrangers n'ayant peut-être pas les moyens financiers de venir étudier en Suisse. Elles exportent ainsi leur « suissitude » à l'étranger et en font un argument d'attractivité. Ces nouvelles écoles augmentent ainsi potentiellement leur clientèle cible en termes de nombre mais aussi en termes de catégories socioéconomiques pouvant y accéder. Il apparaît donc que la croissance de leur capital économique transite par une expansion territoriale s'effectuant par la multiplication des sites à l'étranger. Les flux de mobilité étudiante ainsi créés sont, contrairement à l'EHL et aux écoles supérieures à visée locale, multidirectionnels (plusieurs localités à travers le monde) et principalement transnationaux.

Finalement, leur fort volume de capital spécifique se traduit aussi par les prix pratiqués par ces établissements similaires à ceux de l'École hôtelière de Lausanne. Ainsi, les frais de scolarité coûtent 36'500 CHF aux Roches et 43'000 CHF à Glion en moyenne par année et il faut compter, au total, environ 50'000 CHF logement et pension compris. Ces établissements pratiquent donc les tarifs parmi les plus élevés au sein de notre champ, témoignant de leur attractivité auprès de la population étudiante internationale issue des classes socioéconomiques supérieures.

*Les écoles internationales challengers : les écoles du Swiss Education Group et les nouvelles arrivantes*

L'espace des positions des *écoles internationales challengers* est composé des écoles les plus récentes de notre champ disposant d'un plus faible volume de capital spécifique – donc de ressources sociales, culturelles et internationales – et se destinant à un public étudiant essentiellement étranger. Cinq écoles hôtelières (César Ritz College, SHMS, IHTTI, HIM et Culinary Arts) de cet espace font partie du même groupe éducatif privé, le *Swiss Education Group*, racheté en 2019 par un groupe d'investissement chinois *Summer Capital*. La stratégie de ce groupe est de créer une offre légèrement différenciée, pour un même public, sur le territoire



helvétique. Ainsi, les étudiant·e·s ont le choix entre des écoles de même type, avec des configurations de formation similaires mais offrant des spécialisations différentes (événementiel sportif, arts culinaires, design et décoration en hôtellerie, gestion de boutique d'hôtel, domaine des SPAs et bien-être...)... Apparaissent également dans cet espace, cinq autres écoles hôtelières (SHML, BHMS, SWISS IM&H, IMI University, HTMI) fonctionnant de manière plus autonome et appartenant à des investisseurs situés en Suisse.

Ces établissements ont en commun de détenir un faible capital social institutionnalisé car elles existent depuis bien moins longtemps que les écoles hôtelières leaders (créées dès les années 1980), sont de taille moyenne (entre 301 et 1000 étudiant·e·s) et ne peuvent appuyer leur activité sur un capital social alumni important. Toutefois, les écoles du *Swiss Education Group* – en se présentant en tant qu'ensemble – estiment que de 6'500 étudiant·e·s sont inscrit·e·s dans leur cinq écoles, représentant 111 nationalités et concernant près de 11'000 alumni. L'objectif est alors de valoriser leur capital social institutionnalisé collectif car de manière individuelle, il apparaît beaucoup plus faible que celui des leaders.

Ces écoles sont les moins exigeantes scolairement au regard du niveau d'anglais demandé ou encore de la faible sélectivité du processus d'admission car leurs étudiant·e·s sont accepté·e·s uniquement sur dossier, sans nécessairement qu'un entretien ou un test d'aptitude ait lieu. Elles s'adressent alors également aux candidat·e·s n'ayant pas le capital culturel individuel – institutionnalisé ou incorporé – demandé à l'entrée des écoles hôtelières leaders internationales ou pour la section anglophone de l'EHL. Sur le plan académique, toutes les écoles internationales challengers délivrent des doubles diplômes de Bachelor en partenariat avec des universités américaines ou britanniques. Ainsi, le diplôme obtenu en Suisse permet l'acquisition en parallèle d'un autre diplôme supposé assurer une reconnaissance internationale.

En outre, la qualité de leur formation est difficilement identifiable à cause d'un manque d'accréditation académique par des organismes nationaux et étrangers reconnus. Au niveau helvétique, seul EduQua (qui évalue et certifie les établissements de formation continue) les accrédite mais elles ne sont pas reconnues par les instances d'évaluation publiques suisses (OAQ) et donc ne bénéficient d'aucune subvention étatique. Au niveau international, ces écoles n'ont pas d'accréditation NECHE et évoquent rarement d'autres instances d'accréditation internationales (sauf la FIBAA pour la HIM) ou alors très disparates (ISO, British Accreditation Council, etc.). Leur stratégie de présentation de leur qualité académique repose alors plutôt sur leur affiliation à des organismes professionnels de deux types. Le premier spécifique aux formations en management hôtelier (ASEH, The-ICE, CHRIE, EUROCHRIE, EUHOFA, Eurhodip, ...) et le deuxième propre à l'industrie hôtelière internationale (American Hotel and Lodging, IH&RA, ...). Leur capital culturel institutionnalisé apparaît d'autant plus faible lorsque l'on constate que quasiment aucune d'elles n'apparaît dans les différents classements internationaux (hormis César Ritz).

Puis leur capital international a la particularité d'être uniquement tourné vers le recrutement étranger. La population étrangère représente plus de 90% de leurs effectifs, les cours y sont uniquement donnés en anglais

et les accréditations académiques sont uniquement étrangères. En outre, la diversité des nationalités représentées dans chaque école apparaît plus faible (entre 51 et 80 nationalités). Contrairement aux écoles internationales leaders, elles ne s'inscrivent pas dans des réseaux éducatifs transnationaux. En effet, les différents groupes éducatifs que ces écoles forment sont (pour l'instant) cantonnés au territoire helvétique. L'augmentation de leurs revenus tient alors principalement à leur capacité à attirer des étudiant·e·s en Suisse n'offrant pas leurs prestations éducatives dans d'autres pays. Elles occupent alors une position plus dominée dans le champ, relativement aux écoles internationales leaders, ce qui se traduit également par les revenus plus faibles qu'elles obtiennent des frais de scolarité. Par exemple, un Bachelor au sein d'une école du Swiss Education Group peut s'obtenir en 3 ans (alors que c'est plutôt 3 ans et demi ou 4 ans pour les écoles leaders) à 50'000 CHF annuels en moyenne (logement et pension compris). Un diplôme en management hôtelier prend donc moins de temps et coûte moins cher dans ces écoles et s'adressent donc aux étudiant·e·s n'ayant pas forcément le capital économique nécessaire à l'entrée des écoles dominantes.

Finalement leur position dominée doit être relativisée par une vision dynamique du champ des écoles hôtelières helvétiques. Elles sont récentes mais de plus en plus nombreuses et prennent des parts de marché importantes. En effet, les étudiant·e·s du Swiss Education Group représente un peu plus d'un quart du marché de la formation en management hôtelier que nous estimons à près de 20'000 étudiant·e·s par année en Suisse. La réputation de certaines de ces écoles comme la *HIM* ou *César Ritz* augmente ou du moins devient de plus en plus visible.

#### *Les écoles supérieures à visée locale*

L'espace de positions des *écoles supérieures à visée locale* est composé de trois établissements en Suisse alémanique (HotelFachschule Thun, SSTH et BelvoirPark), l'École hôtelière de Genève (EHG) en Suisse romande et la SSAT en Suisse italienne. Elles ont la particularité de posséder un relativement faible volume de capital spécifique et d'être principalement tournées vers un recrutement helvétique et plus particulièrement local.

Leur capital social institutionnalisé s'avère faible. Bien que ces établissements soient parmi les plus anciens de notre champ (créées pour la plupart au début du XXème siècle), elles sont toujours restées de petite taille en accueillant moins de 300 étudiant·e·s. En outre, comme nous l'avons découvert pour le cas de l'École hôtelière de Genève (voir ), ces dernières dispensaient à leur origine des formations destinées à fournir aux entreprises main d'œuvre qualifiée en restauration plutôt qu'en hôtellerie. Leurs transformations en tant qu'écoles hôtelières – et fréquent changements de noms consécutifs – leur causent par conséquent des difficultés à retrouver leurs anciens et anciennes étudiant·e·s et à donc à constituer un capital social alumni aisément mobilisable par l'institution.

Sur le plan académique, toutes ces écoles sont reconnues comme des écoles supérieures par le Canton où elles sont situées ou par la Confédération. Elles ne délivrent pas de Bachelor mais des diplômes professionnalisants ES « d'hôtelier-restaurateur » reconnus professionnellement en Suisse mais peu (ou

difficilement) sur la scène académique. L'obtention de ces diplômes ES ne permet pas d'accéder à un master universitaire en Suisse ou à l'étranger. Leur capital culturel institutionnalisé apparaît également maigre en constatant leurs plus faibles exigences en termes de capital culturel individuel à l'entrée (une formation professionnelle telle qu'un CFC suffit souvent et non un diplôme du secondaire II académique tel qu'un baccalauréat) et le niveau attendu (ou non) en anglais. Ces écoles supérieures se destinent plutôt à la demande étudiante pour une formation professionnalisante dans le domaine de l'hôtellerie. C'est pourquoi la formation pratique occupe une place plus importante dans leur cursus. Une année académique s'y compose souvent d'un premier semestre à l'école – avec à la fois des cours théoriques et des applications pratiques au sein des restaurants et hôtels d'application – puis d'un deuxième semestre de stage. Sur l'ensemble de la formation, les étudiant·e·s font donc plutôt trois stages contrairement à aux établissements délivrant des Bachelor. Ce cursus moins académique explique également leur quasi-absence des classements internationaux (hors École hôtelière de Genève dans le classement SOFRES de 2013). Cette spécificité découle du fait qu'elles aient été souvent créées par des associations faïtières suisses (notamment BelvoirPark et l'École hôtelière de Genève détenues par GastroSuisse), qui en sont toujours les propriétaires, expliquant les comptes qu'elles doivent rendre aux industries hôtelières et de la restauration nationales qui tiennent à s'assurer que la main d'œuvre formée corresponde à leurs besoins en ressources humaines.

La focalisation sur la formation de la relève nationale explique que ces écoles supérieures enseignent exclusivement dans une langue nationale (français, allemand ou italien). Par conséquent, la proportion d'étudiant·e·s venant de l'étranger est minoritaire et la diversité des nationalités représentées y est plus faible (moins de 50 nationalités différentes). Ces étudiant·e·s transnationaux venant majoritairement des pays limitrophes et/ou de ceux ayant une langue commune avec la Suisse. Leur présence n'est en outre pas le résultat d'un démarchage actif à l'étranger contrairement aux écoles internationales engageant des recruteurs/recruteuses ou des agents. Le capital international de ces écoles supérieures s'avère donc limité, ce qui se traduit également par l'inexistence d'écoles hôtelières succursales à l'étranger. Ces établissements sont souvent des entités isolées, n'appartenant pas à des groupes éducatifs plus larges ni en Suisse ni à l'étranger. C'est pourquoi nous estimons que ces écoles hôtelières sont plutôt à visée locale, recrutant des étudiant·e·s issu·e·s de régions linguistiques – nationales ou non – proches.

Leur capital spécifique s'avère donc plus faible et leur position dominée par rapport aux écoles hôtelières leaders si l'on considère leur réputation moins prestigieuse et surtout moins visible sur la scène internationale. Toutefois, les écoles supérieures ont plutôt pour stratégie d'assurer leur réputation sur la scène industrielle helvétique. Elles cherchent bien à attirer des étudiant·e·s locaux et venant de l'étranger, mais disposant de capitaux culturel et économique moins élevés. En effet, le prix annuel moyen d'une formation hôtelière dans une de ces écoles varie entre 6'000 et 25'000 CHF, soit près de deux fois moins cher que chez leurs concurrents. Ne pouvant rivaliser en termes de moyens financiers, d'offres académiques ou encore de capacité d'accueil, leur créneau est de rendre accessible un diplôme en management hôtelier, à certaines populations exclues des autres écoles. Leur but est plutôt de former des professionnels de l'hôtellerie en

*middle management*. Par conséquent, ces écoles hôtelières supérieures produisent moins de revenus en raison non seulement de leur petite taille (en termes de corps étudiant et d'infrastructure) et des prix pratiqués. En outre, elles ne semblent pas avoir diversifier fortement leurs activités comme a pu le faire l'École Hôtelière de Lausanne.

*Des écoles en mouvement : Vatel et la Hotelfachschule de Lucerne*

Deux écoles hôtelières au sein de notre champ permettent d'illustrer qu'il s'agit justement d'un espace relationnel dynamique au sein duquel les institutions peuvent se mouvoir en fonction de différentes transformations engagées : Vatel Martigny et la Schweizerische Hotelfachschule de Lucerne (SHL).

L'école hôtelière Vatel à Martigny est la seule de notre champ à être une succursale d'un groupe éducatif étranger – en l'occurrence français – bénéficiant d'un réseau transnational large. Contrairement aux écoles les Roches et Glion qui sont à la tête de leur réseau et représentent l'image de la marque, le campus de Martigny est une école-fille de la marque Vatel dans son ensemble. En effet, Vatel n'est apparu en Suisse qu'en 2010 alors que la première école du groupe a été inaugurée à Paris en 1981. Ce dernier s'est rapidement étendu en France puis à l'international et comprend désormais 50 campus à travers le monde, accueillant 7'000 étudiant·e·s et déclarant avoir près de 35'000 alumni. L'École hôtelière de Vatel en Suisse bénéficie donc non seulement d'un capital international mais aussi d'un capital social collectif important et donc de la réputation du groupe dans son ensemble. Tout comme l'École hôtelière de Lausanne, Vatel se positionne doublement quant à son recrutement étudiant ; en ayant une section d'enseignement francophone et une autre anglophone (appelée « internationale »). C'est pourquoi, au sein de notre espace, elle se situe entre le pôle purement tourné vers l'international et l'autre vers le national.

Ce rapprochement de Vatel vers les écoles supérieures à visée locale s'explique aussi par sa volonté affichée d'être reconnue en Suisse en tant qu'école supérieure ES en ayant élaboré une demande auprès du canton. En effet, pour l'instant, Vatel ne dispose que d'une accréditation de type professionnel française, donc étrangère, et d'aucune accréditation helvétique. Son souhait affiché est de devenir une école hôtelière supérieure en Valais, canton touristique mais n'ayant pour l'instant pas cette offre de formation. En effet, les étudiant·e·s valaisan·ne·s francophones se rendent fréquemment jusqu'à l'École hôtelière de Genève pour étudier. Vatel Martigny est donc une petite école hôtelière (moins de 300 étudiant·e·s) internationale désirant aussi devenir locale en gagnant en légitimité en Suisse et ce positionnement explique sa situation relativement centrale, donc hybride, au sein de notre champ. Ces éléments se traduisent aussi dans sa politique de prix. Vatel coûte en moyenne annuellement presque 13'000 CHF à un·e étudiant·e issu·e·s de Suisse ou d'un pays Européen et 19'000 CHF aux étudiant·e·s issu·e·s de pays tiers. Elle pratique donc des prix bien moins élevés que ceux des écoles internationales – leaders ou challengers – et proches de ceux des écoles supérieures à visée locale.

La Schweizerische Hotelfachschule de Lucerne (SHL), créée en 1909, est quant à elle à mi-chemin entre les écoles supérieures à visée locale et l'École hôtelière de Lausanne. En effet, cette école hôtelière située en

Suisse alémanique était auparavant une école supérieure (ES) de petite taille, enseignant en allemand et accueillant une majorité d'étudiant·e·s autochtones. Depuis 2018, elle a obtenu la reconnaissance en tant que Haute École Spécialisée (HES) et peut délivrer un Bachelor HES d'hôtelier-restaurateur accrédité par l'organisme officiel helvétique (OAQ), tout comme l'École hôtelière de Lausanne. Son capital culturel institutionnalisé a donc tout récemment augmenté, en ayant élevé ses exigences d'admission et offrant une plus grande reconnaissance académique au diplôme délivré. Toutefois sa particularité réside dans son enseignement donné soit en allemand soit en anglais. Elle dispose donc d'un capital spécifique assez important au sein du champ, en ayant un capital social institutionnalisé assez fort (1'000 étudiant·e·s par année et environ 10'000 alumni) et un fort capital culturel comme expliqué plus haut. Cependant, son capital international paraît bien moins développé que celui de l'École hôtelière de Lausanne ; sa population étudiante étant moins diversifiée, sa proportion d'étudiant·e·s transnationaux moins élevée (10%) et elle ne fait pas partie non plus d'un groupe éducatif international. La SHL tarife alors ses prestations éducatives à 45'000 CHF par année, en moyenne, à un·e étudiant·e venant de l'étranger et à 36'000 CHF pour un·e étudiant·e suisses·ses. Elles se dotent alors d'un capital économique bien plus important que ses homologues écoles supérieures à visée principalement locale.

## TROISIÈME PARTIE

### 3 Prises de position des écoles hôtelières au sein du champ

L'analyse de correspondances multiples précédente nous a permis de tracer la carte du champ des écoles hôtelières suisses et de découvrir les différents espaces de position qui le compose à partir des caractéristiques des établissements, de leurs ressemblances et dissemblances objectives. Désormais, nous aimerions analyser si cette structure objective du champ correspond aux structures mentales des agents du champ. Pour ce faire, nous recourrons ici aux entretiens réalisés avec les différent·e·s employé·e·s d'écoles hôtelières et à ceux effectués avec les actuel.le.s et ancien.ne.s étudiant·e·s. En effet, ces personnes sont situées au sein du champ et y circulent. Ils et elles y sont rentré·e·s, l'expérimentent et s'en forment une opinion, à interpréter en fonction de leur position. Les entretiens nous donnent accès aux systèmes de classements de ce champ par ses agents c'est-à-dire la manière dont ils ou elles se représentent les différences entre établissements, les regroupements et leurs rapports de force.

Le premier chapitre de cette troisième partie (3.1) illustre les façons dont la doxa produit ses effets amenant à la distribution actuelle inégale du capital spécifique. Non seulement, l'École hôtelière de Lausanne assume pleinement sa position dominante (3.1.1) mais les autres écoles hôtelières ne remettent pas en cause sa prédominance. Il apparaît plutôt que les agents dominés formulent des discours de complémentarité en fonction des publics-étudiants accueillis et des profils de manager formés (3.1.2). Nous soulignerons que ces prises de position tendent à euphémiser l'existence des rapports de pouvoir au sein du champ qui s'expriment notamment par l'existence d'écoles-refuges en cas d'échec dans l'école dominante (3.1.3), par les tentatives avortées de subversion de l'ordre établi (3.1.4) et par les discours de distinction morale au sein même des écoles dominées (3.1.6). Puis la deuxième partie (3.2) questionnera l'autonomie ainsi que les limites du champ des écoles hôtelières suisses. Les questionnements indigènes formulés sur le devenir de l'École hôtelière de Lausanne et sa potentielle entrée dans l'espace transnational des écoles de commerce cristallisant ces enjeux théoriques et permettent de l'investiguer empiriquement. Nous analyserons alors les perceptions de « fuite » des diplômé·e·s de l'EHL de l'industrie hôtelière (3.2.1), les discours selon lesquels la survie de l'école dépend de son académisation (3.2.2), la critique par ses étudiant·e·s des transformations en cours (3.2.3) et la mise en lumière des multiples injonctions académiques et économiques auxquelles l'EHL doit répondre (3.2.4). Ces éléments d'analyse permettront d'interroger les frontières et les relations de dépendance de ce champ des écoles hôtelières suisses avec les champs économiques et académiques désormais internationalisés.

### 3.1 Discours de complémentarité face à la prédominance de l'École hôtelière de Lausanne

#### 3.1.1 Assise de l'École hôtelière de Lausanne

Le premier élément ressorti lors de nos entretiens est que quasiment toutes et tous les interviewé·e·s s'accordent sur la domination exercée par l'École hôtelière de Lausanne au sein du champ. L'EHL apparaît comme l'école-mère, école de référence ayant inauguré un modèle de formation dont les autres établissements s'inspirent grandement. Des représentant·e·s de l'École hôtelière de Genève relatent alors la parenté de la formation qu'ils ou elles dispensent avec celle qu'ils ou elles ont expérimenté eux-mêmes à l'École hôtelière de Lausanne, 30 ans auparavant :

*L'École hôtelière de Lausanne, qui est l'ancêtre, c'est la première école au monde, a été créée par la société suisse des hôteliers. Et puis la société des cafetiers, ancien GastroSuisse, elle a ouvert une école de cafetiers (actuelle École hôtelière de Genève). C'étaient des cours qui étaient nettement moins longs, 6 mois, et puis elle a grossi. Et nous on est une école hôtelière jeune nous, depuis 1996. C'est vrai que souvent des parents me demandent quelle est la différence avec Lausanne ? Je leur dis c'est 103 ans. Nous sommes pour la plupart des anciens de Lausanne, puis on a exploité et dirigé. Je veux dire on n'a pas réinventé la roue, on dispense ici l'enseignement qu'on a reçu à Lausanne, pour moi il y a 35 ans. Alors certes adapté au goût du jour, aux nouvelles techniques. Il y avait deux entités faïtières, il y a toujours HôtellerieSuisse et l'autre GastroSuisse. L'une est plus connotée hébergement l'autre restauration. Les deux entités ont leur propre école. Lausanne et Thoune pour Hôtellerie suisse et BelvoirPark à Zurich et nous à Genève.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

*Quand moi j'étais à l'école hôtelière de Lausanne il y a 30 ans, elle ressemblait à ce qu'on fait maintenant. On était tellement convaincu que Lausanne était l'école idéale pour l'hôtellerie qu'inévitablement quand on est arrivé ici, on a reproduit un peu ce qu'on a connu. Et on l'a fait à notre manière, on a adapté aux besoins du marché de l'emploi.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Ces deux extraits d'entretien témoignent de la circulation des personnes au sein du champ et que très régulièrement le personnel (enseignant ou administratif) des écoles hôtelières suisses est passé par l'École hôtelière de Lausanne dans le cadre de sa formation ou de ses activités professionnelles. Par exemple, parmi les employé·e·s que nous avons rencontré·e·s, la majorité de celles et ceux travaillant à l'École hôtelière de Lausanne avaient réalisé leurs études dans ce même établissement, tandis qu'une minorité bénéficiait plutôt d'une formation autre, spécifique à leur domaine de compétences (ex : maîtrise universitaire en psychologie, doctorat en politique de l'éducation ou encore formation professionnelle en restauration pour les maîtres·ses d'enseignement pratique). Cette pratique de recrutement « à l'interne » était également fréquente pour les écoles hôtelières de plus petite taille notamment pour les postes d'enseignement ou administratif. Cependant, le personnel occupant des postes de direction dans ces mêmes établissements avait fréquemment étudié à l'École hôtelière de Lausanne. Durant notre enquête, nous avons aussi pu observer que certains collaborateurs de l'EHL avaient été débauchés par d'autres écoles hôtelières concurrentes. Il existe par conséquent une

circulation des savoirs professionnels produits par l'EHL au sein du champ, lui permettant de rester le modèle de référence à partir duquel une nouvelle formation en management hôtelier est élaborée. Les représentant·e·s des autres écoles hôtelières affirment souvent une forme de filiation avec l'École hôtelière de Lausanne. De plus, si les enquêté·e·s critiquaient la formation qu'ils ou elles avaient reçu à l'EHL, ils ou elles auraient de fait dévalorisé leur propre parcours éducatif. Les agents au sein du champ sont donc parfois pris dans des conflits de loyauté envers leur alma mater, se traduisant souvent par des discours de forte reconnaissance et de valorisation de l'enseignement reçu à l'EHL.

Les différent·e·s employé·e·s de l'École hôtelière de Lausanne semblent parfaitement assumer et valoriser la position dominante occupée par leur établissement au sein du champ. Ce regard porté sur leur position privilégiée se reflète notamment par la considération selon laquelle l'École hôtelière de Lausanne n'a pas de concurrents :

*On s'inspire toujours de ce qui se passe autour mais on est assez unique. Ce sont plutôt les autres qui s'inspirent de nous en fait (rires). Quand on est comme ça, en tête on regarde ce qui se passe, comme ça on sait ce qui se passe aussi mais on n'a pas tellement de concurrents si vous me dites « c'est quoi vous concurrents ? » J'ai un peu de mal. On est comme personne, on est assez unique dans notre genre.*

Madame Dupont, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

Madame Dupont estime que l'EHL - située « en tête », donc regardant de loin les institutions derrière elle - sert de modèle de référence aux autres écoles hôtelières. Ensuite, elle justifie son propos en expliquant que l'EHL occupe une position « unique », élément ressorti également de notre analyse de correspondances multiples. Elle est en effet la seule école à détenir un si fort volume de capital spécifique – fortement dotée en ressources culturelles, sociales et académiques – et à avoir un recrutement à la fois national et international. Ainsi, les collaborateurs et collaboratrices estiment qu'elle est incomparable sur la scène suisse et que ses concurrents s'avèrent plutôt à l'étranger comme l'exprime monsieur Chappuis de l'EHL :

*Les concurrents, soyons clairs, est-ce qu'on a des concurrents ? Non ! Le concurrent c'est Cornell. Glion, Les Roches ont compris. Glion a quitté la Suisse. Ils avaient une HES ils ont fait chier, (...) pour convaincre que c'était quelque chose qui valait la peine d'être reconnu HES Privé. Ils ont fait 4 mois et puis on ferme, ça n'a pas d'intérêt. Nos concurrents à nous c'est Cornell. Ensuite il y a des boîtes qui peuvent nous piquer quelques étudiant·e·s parce qu'on a un degré d'exigence à l'entrée qui est très élevé. Donc ce qu'on voit souvent qui est peuvent pas venir chez nous et ils vont à Glion. Mais on reste le premier choix. Moi j'ai pas de problème avec le fait que ces écoles-là et c'est bien hein, qu'elles se positionnent sur l'excellence, sur la qualité, ça ne peut que, par effet de bord, nous porter bénéfice à nous aussi. J'ai pas de problème avec ce marché.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

L'institution dominante au sein de notre champ ne semble avoir aucun intérêt à se comparer aux autres écoles hôtelières suisses. Cette prise de position est également ressortie, de manière plus indirecte, lors de notre entretien avec Monsieur Müller qui s'était montré peu enthousiaste face à une enquête sociologique désirant



comprendre le marché des écoles hôtelières en Suisse :

*A-S. D. : Je me présente Anne-Sophie Dutoit, je suis assistante-doctorante à l'Université de Neuchâtel. Et je réalise une thèse sur les écoles hôtelières suisses en sociologie. Je m'y intéresse parce que je suis de la région de la riviéra, donc j'ai envie de comprendre ce qui se passe dans cette région pour qu'il y ait autant d'écoles hôtelières, aussi renommées. Donc mettre en valeur ce qui se fait dans les écoles hôtelières, produire des données à la fois qualitatives et descriptives pour comprendre comment se déroule la formation. Mais aussi essayer de donner des statistiques pour essayer de comprendre le profil des étudiant·e·s qui viennent faire des formations hôtelières. Voilà mon objectif, je le fais parce que pour l'instant en sociologie rien n'a été fait sur les écoles hôtelières.*

*M. Müller : Ouai, je suis pas vraiment certain qu'il y ait un terreau pour faire une étude mais...*

*A-S. D. : (rire gênée)*

*M. Müller : À vous de voir ! Allez-y, allez-y, allez-y (sur un ton pressé).*

Monsieur Müller, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

La présentation de mon enquête exprime la volonté de saisir le marché des formations hôtelières en Suisse dans sa diversité et donc de ne pas me focaliser uniquement sur l'École hôtelière de Lausanne. Je la présente comme faisant partie d'un tout et ne met – au premier abord – pas sa spécificité en avant. Le directeur en considérant « qu'il n'y a pas vraiment un terreau pour faire une étude » estime que les écoles hôtelières dans leur ensemble et les dynamiques entre celles-ci, ne sont pas suffisamment intéressantes et ne constituent pas un objet d'étude légitime. Cette réaction dénotait de l'accueil reçu par l'enquête par les membres des directions d'écoles hôtelières dominées qui y voyaient une occasion de valorisation la formation qu'ils produisaient et de visibiliser leur établissement. Tandis que la prise de position de monsieur Müller exprime une vision relativement homogène, voir réductrice du champ des écoles hôtelières suisses. Par la suite, il me propose d'adopter une autre focale sur mon sujet, notamment une perspective historique et de ne pas me cantonner aux cohortes actuelles d'étudiant·e·s. Ce à quoi je réponds :

*A-S. D. : L'idée aussi c'était de faire des comparaisons avec les autres écoles hôtelières donc l'idée de prendre la population étudiante actuelle, c'est aussi de permettre de faire une photographie, au niveau de l'ensemble des écoles hôtelières. De pouvoir comparer les cohortes des populations étudiantes. Alors effectivement je suis totalement d'accord avec vous sur le fait que c'est intéressant d'avoir les anciens.*

*M. Müller : je suis pas convaincu que cela vous apporte quelque chose pour votre analyse vraiment pas. J'ai aucun conseil à vous donner mais ça serait plus intéressant de prendre les meilleures écoles en ingénierie, dans la santé ou dans le domaine de l'hôtellerie. Et de comparer ou benchmarker pour voir les différences. Au sein des écoles hôtelières vous allez voir des différences énormes qui sont dues à la politique de marketing des écoles et qui sont pas forcément dues au marché. Ça va pas vous apporter grand-chose de comparer à l'intérieur de la branche. À mon avis il faut faire quelque chose d'interdisciplinaire. Ça vous complique certainement le travail mais ça va vous apporter des informations bien meilleures et que vous pourriez mieux défendre devant votre jury de thèse que des informations qui sont-elles issues que d'un domaine. Voilà je vous donne mon feeling comme ça.*

Monsieur Müller, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Intimidée par cette réponse - qui me propose de transformer totalement ma question de recherche et qui la décrédibilise - je le remercie pour ces conseils et adopte une position basse<sup>87</sup>. Pourtant au-delà d'un sentiment d'infériorité ressentie en tant qu'enquêtrice, ce qui ressort du propos de ce membre de la direction est que la comparaison légitime doit s'effectuer avec les établissements leaders de chaque champ éducatif et non les autres écoles hôtelières. Analogie, affirmant donc la vision de L'EHL comme la meilleure, au même titre que les écoles prestigieuses d'autres disciplines. L'opinion selon laquelle « cela n'apporterait pas grand-chose de comparer à l'intérieur de la branche » illustre l'idée qu'il n'y a ni concurrents en Suisse et ni à l'étranger. L'attitude de Monsieur Müller peut être qualifiée de condescendante - à mon égard mais également envers les autres écoles hôtelières - en tant qu'attitude de supériorité accordant néanmoins une faveur, car il positionne l'EHL et ses représentant·e·s comme les plus aptes à donner des conseils et à servir d'étalon de référence. Cette prise de position par rapport au projet de l'enquête détonnait avec celles exprimées par des membres de direction d'écoles hôtelières plus dominées qui se montraient bien plus ouverts et enthousiastes à l'idée de faire connaître et valoriser leur établissement. Ces accueils différenciés illustrent les intérêts divergents que peut revêtir une enquête sociologique pour les agents dominants ou dominés : entre non-intérêt ou potentielle remise en question de la doxa d'un côté, et possibilités de légitimation et de visibilisation de l'autre.

Cette prise de position d'une institution leader uniquement comparable à des leaders d'autres disciplines est également apparue durant l'entretien avec Monsieur Lambert cadre supérieur de l'École hôtelière de Lausanne :

*M. Lambert : Il y a des institutions qui finalement par leur date de création et leur leadership sont leader dans leur domaine. L'EHL est leader dans son domaine comme peut être Sciences po à Paris, Harvard en droit, à ce niveau-là. Que l'école que vous traitez soit considérée comme grande école, je pense qu'on est finalement tributaire et on a un devoir à garder notre leadership dans le secteur dans lequel nous sommes. On regarde devant, on regarde pas en dessous et derrière.*

*A-S. D. : Et si on regarde à côté. Y a-t-il une concurrence ?*

*M. Lambert : Bien sûr, après si on regarde la perméabilité entre les enseignements niveau bachelor et master si on regarde des écoles de commerce. Certainement. Oui, parce que finalement ils ne sont pas concurrents dans l'enseignement mais concurrents dans leurs débouchés par rapport au marché du travail. (...) C'est le marché du travail qui finalement régule. La conclusion c'est qu'à un moment donné dans les écoles. Toutes ces écoles attaquent le même marché.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

M. Lambert estime, en première instance, que son institution n'a pas à regarder « en dessous ou derrière » et s'avère bien à la tête. Toutefois, son propos se nuance lorsqu'il évoque la concurrence indirecte entre l'EHL et les écoles de commerce qui, selon lui, forment un profil de manager similaire.

---

<sup>87</sup> Certainement due au fait que ce soit l'un des premiers entretiens de ma thèse, que je sois une jeune femme face à un homme de plus de 50 ans et que ce dernier occupe une position de pouvoir, me paraissant clé dans mon terrain.

Cette perception de l'inexistence d'une concurrence indigène s'explique également par l'arrivée relativement récente des autres écoles hôtelières au sein du champ :

*A-S. D. : Vous avez dit que les autres écoles considéraient que l'EHL était une école de fils à papa. Est-ce que c'était justifié comme critique ?*

*Sylvie : Ah oui je pense. D'ailleurs comme elle l'est encore aujourd'hui. À l'époque la concurrence était quand même beaucoup moins rude, des autres écoles hôtelières. La moitié n'existait pas et on était vraiment. Les grands concurrents c'était Maastricht aux Pays-Bas, Cornell existait déjà mais était moins pratique. Et puis Glion, mais Glion n'était pas encore ce que c'est aujourd'hui. Glion était une petite école, déjà on jouait au Rugby contre Glion c'était le grand match de l'année. Donc Glion existait mais ils avaient pas du tout cette même réputation que nous. Nous on avait la réputation de faire du pratique et de l'académique. On avait vraiment ces deux côtés.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Ainsi, Sylvie - collaboratrice et ancienne-étudiante de l'EHL - souligne que durant les années 80 le nombre de formations hôtelières était bien plus restreint et par conséquent la concurrence bien moins intense. Elle existait alors plutôt avec des établissements situés à l'étranger. Puis quand elle mentionne Glion comme une petite école, elle insiste comme ses collègues, sur l'idée que l'École hôtelière de Lausanne offrait une formation unique et bien différente.

Finalement, la force d'imposition d'une image dominante de l'École hôtelière de Lausanne par elle-même se reflète dans les discours tenus par ses étudiant·e·s à propos de leur alma mater durant les entretiens. Les propos de Martin - diplômé de l'EHL et actuel entrepreneur - illustrent les éléments perçus comme des signes tangibles de l'excellence et de la reconnaissance de l'EHL :

*On fait pas l'école hôtelière de Lausanne n'importe comment. N'importe qui rentre non plus. On peut pas dire que ce sont que des beaux ou que des riches. J'ai de très bons exemples de proches qui sont des boursiers, qui ont galéré, qui ont en chier tous les week-ends à bosser comme des fous. J'en fais partie j'ai bossé comme un fou aussi. Mais voilà, tu sais que c'est la meilleure, il y a cette dimension internationale. T'as pas besoin d'habiter Lausanne pour savoir que c'est l'École hôtelière de Lausanne la meilleure t'en parles à n'importe qui, le mec va te dire t'es spécialisé service ou cuisine, tu vas rigoler doucement. J'ai bossé mon deuxième stage à Shanghai et là pareil ça signifie quelque chose. Cette dimension internationale est intéressante et si toi t'en entends parler en tant qu'étranger, c'est qu'il y a quelque chose forcément. Quand on dit que c'est la meilleure, oui il y a ces classements. Sur quoi ils sont établis précisément je suis incapable de te le dire, après c'est tellement la guerre entre toutes ces écoles que de toutes façons si l'EHL ressort depuis des années number one c'est qu'elle a ses raisons.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Pour Martin, le fait que l'EHL apparaisse toujours aux meilleures places des classements internationaux reflète sa domination au sein du champ, même s'il évoque qu'il ne connaît pas la méthodologie de ces

derniers. Ces évaluations extérieures agissent comme un appareil de légitimation de la supériorité ressentie. Ensuite, il justifie la position dominante de son alma mater par la sélectivité opérée à l'entrée et la culture de travail prônée. Ainsi, l'institution véhicule un discours méritocratique porté par son processus d'admission et la mise au travail intensive de ses étudiant·e·s, qui est fortement incorporé par ces derniers fondant sa légitimité en tant que leader. Finalement, la circulation et la reconnaissance internationale de sa réputation agissent comme des preuves de la véracité de son prestige. Contrairement à l'analyse sociologique selon laquelle la construction et la diffusion de la réputation font l'objet d'un travail institutionnel, Martin perçoit la réputation de l'EHL comme un donné immuable, qui s'exprime et produit ses effets par lui-même. Par la suite, Martin émet alors l'idée que l'excellence de l'École hôtelière de Lausanne est réifiée par ses infrastructures mais également par son corps étudiant :

*Martin : Donc la meilleure école Lausanne je m'en fous c'était Glion que je voulais faire, jusqu'à ce que j'aie visité quelques jours après Lausanne. C'est beaucoup moins glamour, pas de vue sur le Lac c'est au milieu de la campagne, tu vois très bien où c'est. Tu rentres là et ça fait Grande école, contrairement à Glion.*

*A-S.D. : C'est cet aspect on entre dans le hall, on voit du monde, ça grouille, c'est moderne ?*

*Martin : C'est un truc qui est très important de se le rappeler. Tout le monde, que tu sois un fils de milliardaire, ou un suisse à galérer boursier dans cette école. Quel que soit le profil tu as la même réaction en rentrant dans cette école, t'as dû le sentir. C'est un défilé de mode ! C'est magnifique ! Les gens sont magnifiques, les meufs sont en talons Louboutin, les sacs à main sont incroyables. Je te garantis et ça t'as pas besoin d'interviewer 30 personnes sauf si tu me crois pas.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Martin évoque l'excellente impression que l'École hôtelière de Lausanne est capable de faire à ses visiteurs et visiteuses. Selon lui, peu importe l'origine sociale des personnes, l'institution produit une forme de fascination et d'attraction (« c'est magnifique ») par l'apparence privilégiée de son corps étudiant, exprimée par des signes extérieurs de richesse (chaussures Louboutin et sacs à main de marque de luxe). Il transparaît que la qualité des étudiant·e·s recruté·e·s – c'est-à-dire sa sélectivité socioéconomique - est interprétée comme un signe de la qualité de l'établissement lui-même. Par une forme d'analogie, l'École hôtelière de Lausanne est perçue comme « la meilleure » parce qu'elle accueille « les meilleur·e·s » au sein de la stratification sociale et particulièrement celles et ceux disposant d'un fort capital économique, entendu comme un signe de réussite sociale. Martin l'assimile à une grande école, tel qu'on peut la concevoir en France, c'est-à-dire une institution connue et reconnue pour recruter selon des critères d'excellences scolaires tout en effectuant une sélection au profit des classes supérieures.

Au sein du champ des écoles hôtelières suisses, il existe alors un consensus selon lequel l'École hôtelière de Lausanne occupe la position dominante. Ce dernier est porté non seulement par ses employé·e·s et ses alumni mais également par les représentant·e·s de ses concurrents, qui ne sont d'ailleurs pas perçus comme tels. Nos enquêté·e·s s'accordent sur le fait que l'EHL détienne une place unique, traduisant son monopole d'un

recrutement étudiant à la fois étranger et national. Dans un champ où l'enjeu spécifique est avant tout marchand et se traduit par la capacité d'une école hôtelière à attirer des candidat·e·s, l'EHL s'avère donc leader au regard du volume de ressources culturelles, sociales et internationales qu'elle cumule et qui sont reconnues par l'ensemble des agents.

### 3.1.2 Perception des répartitions des publics-étudiant·e·s au sein du champ

La formation de l'École hôtelière de Lausanne est fréquemment mise sur un piédestal par les représentant·e·s des écoles concurrentes et sa domination est rarement remise en question. La plupart des agents visent plutôt à se distinguer de ce qui se fait – ou faisait – à l'EHL en démontrant qu'ils ou elles s'adressent à un autre public. Les propos du directeur de l'IHTTI – école internationale challenger à Neuchâtel – illustre la déférence envers l'EHL ainsi que la distinction opérée :

*A-S. D.: If I ask you to describe the swiss market of hospitality management schools for you who are the leaders, the challengers?*

*M. Willems: It's a very good question because of course I think, EHL is probably still the biggest and attract the most swiss students. This is the swiss institution. But I think that it's changing. (...). Currently I think EHL still number 1 in swiss market for obvious reasons. They're here for a long time. I think we are taking some of the market, maybe small but I think we are. The big difference is that we only have 30 years and EHL 200 years. But in 20 years from now we might have a different conversation.*

Monsieur Willems, membre de la direction de l'IHTTI à Neuchâtel

Tout comme monsieur Willems, les employé·e·s d'écoles hôtelières dominées s'accordent souvent à dire que l'École hôtelière de Lausanne est la plus ancienne, reste la plus grande (en nombre d'étudiant·e·s) et que la formation qu'ils ou elles y ont reçu est d'excellente qualité. Ils ou elles produisent cependant des discours de distinction visant à démontrer qu'ils ou elles ne jouent pas « dans la même cour » et visent « d'autres marchés » de recrutement. Ainsi pour cet enquêté, l'EHL attire effectivement le plus d'étudiant·e·s mais principalement helvétiques alors que l'IHTTI – et ses consœurs du Swiss Education Group – s'adressent avant tout à un public étranger. La représentation d'une complémentarité au sein du champ est alors très souvent ressortie de nos entretiens portant l'idée que les établissements n'entrent pas directement en concurrence avec l'École hôtelière de Lausanne mais se répartissent les publics-étudiants en fonction de leurs origines socioéconomiques mais également géographiques. C'est par exemple ce qui ressort du propos de Georges, alumnus de l'École hôtelière de Genève, dont plusieurs proches ont fait différentes écoles hôtelières en Suisse :

*C'est facile. HIM c'est la Chine, Caux c'est la Corée. Lausanne c'est les bourges, Genève c'est les pauvres et le Bouveret c'est les Arabes. Il y a une réalité derrière ! Glion c'est plus international quand même mais bourges. C'est de l'international bourges.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

Pour Georges, les écoles du Swiss Education Group (HIM à Montreux et SHMS à Caux) – écoles internationales challengers – sont majoritairement fréquentées par des asiatiques et César Ritz College par les étudiant·e·s moyen-orientaux. L'École hôtelière de Lausanne – la pionnière dominante - accueille quant à elle les étudiant·e·s issu·e·s de classes supérieures (« les bourges »), en comparaison des origines socioéconomiques du corps étudiant de l'École hôtelière de Genève (« les pauvres »). Finalement, la population étudiante de Glion – école internationale leader – combine un recrutement principalement étranger et issu des classes supérieures (« international bourges »). Nous percevons donc que l'opposition au sein de notre Analyse de Correspondances Multiples entre écoles à recrutement local versus international, est une représentation partagée par notre enquêté. À cette dernière, il ajoute la répartition des étudiant·e·s en fonction de leurs origines socioéconomiques. Fréquemment, les représentations des agents du champ témoignaient de différents groupements et de certaines oppositions conformes à notre représentation graphique. Par exemple, Monsieur Sauthier met en exergue l'existence d'écoles hôtelières à visée locale :

*A-S. D. : le marché des écoles hôtelières suisses. Pour vous il y a qui comme acteurs ? Les catégories que vous voyez ?*

*M. Sauthier : il y a les écoles de l'ASEH (Association Suisse des Écoles hôtelières) qui sont les écoles références. C'est vrai qu'il y a des orientations différentes, plus commerciales notamment SEG qui est un gros acteur. C'est 50% de l'ASEH. (...) et puis les écoles ES qui sont de bonnes écoles avec des spécificités en langue française ou alémanique. C'est vrai qu'à Zürich qui est notre école sœur bah eux ils sont orientés alémaniques. Si je force le trait ils ont trois nationalités : les suisses-allemands, les allemands et les autrichiens. Voilà. Le Tessin est plus connoté Italie. Mais toutes les écoles ont trouvé leur créneau.*

*A-S. D. : Pour vous y a un positionnement où chaque école répond à une certaine demande ?*

*M. Sauthier : oui y a des écoles qui sont plus connotées restauration, plus hôtellerie, plus petite ou grande entreprise c'est très divers.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Monsieur Sauthier – travaillant dans une école hôtelière ES – fait mention des établissements qui font partie de l'Association Suisse des Écoles hôtelières (ASEH) dont il est le Président. Il omet donc volontairement l'École hôtelière de Lausanne ou les écoles leaders internationales, établissements que nous avons interprétés comme dominants. Nous verrons à la partie 3.1.5, la manière dont cette association est une tentative de remise en question de la doxa au sein du champ. Pour cette partie, soulevons pour l'instant que le marché éducatif se compose uniquement de deux groupes : les écoles du Swiss Education Group (SEG) d'un côté – les écoles challengers internationales – et les écoles hôtelières ES, de l'autre, qui enseignent dans une langue nationale et attirent un public étudiant principalement local et limitrophe (« les suisses-allemands, les allemands, les autrichiens »). Les écoles hôtelières en Suisse se différencient selon lui en fonction de leurs zones géographiques de recrutement et les industries auxquelles elles destinent leurs diplômé·e·s, en termes de spécialité (hôtellerie ou restauration) mais aussi de taille (petites versus grandes entreprises).

La complémentarité des écoles hôtelières suisses se traduirait aussi en termes hiérarchiques comme monsieur Lambert de l'École hôtelière de Lausanne l'évoque :

*Aujourd'hui nous avons en Suisse 37 écoles hôtelières je pense et ces écoles dites « hôtelières » sont des écoles qui enseignent la base de l'hôtellerie et de la restauration mais qui ont différents niveaux de prestation. Soit des niveaux opérationnels, du type BTS en France ou HES université des métiers type École hôtelière de Lausanne ou autre.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

Ce responsable de l'EHL estime que ce sont des niveaux de « prestations » qui différencient les écoles. Certaines enseigneraient les « bases » de l'hôtellerie et prépareraient à l'exercice d'une activité opérationnelle, tandis que d'autres – comme l'École hôtelière de Lausanne – seraient des universités professionnalisantes permettant l'acquisition de compétences managériales. Cette représentation entre un haut et un bas, conforte la vision d'un marché éducatif opposant des écoles dominantes et d'autres dominées en fonction du niveau de qualifications qu'elles offrent à leurs diplômé·e·s.

La complémentarité serait poussée jusqu'à la répartition des spécialisations disciplinaires entre les écoles hôtelières. C'est la stratégie adoptée par le Swiss Education Group, qui propose un cursus similaire dans chacun de ses établissements mais avec des options spécifiques :

*A-S. D.: I observed that in the SEG, few schools that became complementary?*

*M. Willems: Complementaring each other? I think it's a good thing and you know to be quite honest. If you're a student and you want to learn hospitality, we can provide you a variety of programs. Are you more in hospitality management like we do? With a design flavour? Would you like to do business like HIM? Would you like to study culinary arts? Events? So, I think It's important to provide students the option of studying different program based on their own choices.*

Monsieur Willems, membre de la direction de l'IHTTI à Neuchâtel

Monsieur Willems illustre la volonté pour chaque école hôtelière de se positionner dans un créneau un peu plus précis et de se différencier des écoles présentes dans le même espace de position – ici les écoles internationales challengers. De ces extraits entretiens, ressort la conception que chaque école hôtelière occuperait une place bien spécifique au sein du champ, lui évitant de faire double-emploi et d'être en concurrence directe avec un autre établissement.

Cette division du travail éducatif, menant à la répartition des publics-étudiants, a été considérée par la membre de la direction de l'école Les Roches – école internationale leader – comme un « healthy market » (marché sain) où chacun aurait sa place en fonction de ses propres caractéristiques. Madame Tornare conçoit le champ des écoles hôtelières comme un marché où l'offre de formation serait exposée de manière totalement transparente et où la demande (les jeunes et leur famille) effectuerait un choix parfaitement rationnel en fonction des informations à leur disposition. Le caractère « sain » de ce marché reposerait alors sur cette présupposée connaissance éclairée des écoles hôtelières et des spécificités de leur cursus, qui créerait

une situation où chacun y trouverait son compte. La rencontre entre l'offre et la demande serait affaire d'optimisation et non la résultante de stratégies de la part des établissements pour attirer les étudiant·e·s fortuné·e·s. En conclusion, cette prise de position sur la complémentarité des écoles hôtelières au sein de ce champ éducatif tend à neutraliser voire minimiser les rapports de forces économiques et symboliques existant en son sein.

### 3.1.3 Complémentarité dans la diversité des profils formés

Au-delà de discours sur le fait que chaque école s'adresse à un public légèrement différent, les agents au sein du champ estiment que les profils professionnels formés varient en fonction des établissements. La complémentarité ne serait donc pas seulement sur la répartition de la demande éducative mais sur la diversification de la production de travailleurs et travailleuses. Les agents des écoles hôtelières moins dominantes du champ – comme les écoles supérieures à visée locale ou les écoles internationales challengers – se targuent de former un manager en accord avec les besoins actuels de l'industrie de l'hôtellerie. Des alumni de l'École hôtelière de Genève – comme Alejandro - estiment notamment que la formation pratique à Genève permet une intégration rapide dans le monde du travail :

*Lucerne est une bonne école, BelvoirPark c'est la sœur. Moi je pense que Genève forme des généralistes. J'espère qu'ils vont pas enlever la formation pratique. C'est quand même la richesse de cette école, avec la pratique au restaurant. Aujourd'hui c'est quand même 3 ans et demi. Pour moi ils forment de très bons généralistes, des gamins qui peuvent commencer à travailler demain. L'écart que pour être directeur d'hôtel, faut aller à Lausanne et directeur de la restauration à Genève, cet écart s'est réduit aujourd'hui. Tout dépend la formation ce que vous voulez faire, pour ce que ma fille veut faire, Genève va très bien.*

Alejandro, diplômé EHG, entre 60 et 65 ans, directeur logistique d'une entreprise privée, de nationalité espagnole

Alejandro estime que les diplômé·e·s de l'EHG sont tout autant « généralistes » – donc polyvalents – que celles et ceux de l'École hôtelière de Lausanne. La distinction entre diplômé·e·s destiné·e·s à l'hôtellerie et les autres à la restauration lui paraît obsolète. Pourtant, durant notre entretien il évoque quand même une différence entre niveau hiérarchique :

*Je pense qu'un élève de Lausanne peut arriver à être directeur. Lausanne forme des directeurs d'hôtels et Genève des directeurs de département. Voilà pour moi la différence.*

Alejandro, diplômé EHG, entre 60 et 65 ans, directeur logistique d'une entreprise privée, de nationalité espagnole

La représentation selon laquelle l'École hôtelière de Lausanne formerait des directeurs d'établissements tandis que l'École hôtelière de Genève produirait plutôt des directeurs de département est fréquemment ressortie de nos entretiens. Elle appuie la conception d'un rapport de domination entre les écoles se traduisant cette fois-ci par leur place dans la hiérarchie des postes d'encadrement au sein même de l'industrie hôtelière. Alejandro renforce cette interprétation dans la suite de ses propos :



*C'est peut-être touche-à-tout, plus qu'à Lausanne. Je pense que oui Lausanne, ce sont des parents plus aisés qu'à Genève et ils forment une élite. Vous pouvez y aller là-dessus, Lausanne forme une élite. J'étais président des anciens de Genève, le président de Lausanne, je suis grand, gros et je parle facilement. Mais c'était « vous petit Genève, on se calme ». C'est un peu ça, c'est vrai. Après si vous prenez les grands palaces suisses se sont souvent des directeurs qui viennent de Lausanne. Mais c'est vrai que nos gamins sont plus tout-terrains. Lausanne ce sont plus des théoriciens, c'est autre chose. On forme deux publics totalement différents.*

Alejandro, diplômé EHG, entre 60 et 65 ans, directeur logistique d'une entreprise privée, de nationalité espagnole

Alejandro corrobore le discours de l'École hôtelière de Lausanne selon lequel elle formerait l'élite hôtelière. De plus, il couple ce positionnement au sein des rapports de travail à celui des origines socioéconomiques des parents des étudiant·e·s de l'EHL donc à la stratification sociale dans son ensemble. À nouveau, l'idée d'une complémentarité de profils formés ressort avec, d'un côté, les diplômé·e·s de l'EHL en tant que futur·e·s directeurs et directrices d'établissements hôteliers et de l'autre, leurs subalternes formés dans les écoles supérieures (ES) ou challengers.

Cette répartition des postes au sein du marché de l'emploi est toutefois revendiquée par Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève :

*On n'est pas sur les mêmes besoins ! Je crois qu'un étudiant qui a terminé l'école hôtelière de Lausanne ne va pas être ravi qu'on lui propose une place en tant que chef de réception, ce n'est pas ce qu'il va rechercher. Et les nôtres, ils sautent de joie. C'est toute la différence. Bon je vais souvent à Lausanne pour les diners ou réunions et j'ai discuté une fois avec un collaborateur de Lausanne et il m'a clairement dit « ici nous formons des analyseurs de tendances ». Le problème c'est qu'en sortant de Lausanne combien d'entreprises vont engager un analyseur de tendance.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Les prétentions professionnelles des étudiant·e·s de l'EHL seraient alors plus « basses » que celles des alumni de l'EHL et ils ou elles s'en trouveraient plus satisfait·e·s. Madame Morel argumente qu'un·e diplômé·e de son établissement aura plus de possibilités d'emploi qui lui correspondront à la sortie de sa formation. Elle explicite ensuite l'objectif de l'École hôtelière de Genève quant à l'insertion professionnelle de ses alumni :

*Nous il est important que chacun de nos étudiant·e·s trouve rapidement en sortant de l'école un travail. On est très pragmatique (...) Surtout qu'ils ne cherchent pas et ne soient pas au chômage mais surtout qu'ils ne soient pas dans une idée de sa formation qui ne correspond pas à la réalité. S'il pense être directeur en sortant de l'école, moi j'ai échoué ! Ça veut dire que la communication n'a pas fonctionné. (...) J'essaie de leur enseigner la stratégie dans la carrière, comment arriver à leurs objectifs, mais toujours en restant réaliste. Réaliste par rapport au marché de l'emploi, la Suisse aussi car chacun est cramponnée à sa place en Suisse. Donc partez à l'étranger, allez voir d'autres réalités pour mieux revenir. On a tellement de choses à apprendre à l'étranger et puis on a tellement d'offres, c'est facile de trouver un stage à l'étranger donc partez. Qu'ils soient réalistes par rapport aux salaires, aux évolutions au sein de l'entreprise, j'essaie de les informer pour pas qu'ils soient*

*ignorants de quelque chose parce que l'ignorance mène à la déception. Pour moi c'est terrible s'ils sont déçus en sortant.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

La mission de l'École hôtelière de Genève est alors avant tout de garantir un emploi à ses diplômé·e·s. Madame Morel estime qu'elle doit transmettre aux étudiant·e·s des prétentions professionnelles et une vision du marché de l'emploi réalistes. Elle évoque également la nécessité d'être prêt·e à partir à l'étranger pour saisir des opportunités et à s'engager dans une carrière hôtelière. Ce positionnement plus humble quant à l'entrée sur le marché du travail s'est alors parfaitement ressenti dans les discours des alumni de l'EHG. Par exemple, Antonio – responsable de ressources humaines – se vantait d'avoir des connaissances du métier bien plus grandes que celles et ceux de l'École hôtelière de Lausanne :

*J'ai eu l'occasion d'aller une fois à Lausanne pour une soirée. Quand je suis arrivé dans le parking, je me suis dit « ce n'est pas possible, qu'est ce qui se passe ? ». Là j'ai compris ce que ça coûtait, c'était pas la même mentalité en fait. Il y avait cette petite guéguerre à l'époque je me souviens. On faisait souvent des soirées en marge d'événements comme le salon de l'auto et il y avait des énormes banquets et ils réquisitionnaient toutes les écoles hôtelières et puis on se retrouvait 20 étudiant·e·s de Genève, avec 15 de Lausanne et 15 de Glion. On rigolait car ils ne savaient pas ouvrir une bouteille de vin, quand ils servaient ils en mettaient partout. Pis on disait « bah c'est ça Lausanne ? ». On se chambrait. Nous on était vraiment les gens du terrain en fait.*

Antonio, diplômé de l'EHG, directeur en ressources humaines, entre 40 et 45 ans, de nationalités suisse et italienne

En évoquant la figure des « gens du terrain » Antonio revendique un rapport au travail et à sa formation en management hôtelier où l'opérationnel est valorisé. Contrairement aux alumni de l'École hôtelière de Lausanne qui se présentaient plutôt comme des managers disposant de compétences intellectuelles et relationnelles, celles et ceux de l'École hôtelière de Genève mettaient plus en avoir un savoir-faire hôtelier. Jean-Philippe – diplômé de l'EHG – tient des propos dans la lignée de ceux d'Antonio :

*J'ai beaucoup d'amis qui ont fait Lausanne. La grande différence, Genève c'est une école professionnelle avec un niveau d'excellence qui a évolué et qui est devenu une petite université hôtelière mais pas une université ! Alors que Lausanne a bifurqué sur ce type universitaire où soi-disant lorsque vous sortez de Lausanne vous devez déjà être directeur. Ce qui est faux car ils n'ont pas les compétences, je pense, pour diriger tout de suite, à moins que ça soit le meilleur et encore. C'est pour ça que j'aime Genève, ça vous laisse les pieds sur terre, tout en vous apportant des qualifications pointues. (...) Ils (diplômé·e·s de l'EHL) auront des postes à responsabilités mais ça sera plus difficile pour eux que pour ceux de Genève. Parce que Genève ils ont déjà la capacité de dire à quelqu'un, quand il rentre dans un restaurant, « ta table est mal mise », parce qu'ils le voient. Car quelqu'un qui sort de l'Université n'est pas nécessairement capable de dire que ça ne va pas. Et puis, il y a aussi cette chose que Genève vous donne cette possibilité dans le luxe, le moyenne gamme, il n'y a pas de bas de gamme ! Dans toutes les gammes d'hôtels.*

Jean-Philippe, diplômé de l'EHG, entre 55 et 60 ans, directeur dans la parahôtellerie, de nationalités suisse et camerounaise

L'École hôtelière de Genève offrirait des « qualifications pointues », acquises à force de pratique professionnelle sur le terrain et qui fonderaient la légitimité d'exercer des responsabilités d'encadrement de secteur. Jean-Philippe met aussi en lumière le plus grand spectre – en termes de gamme d'hôtels – dans lesquels ses alumni peuvent travailler. Il insinue donc que les alumni de l'EHL seraient avant tout formé·e·s et intéressé·e·s par l'industrie hôtelière du luxe, limitant les possibilités d'emploi après leur cursus. Les prises de position à propos du champ des possibles professionnels pour les alumni de l'École hôtelière de Genève étaient similaires à ce qui se disait à propos des écoles internationales challengers. Par exemple, François qui avait fait l'École hôtelière de Lausanne fut assez étonné en découvrant les désirs professionnels des étudiant·e·s d'une autre école hôtelière :

*Quand ça fait depuis 15 ans. 15 ans que les gens de l'école hôtelière (de Lausanne) commencent à travailler dans les banques, dans les assurances ou les grandes entreprises comme Nestlé, BAT etc. On regarde ce que les gens avant ont fait donc évidemment qu'on va faire ça je pense. Ce qui était bizarre, la première année quand je suis arrivé ici, j'ai demandé aux étudiant·e·s ce qu'ils voulaient faire après. Ils disaient « management trainee » en restauration, moi j'avais encore la tête EHL, avec tout ce que t'as fait comme études tu veux faire restauration ? Bah en fait oui c'est logique : parce qu'il a fait une école hôtelière. Nous on nous a mis dans la tête qu'on serait directeur ou manager pas dans un hôtel en gros. Donc c'est brainwash.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

François critique la socialisation institutionnelle qu'il a vécu à l'École hôtelière de Lausanne, lui ayant fait désirer les plus hauts postes hiérarchiques (« brainwash »). La volonté de faire des management training – stage rémunéré où la personne expérimente différents départements et établissements au sein d'un même groupe hôtelier international – qui apparaîtrait aux étudiant·e·s de l'EHL comme un rabaissement professionnel, constitue la suite « logique » de formation pour les étudiant·e·s d'écoles hôtelières plus « dominées » au sein du champ.

Cette représentation selon laquelle les diplômé·e·s des petites écoles hôtelières seraient plus humbles professionnellement s'est concrétisée dans les pratiques de recrutement de nos enquêté·e·s évoluant au sein de l'hôtellerie. Par exemple, Peter – responsable Food & Beverage d'un cinq étoiles – nous a expliqué qu'il engageait essentiellement des diplômé·e·s de l'École hôtelière de Genève. Et à leur propos, Pierre – diplômé de l'EHL et directeur d'un hôtel – disait :

*Pis je pense que pour l'hôtellerie que je fais-moi par exemple. Je serai plus intéressé à engager ce genre de gens (de l'école hôtelière de Genève) car je peux les utiliser plus et surtout ça va pas être des gens qui vont dire au bout de 6 mois « je veux gagner plus et je veux prendre plus de responsabilités ». Ce que je pourrais pas offrir. Moi je pense que c'est ça l'évolution. Est-ce que c'est bien ou pas bien. C'est une option stratégique. Mais je pense qu'il y a un schisme fondamental, de plus en plus grand, entre mes besoins d'hôtelier et la formation de l'École hôtelière de Lausanne.*

Pierre, diplômé EHL, entre 50 et 55 ans, directeur dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

Un·e diplômé·e d'une école comme celle de Genève est alors conçu·e comme une ressource humaine moins coûteuse car plus productive (« je peux les utiliser plus ») et moins exigeante en termes d'opportunité de carrière. Une vision similaire est ressortie à propos des alumni de Vatel, des propos d'Anthony évoluant dans le milieu de l'hôtellerie new yorkaise :

*Anthony : Vatel grandit moi je commence à voir des anciens de Vatel partout maintenant.*

*A-S. D : Ils ouvrent des écoles partout. Ils ont ouvert en Suisse là. Ils sont à Martigny maintenant. J'ai rencontré quelqu'un de là-bas c'est intéressant comme groupe à analyser.*

*Anthony : Je commence à en voir partout de là-bas. Ce sont des bons bosseurs, ils arrivent avec qu'une envie c'est de bien bosser. Ils se posent pas de question et ils bossent. Les gros avantages des types de Vatel comparé à Lausanne c'est qu'ils n'ont pas autant de prétentions salariales.*

Anthony, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
Entrepreneur NTIC dans l'industrie de l'hospitalité, de nationalité française

Les alumni des petites écoles hôtelières sont perçu·e·s comme des hommes et femmes de terrain, peu critiques envers la hiérarchie (« ils ne se posent pas de question, ils bossent ») et avec des prétentions salariales « adéquates » au marché de l'emploi hôtelier. Au sein de l'industrie, ils et elles bénéficient d'une excellente réputation et apparaissent même plus facilement employables pour les maisons hôtelières helvétiques. Finalement, cette vision subalterne des diplômé·e·s de l'EHL face à ceux et celles de l'EHL ou Glion est presque assumée par monsieur Sauthier pour qui une carrière repose avant tout sur des compétences et ambitions individuelles :

*Nous on est des écoles de management donc on a vocation à former des dirigeants d'exploitation. Mais faut être aussi lucide moi j'ai 50 jeunes qui rentrent. J'en ai peut-être 10 qui vont partir dans des Head Office de Chaîne et j'en ai d'autres qui vont s'arrêter à des postes subalternes de directeurs de département. Qui n'auront pas les compétences, les qualités, voilà on a tous un seuil de compétence et y en a qui sont atteints plus vite que d'autre. Inévitablement. Après ils n'ont pas tous les mêmes ambitions non plus. Donc y a pas que des hauts potentiels, dans toutes les écoles ont des bons, des très bons et des moyens.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

La stratégie de recrutement n'est donc pas – contrairement à l'École hôtelière de Lausanne – d'admettre uniquement les « meilleur·e·s ». Monsieur Sauthier estime que son corps étudiant se compose d'individus disposant de capitaux scolaires différents, d'ambitions plus ou moins élevées, qui se répartiront au sein de postes plus ou moins valorisés et à responsabilités au sein de l'hôtellerie. Cette prise de position a également été pleinement assumée par monsieur Descombes de chez Vatel :

*Oui je pense qu'il y a un changement dans les écoles hôtelières. Mais ça peut aussi expliquer notre succès rapide, dans le sens où on a décidé de sortir d'une cour d'école qui est déjà overcrowded, overcrowded par les autres écoles hôtelières qui elles-mêmes sont overcrowded avec des HEC. Vous avez deux options lorsque vous êtes en conflit avec quelqu'un, soit vous mettez les moyens vous allez au fitness, vous apprenez les arts martiaux pour casser la figure de la personne en face. Excusez-moi*

*du terme. Ou vous dites, cette cour d'école ne me va pas. Je vais vers ma propre cour d'école et je vais ailleurs. C'est ce qu'on a fait. C'est la stratégie du groupe Vatel et surtout de Vatel Suisse car il y a pas mal de concurrence.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Monsieur Descombes, collaborateur d'une nouvelle école hôtelière entrante dans le champ, témoigne de la volonté de ne pas entrer directement « en conflit » avec l'école dominante par anticipation d'une défaite à l'issue d'une lutte à armes inégales. Les écoles dominées ne doivent pas jouer sur le même terrain en s'adressant à un autre public. Dans le cas de Vatel, il s'agit d'une population étrangère issues de classes moins privilégiées puisque l'institution pratique des prix parmi les moins élevés. La représentation de complémentarité au sein du champ des écoles hôtelières se construit sur la prise de position assumée que les écoles hôtelières dominées – comme les écoles supérieures à visée locale et les écoles internationales challengers – forment des managers « subalternes » aux diplômé·e·s des grandes écoles hôtelières non seulement parce qu'ils disposent d'une formation plus pratique, mais également parce que les prix pratiqués sont inférieurs et attirent une population aux ambitions professionnelles potentiellement moins élevées.

#### 3.1.4 Écoles dominées « refuges » pour les exclu·e·s de l'EHL ?

Une deuxième dynamique de répartition des publics, abordée par nos enquêté·e·s, relatait le fait que les exclu·e·s de l'École hôtelière de Lausanne avaient tendance à se « rabattre » sur d'autres écoles hôtelières moins prestigieuses. Lucie – diplômée de l'EHL désormais manager en ressources humaines – évoque l'image qu'elle se fait de l'École hôtelière de Genève quand je lui demande si elle connaît d'autres écoles hôtelières en Suisse :

*Alors Genève, c'est un peu méchant mais ce qu'on dit c'est que, si tu te fais dégager de l'EHL en loupant 2 ou 3 fois le même examen, on dit que ceux qui se font dégager ils vont finir à Genève. J'ai une copine qui a fait EHG, c'est orienté beaucoup plus hôtellerie, service. C'est moins du management. Sinon je connais Glion de réputation et d'avoir croisé quelques personnes.*

Lucie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, manager en ressources humaines, de nationalités française et suisse

Cette conception de l'École hôtelière de Genève comme une école refuge pour celles et ceux ne réussissant pas à l'École hôtelière de Lausanne confirme une vision hiérarchique entre les deux établissements. Cet extrait reproduit l'idée que l'EHL forme des managers alors que l'EHG produirait des professionnels du terrain pour qui le capital scolaire serait moins important. Une autre comparaison fréquemment mentionnée est celle de Glion comme école refuge des non-sélectionné·e·s de l'EHL. Martin – diplômé de l'EHL – relate l'impression qu'il avait eu après avoir visité les deux campus afin de faire son choix :

*(L'École hôtelière de Lausanne) C'est pas sur un plateau d'argent comme des gens peuvent te le dire à « Glion tu paies, tu rentres ». Moi j'ai quelques exemples dans mon entourage où ça a été le cas. Des potes à moi, qui ne sont pas non plus des lumières, mais qui finalement ont réussi à intégrer ces écoles parce que papa-maman a de l'argent, si je te dis ça, c'est parce que Glion m'avait accepté sans dossier, je les avais rencontrés. Ils voient ta tête, celles de tes parents et ils te disent « ok tu peux*

*rentrer ». C'est un peu ce qu'on peut leur reprocher, après ils sont très bien dans les classements. En tout cas l'école hôtelière de Lausanne, c'est difficile d'y rentrer et t'es fier quand tu es dedans.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Martin évoque l'idée que Glion accueillerait les étudiant·e·s – recalé·e·s par l'École hôtelière de Lausanne sur critères scolaires (« ne sont pas des lumières ») - du moment que ces derniers et dernières bénéficieraient d'un capital économique important. La sélection y est vu comme bien moins exigeante. À ce titre, Glion bien que faisant partie des dominantes au sein de notre champ reste dominée par rapport à l'École hôtelière de Lausanne. Et cette position d'infériorité s'est ressentie dans les propos de Bruno –diplômé de Glion – qui ne revendique pas systématiquement son alma mater et joue même sur les confusions :

*Je pense que les glionnais sont un peu frustrés car la marque EHL est bien plus connue. Moi dès que je rencontre quelqu'un à l'étranger, « ah j'ai fait l'école hôtelière en Suisse ». Je dis pas Glion. « ah t'as fait Lausanne ? » et je dis « oui ». Je commence pas à dire « ah j'ai fait une école à côté ». Il y a une certaine frustration, car notre marque n'est pas aussi connue, enfin dans les autres milieux. En revanche, Glion dans l'hôtellerie c'est très connu. Il y avait une enquête TNS Sofres qui disait qu'en termes d'embauche c'est 50/50 EHL ou Glion. On est vraiment ex éco en termes de niveau et de probabilité à l'emploi. Voilà on est les deux types écoles hôtelières mondiales. On ne sait jamais vraiment qui est premier. C'est un peu bête.*

Bruno, diplômé de Glion, entre 30 et 35 ans, en recherche d'emploi, auparavant  
manager dans l'hôtellerie, de nationalité française

À l'étranger, Bruno dit avoir fait l'École hôtelière de Lausanne plutôt que celle de Glion car la marque de l'EHL serait bien plus connue. Ces prises de position reflètent que Glion est certes dominante parmi les écoles hôtelières de notre champ mais elle reste « derrière » l'EHL notamment en termes de circulation de sa réputation. Bruno ressent alors un besoin de valoriser la formation qu'il a reçu en revendiquant une égalité de reconnaissance des deux établissements au sein de l'industrie hôtelière. Or, dans les classements – notamment celui qu'il cite SOFRES – Glion arrive toujours après l'EHL.

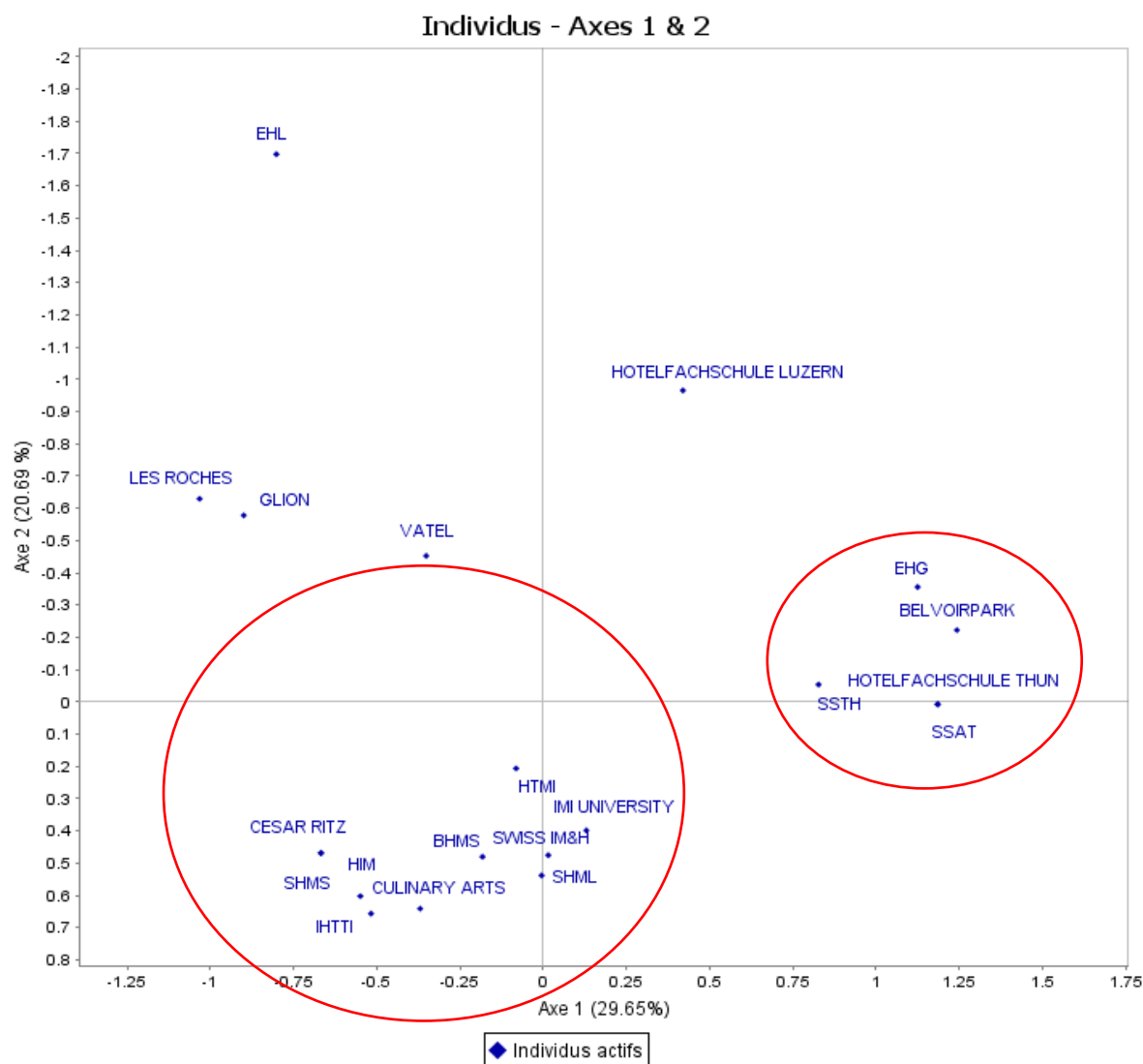
L'École hôtelière de Lausanne, en tant qu'école dominante du champ, est représentée comme un premier choix pour les candidat·e·s à une formation en management hôtelier, qui se répartiraient ensuite dans les autres établissements en cas de refus ou d'échec au sein de cette dernière. L'École hôtelière de Genève ou Glion apparaissent dès lors comme des écoles refuges pour un public francophone. Cette conception de l'EHL accueillant les « meilleur·e·s » et les autres écoles prenant « les restes » appuie non seulement la vision hiérarchique au sein du champ mais également l'idée de complémentarité selon laquelle les étudiant·e·s se répartiraient en fonction de leur capital culturel individuel.

### 3.1.5 Contre la doxa : tentative de subversion de l'Association Suisse des Écoles Hôtelières (ASEH)

Un défi au sein du champ est que l'appellation « école hôtelière » n'est pas protégée juridiquement et qu'aucun cahier des charges ne définit les conditions à remplir pour pouvoir s'appeler comme tel. Par

conséquent n'importe quelle institution éducative peut se nommer ainsi et faire valoir le capital symbolique accolé à ce terme. C'est pourquoi certaines écoles au sein du champ se sont associées afin de défendre leurs intérêts face à de nouveaux concurrents en Suisse ou à l'étranger. Au moment de notre terrain en 2015, nous avons assisté à la tentative de création d'un label qualité par l'Association Suisse des Écoles hôtelières (ASEH) visant à évaluer et certifier des formations hôtelières helvétiques. L'ASEH, créée en 1986, comprenait en 2015 12 écoles hôtelières membres qui au sein de notre ACM sont les écoles supérieures à visée locale et les écoles du Swiss Education Group. Les écoles dominantes telles que l'École hôtelière de Lausanne, Glion ou les Roches, n'en font pas partie, ni les écoles internationales challengers non-membres du SEG (voir les écoles encadrées en rouge dans la figure 41). L'ASEH regroupe donc les établissements relativement dominés mais qui cherchent à se distinguer des nouveaux entrants les moins dotés de capital spécifique au sein du champ.

Figure 40 : Écoles hôtelières membres de l'ASEH en 2015



Au départ, la création de l'ASEH visait – d'après M. Sauthier - à orienter la demande étudiante étrangère vers ses écoles membres :

*La vocation de l'ASEH c'est de garantir que les écoles membres fournissent des enseignements de qualité et vis-à-vis des représentations suisses à l'international. Les gens qui disent on aimerait faire une école hôtelière en Suisse, il y a une forte notoriété, sachent vers quelles écoles se tourner. L'ASEH est présente dans toutes les représentations suisses à l'international : les ambassades et les consulats. Et un jeune de Singapour, colombien, australien qui veut faire une école suisse il va au consulat Suisse et on va lui donner les établissements de l'ASEH. Après il fera son choix. L'idée première c'est ça.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Établissant des partenariats avec des organismes étatiques helvétiques (ambassades et consulats) mais également privées – telle que le registre des écoles privées suisses – l'ASEH veillait à assurer sa présence à l'étranger via des instances officielles lui permettant d'augmenter le capital symbolique détenu par chaque école-membre. Une autre vocation affichée par l'ASEH, était de s'assurer de la qualité des formations dispensées par ses membres :

*C'est de garantir que les écoles membres fournissent un enseignement de qualité. D'accord ? Demain vous voulez ouvrir une école hôtelière vous ouvrez une école hôtelière. N'importe qui peut le faire, il n'y a pas de garde-fous donc n'importe qui peut ouvrir une école hôtelière. On estime qu'il y a peu près 38 écoles hôtelières en Suisse ce qui est énorme.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

La concurrence est alors évaluée à plus d'une trentaine d'établissements par l'ASEH alors que dans le cadre de cette enquête nous en avons identifié moins d'une vingtaine. Au-delà de la question du nombre, cet extrait témoigne de la perception d'une compétition devenant de plus en plus intense pour ces agents et il s'agit pour eux de défendre les frontières du champ. Ces derniers se conçoivent comme les gardiens légitimes d'un savoir éducatif qui ne pourrait être pourvu que par des écoles reconnues par leurs soins. L'ambition est alors de contrôler l'accès au champ et d'éviter des mauvaises pratiques d'affiliation qui nuiraient aux écoles membres sur le plan réputationnel mais également économique. Ces agents se situent et se constituent en tant qu'institution de consécration malgré qu'ils ne soient pas les plus dominants, afin de définir la manière légitime d'appartenir au champ. Le fait que les écoles dominantes ne soient pas présentes au sein de l'ASEH et ne fassent donc pas front commun a été abordé par monsieur Sauthier :

*L'ASEH regroupe 12 ou 14 si on scinde César Ritz, donc on part du principe qu'on a 14 écoles. Sont sorties de l'association Lausanne et Glion, les deux anciennes. Ne me demandez pas pourquoi on est un peu en Bisbee. Depuis le tout début, ce que Lausanne fait Glion le fait donc ils sont sortis aussi. Les deux sous prétextes qu'ils sont passés HES, label qui a été perdu par Glion. Donc voilà ils sont sortis en disant nous on appartient à HES-SO c'est autre chose.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Cet extrait témoigne de la volonté explicite de l'École hôtelière de Lausanne, et sa concurrente la plus directe Glion, de ne plus faire partie de l'association car elles n'y trouvent plus leur intérêt. Bénéficiant de positions stables, établies et déjà « faites », elles ne ressentent pas le besoin d'assurer leurs arrières. Certainement que leurs réputations individuelles se suffisent à elles-mêmes et qu'elles n'ont donc pas besoin de recourir à une mise en commun interne au champ pour se rendre plus visibles et attractives. Néanmoins, Monsieur Sauthier



explique que le critère de non-affiliation invoqué par ces dernières est plutôt la reconnaissance en tant que Haute École Spécialisées (HES). Les écoles dominantes ne joueraient donc plus dans la même cour, car elles bénéficieraient d'une reconnaissance académique supérieure. L'idée que l'ASEH doit éviter la comparaison et la concurrence avec les agents dominants est également ressortie des propos du recruteur de chez Vatel – école également membre de l'ASEH :

*Si je devais me positionner à la place du président des écoles hôtelières suisses, je dirais que c'est clairement d'arrêter de faire compétition avec des écoles business qui sont établies dans leur secteur et métier et qui le font bien. Un autre gros enjeu qu'on a déjà pris en compte et discuté. C'est de défendre la qualité d'une haute école hôtelière suisse, y a une trentaine d'école hôtelière toute de niveau très différent. Et ça c'est un gros enjeu, on est dans un état libéral. Chacun a le droit de faire un business. Mais un moment il faut se demander si je ne suis pas en train de faire du business au détriment de l'éducation. (...) C'est de se liguer entre elles, en tout cas celles enclines ou « committed to excellence » de se mettre ensemble une bonne fois pour toute. En disant, nous on respecte des règles fixées de qualité, les autres ont un certain délai pour les atteindre, sans quoi elles ne peuvent plus s'appeler une école hôtelière.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

Lui aussi désire éviter la compétition avec les « écoles établies » et se focaliser sur les nouvelles concurrentes au sein du champ. L'enjeu est dès lors pour l'ASEH de faire front (« se liguer entre elles ») pour empêcher l'entrée d'établissements perçus comme illégitimes sous couvert d'une protection de la qualité de la formation. Cette prise de position donne à voir que ces écoles occupent des positions non seulement dominées mais aussi moins cristallisées qui cherchent à se stabiliser et se cloisonner face aux nouvelles entrantes. C'est pourquoi la stratégie consiste à labelliser – c'est-à-dire consacrer à travers un symbole, un sigle – qui aurait le droit de se nommer « école hôtelière suisse » ou pas, ce qui équivaut à lutter pour l'imposition d'une définition dominante.

C'est à cette fin qu'a été organisée en 2015 la journée « Swiss made » de la formation hôtelière à laquelle j'ai pu assister. Une conférence-débat avait lieu dans un hôtel luxueux bernois rassemblant différent·e·s délégué·e·s d'écoles membres de l'ASEH, Nicolas Bideau ambassadeur Suisse au département des affaires fédérales, des journalistes et des représentant·e·s de grandes chaînes hôtelières mondiales comme Hyatt ou encore Marriott. Une centaine de participant·e·s – constituant un fort milieu d'interconnaissance - avaient donc assisté à cet événement célébrant le « nouveau » de l'ASEH (nouvelle identité visuelle et site), annonçant la création de leur label certifiant la qualité des écoles hôtelières suisses. Durant le discours inaugural du Président, une « vraie école hôtelière » est définie comme un « équilibre entre une formation de manager axé sur la pratique, la théorie et un environnement multiculturel » en appuyant sur le fait que leur spécificité doit être « d'offrir des compétences de cadre à l'aide de professeur·e·s et encadrant·e·s venant du métier ». Cette représentation correspond à la définition sociologique que nous avons donnée selon laquelle une école hôtelière suisse a la particularité d'offrir une formation duale en management et d'avoir un caractère international (ici nommé « multiculturel »). Néanmoins, elle reprend – sans l'explicitier – les critiques formulées à l'encontre des écoles hôtelières dominantes qui seraient devenues trop académiques

recrutant des professeur·e·s issu·e·s du monde universitaire et favorisant l'acquisition de compétences intellectuelles plutôt qu'opérationnelles. On revient à une stratégie hérétique - classique au sein des champs - qui désire prendre les dominants à leur propre jeu « en leur opposant ce au nom de quoi ils dominent mais qu'ils ont cessé d'honorer. C'est le retour aux sources, le retour à la ligne pure et dure » (Bourdieu, 2015a, p. 482). L'école hôtelière suisse légitime est en fait celle qui permet de regrouper et défendre les écoles hôtelières dominées, membres de l'ASEH, tout en décriant les écoles dominantes.

Puis, tout un ensemble de prises de position durant cette journée d'observation témoignent d'une volonté de définition du « Swiss made » et la manière dont il est possible – dans le sens de communément accepté – de se revendiquer suisse pour une formation hôtelière. À cette fin, Nicolas Bideau - ambassadeur helvétique en charge du développement du « Swiss Made » à l'étranger - réalise une intervention nommée « le développement du Swiss Made et son impact sur l'industrie du tourisme et du voyage d'ici 2030 ». Il y développe l'idée que la Suisse bénéficie d'une excellente image en comparaison internationale, qu'une série d'attributs comme la fiabilité, la qualité et la précision lui sont associés et que les écoles hôtelières – ainsi que l'ensemble de l'éducation donnée en Suisse - sont des ambassadeurs de cette image à l'étranger. Dès lors pour lui, ces écoles ne bénéficient pas uniquement de cette image pour attirer des candidat·e·s mais sont également des véhicules de la réputation helvétique et doivent être à sa hauteur. Toutefois, la définition des critères d'une formation « véritablement suisse » provient de l'ASEH. À l'image des enjeux territoriaux évoqués par son président durant notre entretien :

*On a défini aussi la « suissitude » : qu'est-ce qu'une école suisse ? Est-ce que c'est qu'elle a le siège de la SA à Zoug, est-ce que l'enseignement est dispensé sur le territoire national ? Avec des suisses ? Est-ce que les stages sont faits en suisse ou pas ? Est-ce qu'une partie de la formation est faite en Suisse ou pas. Car on a vu que des écoles dispensaient des diplômes suisses à Marbella. Jusqu'où ça va ?*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Ces questionnements évoquent les liens et présences territoriales acceptées pour revendiquer une « suissitude ». Pour l'ASEH, une formation hôtelière « à la Suisse » - c'est-à-dire proposant un cursus dual dans un milieu multiculturel – située hors du territoire national helvétique ne peut se qualifier comme tel. Peu importe que celle-ci soit une filiale transnationale d'une autre école dont la formation se déroulerait effectivement en Suisse. Pour ces agents, le « Swiss made » des formations en management hôtelier ne peut s'exporter. C'est pourquoi lors de cet événement, ils établirent comme critères que la formation d'une école hôtelière suisse devrait s'inculquer sur le territoire national (y avoir un campus physique) et qu'au moins un des stages devrait également y avoir lieu. Toutefois, aucun critère n'avait été établi sur la proportion d'étudiant·e·s autochtones devant être accueilli·e·s en leur sein et les langues d'enseignement pouvaient être en anglais, allemand, français ou italien. Finalement tout un ensemble de critères – que nous n'avons pas été en mesure de trouver durant notre enquête – étaient définis et à respecter par les écoles membres afin d'obtenir et de conserver le label ASEH :

*On a fait un travail de conceptualisation, de mises en place des critères et il faut que les écoles veuillent répondre et garantissent de l'application de ces critères. On a des experts, les écoles sont régulièrement inspectées tous les trois ans pour voir si les programmes sont toujours d'actualité. Si les écoles sont toujours garantes d'une bonne formation hôtelière.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Cette prise de position de la définition d'une école hôtelière suisse par l'ASEH apparaît comme un protectionnisme territorial visant d'une part, à garantir la qualité, valoriser et consacrer les formations dispensées par les écoles membres et d'autre part, à se positionner contre l'exportation du modèle de formation helvétique hors des frontières nationales. C'est à la fois une stratégie de subversion ayant pour objectif de remettre en question l'ordre établi non pas quant à la domination de certains établissements au sein du champ mais sur leur appartenance légitime à ce dernier. L'extrait d'entretien suivant du président de l'ASEH illustre la manière dont il s'est attaqué à l'École hôtelière de Lausanne en se saisissant de cette question :

*J'ai interpellé l'EHL en demandant « quid de votre nom « École hôtelière de Lausanne », soit vous revenez à des fondamentaux et vous réintégrez l'ASEH ». Pareil quand on écrit à toutes les représentations internationales en disant l'ASEH maintenant voici la liste des écoles et le retour est « Lausanne n'est plus une école hôtelière ? ». Donc les journalistes nous sollicitent. J'ai été obligé de les interpellier et ils (la direction de l'EHL) m'ont invité à les voir. Monsieur Müller m'a dit « je vais te montrer qu'on est toujours une école hôtelière ». J'y suis allé mais ce que j'ai vu m'a pas convaincu. C'est plus une école hôtelière, c'est une business school. Alors soyez cohérents, Glion s'est rebaptisé institut de hautes études, très bien ok, c'est pas pour autant qu'ils ont moins de monde. Mais au moins vis-à-vis de la profession ils sont clean. Les gens qui veulent des stagiaires de Glion ils savent pourquoi ils les prennent et y a des effets collatéraux sur les autres écoles, qui elles sont des vraies écoles hôtelières.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

M. Sauthier critique ouvertement le fait que l'École hôtelière de Lausanne se nomme encore ainsi alors qu'elle ne correspond pas aux critères d'une école hôtelière suisse tels que définis par l'ASEH. Il réclame alors le monopole de cette appellation aux membres de l'ASEH afin de gagner en visibilité et légitimité au sein du champ. D'une certaine manière, il demande explicitement au directeur de l'EHL – avant tout par provocation – de sortir du champ, d'intégrer pleinement celui des écoles de commerce et de laisser par conséquent plus de place à ses concurrents. Cette tentative reste infructueuse car – comme la visite guidée opérée par le membre de direction de l'EHL à monsieur Sauthier l'atteste – l'École hôtelière de Lausanne est convaincue qu'elle fait pleinement partie du champ, non seulement parce qu'elle en est à l'origine (et lui a par ailleurs donné son nom), mais aussi parce qu'elle y occupe une position dominante qu'aucune autre école hôtelière n'arrive à lui ravir<sup>88</sup>. Quels seraient alors l'intérêt de l'agent dominant de disparaître d'un champ au sein duquel il bénéficie des plus grandes ressources ? Fondant l'orthodoxie et monopolisant une grande partie du capital spécifique au sein du champ, l'École hôtelière de Lausanne est plus encline à conserver

---

<sup>88</sup> Ces analyses seront traitées en détails dans le chapitre 4.2 suivant.

l'ordre établi (l'orthodoxie) qui est entièrement à son avantage.

Cette tentative de subversion de la hiérarchie au sein du champ par l'ASEH a eu d'ailleurs peu d'effets. Premièrement, la diffusion médiatique de l'événement du 11 février 2015 fut faible. Quelques articles furent publiés dans la presse romande et spécialisée les jours suivants, mais essentiellement descriptifs et parfois sceptiques. Par exemple, l'article paru dans le Temps<sup>89</sup> parlait de « gardien auto-désigné de l'héritage hôtelier national » et expliquait que la volonté était de « centraliser l'orientation des futurs étudiant·e·s venant du monde entier, pour en priorité, assurer la relève du marché suisse » et que « l'initiative vise également à se prémunir contre les « dérives de la mauvaise concurrence » ». Le journaliste en question ramène explicitement cet événement à une stratégie de subversion imputable à la position dominée de l'ASEH dans le champ des écoles hôtelières. Il souligne que les « poids lourds de la branche sont les grands absents de cette union sacrée » et remet donc en question la légitimité de l'association à se positionner comme institution de consécration. Deuxièmement, lorsqu'on analyse la situation de l'ASEH en 2019, on constate que l'association n'existe plus, signe tangible d'une tentative avortée et peu fructueuse de renversement de l'ordre établi. Selon Bourdieu, les stratégies de subversion ont peu de chance d'aboutir, d'autant moins lorsqu'elles sont portées par les agents disposant d'un faible volume de capital spécifique au sein du champ. Elles restent souvent à l'état « virtuel » et sont « vaincues d'avance » dans un contexte calme car elles ne sont pas portées par des changements structuraux externes plus importants (crise économique, guerre, changement de loi, ...) (Bourdieu, 2015). Effectivement, le champ des écoles hôtelières se caractérise justement par la vision – produite par les agents - d'un marché « sain » où les relations de concurrence seraient pacifiées car la demande étudiante est suffisamment importante pour que chaque école y trouve son intérêt et assure sa survie économique.

### 3.1.6 Opposition discursive morale entre écoles dominées : intérêts économiques versus intérêt public

Au sein du champ, il ne faudrait pas homogénéiser les prises de position des écoles « dominées » qui seraient toutes uniquement opposées à l'École hôtelière de Lausanne. Entre elles, des démarcations existent qui sont mises en lumière par les enquêté·e·s, M. Sauthier mentionne par exemple les différents frais de scolarité pratiqués et les explique :

*Nous on n'est pas dans la même logique commerciale, moi ma vocation c'est de former des jeunes qui vont nous succéder. Y a des écoles où la vocation première c'est de gagner de l'argent. Inévitablement si nous un jeune suisse paye 40 000 CHF l'ensemble de sa formation un étranger paye 66 000 CHF donc c'est plus intéressant d'avoir des étrangers. La différence est prise en charge par les cantons qui nous envoient les jeunes. Pour nous la formation c'est 66 000 quoi qu'il arrive. Là-dessus nous on est aussi subventionné et si on devait se financer uniquement avec l'écologie des étudiant·e·s, celui-ci prendrait l'ascenseur de façon prohibitive. D'autre écoles sont très chères justement car les coûts sont chers. On travaille sur de la matière, moi n'importe lequel de mes collaborateurs a été directeur d'hôtel, directeurs d'entreprise. Il vient je suis quand même obligé. On atteint des coûts énormes. Le*

---

<sup>89</sup> Nikolic, D. (2015, 11 février). « Des écoles hôtelières lancent un label de qualité suisse ». *Le Temps*. Dernière consultation le 07.03.19 sur <https://www.letemps.ch/economie/Ecoles-hotelières-lancent-un-label-qualite-suisse>

*coût de personnel est entre 85-90% c'est énorme. (...) Les écoles sont chères ça c'est clair. Ce qui fait qu'inévitablement les jeunes qui viennent ici sont des jeunes d'un certain niveau. Néanmoins on a quand même passablement de boursiers, beaucoup de jeunes qui sont pris en charge par différents organismes, et puis il faut dire que les stages rémunérées. L'un dans l'autre ils arrivent presque à équilibrer. Ça c'est vrai ici mais pas forcément vrai pour d'autres écoles.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Il oppose les écoles ayant une démarche « commerciale » à celles – comme l'EHG – ayant une démarche éducative. Selon lui, bien que toutes les formations hôtelières soient chères car elles auraient des charges en ressources humaines très importantes, c'est le subventionnement étatique de certaines qui permettrait de pratiquer des tarifs plus abordables et donc de diversifier socioéconomiquement le recrutement. À ce titre, une école comme celle de Genève aurait une vocation plus sociale, et donc vue comme plus morale, tournée vers la relève industrielle (« former des jeunes qui vont nous succéder »). Tandis que les écoles hôtelières privées sans aucun subventionnement pratiqueraient des tarifs très élevés afin d'uniquement « gagner de l'argent ». Durant notre entretien, j'aborde avec lui la question des écoles du Swiss Education Group – que j'ai de la peine à contacter durant mon terrain – et l'interroge sur leur volonté d'ouverture d'établissements à l'étranger :

*Non eux, appartiennent à un groupe qui a déjà des relais à l'international. Eux veulent remplir et capitaliser sur le label « swiss made » en termes de formation. Ils ont entre 96% et 99% d'étudiant·e·s étrangers. Donc ils ont des recruteurs, des gens qui commissionnent sur des marchés. Ils ont des besoins autres, ils ont 6 000 étudiant·e·s. Il faut remplir, il faut aller chercher du monde. Alors eux ils sont sur une démarche commerciale d'aller remplir leurs écoles. On n'est pas dans la même logique.*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

Les écoles du Swiss Education Group – qui sont ses partenaires au sein de l'ASEH – sont aux yeux de M. Sauthier dans une logique purement commerciale de « remplissage » d'étudiant·e·s principalement venu·e·s de l'étranger. Comme nous l'avons vu dans notre ACM, l'EHG fait partie des écoles supérieures à visée locale recrutant des étudiant·e·s locaux ou limitrophes, qui sont quasi-absent·e·s des écoles du SEG (« les écoles internationales challengers »). Ce directeur a exprimé la même prise de position concernant les écoles internationales leaders en disant qu'elles étaient dans une logique de « rentabilité où on veut faire de l'argent ». Il évoque également en entretien la dimension infrastructurelle contraignant leur expansion économique. Son établissement accueille 300-400 étudiant·e·s chaque année, ce qui le positionne parmi les corps étudiant·e·s les plus petits et les chiffres d'affaires les plus bas. En comparaison, les écoles internationales - dont les frais de scolarité s'élèvent au double des siens (66'000 CHF à l'EHG contre 150'000 CHF dans une école du SEG), avec près de 6'000 étudiant·e·s - engendrent des revenus bien plus importants. Une collaboratrice de l'EHG a qualifié ces écoles de « *money making machine* » (machine à faire du fric). Ces écoles ont aussi la particularité d'appartenir à des groupes éducatifs étrangers ou nationaux ayant le statut de société anonyme, donc en droit d'engendrer des bénéfices. Alors que l'EHG et son école sœur BelvoirPark à Zürich appartiennent à GastroSuisse, une fédération helvétique d'hôtellerie et de restauration sous forme d'association, n'étant donc pas en droit de réaliser des bénéfices. De par leurs statuts légaux, les écoles

internationales et les écoles supérieures à visée locale n'ont donc pas les mêmes objectifs économiques, les unes étant tournées effectivement vers l'accumulation de capitaux financiers tandis que les autres ayant une ambition éducative et de formation de la relève industrielle.

Ensuite, le point de vue d'Alejandro sur les écoles internationales combine cette opposition économique et logiques territoriales :

*A-S. D. : Ce que je me demande, je trouve assez clair le positionnement de Genève ou Lausanne, par contre toutes les autres écoles hôtelières, y en a beaucoup, vous avez abordé Lucerne, Belvoir etc. Mais je pense à toutes celles du Swiss Education Group, Glion, vous les percevez comment ?*

*Alejandro : Ce sont des écoles pour les asiatiques alors là pour moi ce sont des écoles business ! Pour faire du fric. Glion encore c'est une école de tourisme plutôt qu'hôtelière. Quand vous prenez les Roches ou Neuchâtel, quand vous prenez ces écoles et vous regardez ce public-cible. Dans l'hôtel où je travaillais il y avait beaucoup d'asiatiques qui venaient comme stagiaires. (...) Pour moi, il y a Belvoir, Genève, Lucerne et les autres pour moi ce sont des écoles business. Excusez-moi quand je dis asiatique, je ne veux pas être raciste mais ça dépend du type de cible qu'on attaque.*

Alejandro, diplômé EHG, entre 60 et 65 ans, directeur logistique d'une entreprise privée, de nationalité espagnole

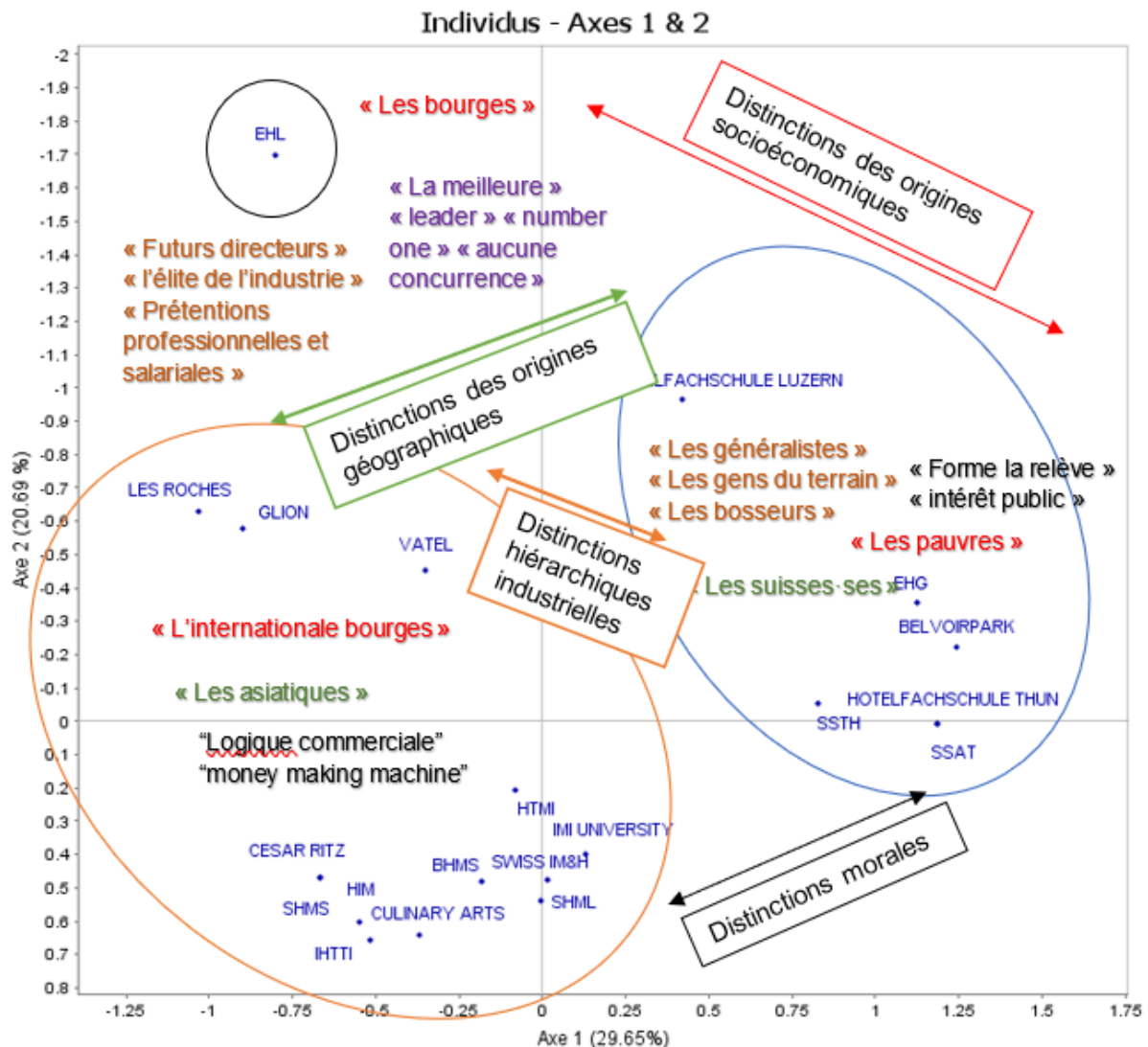
Alejandro reprend cette distinction entre les écoles « de business » et « les autres », cependant il souligne que leur recrutement est d'après lui principalement asiatique. Il met alors en lumière que les plus grandes proportions d'étudiant·e·s transnationaux au sein de l'enseignement supérieur viennent d'Asie et que ces territoires sont des « viviers » de recrutement pour les écoles hôtelières internationales. Ainsi, pour ces écoles à logique marchande les flux d'expansion économiques transnationaux se tissent principalement entre des pays asiatiques et la Suisse. En résumé, les écoles internationales – leaders ou challengers – visent à s'assurer que suffisamment d'étudiant·e·s prêt·e·s à payer plus de 150'000 CHF pour leur Bachelor, s'inscrivent chaque année dans leurs établissements. C'est pourquoi ils s'orientent principalement vers les marchés asiatiques, étant les plus grands pourvoyeurs d'individus désirant partir étudier à l'étranger. En effet, ces écoles ont très peu d'intérêt économique immédiat à recruter des étudiant·e·s locaux car elles n'y sont nullement incitées par des subventions publiques. Ces dernières restent dans un marché de l'enseignement supérieur uniquement privé où elles peuvent pratiquer les frais de scolarité qu'elles désirent afin d'engendrer des bénéfices importants.

En conclusion, bien que les rapports de force au sein du champ des écoles hôtelières puissent être euphémisés par les écoles, menant à une représentation d'un « healthy market » au sein duquel chaque établissement tirerait sa part du gâteau en fonction d'une offre bien spécifique, des discours de distinctions – visant à se distancer, à se distinguer et par conséquent à se valoriser (Bourdieu, 1979a) – ressortent des représentations des agents. Premièrement, l'École hôtelière de Lausanne est perçue comme l'établissement accueillant « les meilleur·e·s », destiné·e·s aux plus hauts postes à responsabilité au sein de l'industrie hôtelière. Une distinction se dessine alors entre l'école dominante, favorisant des compétences managériales et

intellectuelles, aux écoles dominées mettant plutôt l'accent sur l'acquisition de compétences opérationnelles. Les destins professionnels seraient plus ou moins élevés, ambitieux ou versatiles, en fonction de l'école hôtelière fréquentée. Les rapports de domination entre écoles hôtelières se reproduiraient dès lors dans les rapports de travail au sein de l'industrie hôtelière. Les alumni de l'EHL étant supposé·e·s occuper des positions supérieures à celles des autres diplômé·e·s au sein du champ. Ces prétentions professionnelles sont d'ailleurs décriées par certains agents, pour qui elles ne sont pas en accord avec les besoins de ce milieu professionnel d'un main d'œuvre moyennement qualifiée et peu payée. Deuxièmement, certaines écoles hôtelières sont perçues comme des écoles refuges pour les exclu·e·s de l'École hôtelière de Lausanne. À nouveau, une distinction s'opère en fonction du niveau capital culturel demandé aux étudiant·e·s, soutenu par des exigences à l'entrée plus ou moins élevées. Puis troisièmement, au-delà du discours de complémentarité formulé par les écoles dominées, des oppositions se révèlent entre elles en fonction du jugement moral de leur mission. Les écoles supérieures à visée locale se présentent comme ayant une démarche éducative visant à former la relève de l'industrie - en particulier sur le plan local ou national - alors que les écoles internationales s'inscriraient dans une démarche « essentiellement commerciale » visant à engranger un maximum de revenus grâce aux frais de scolarités versés par des étudiant·e·s venant de l'étranger.

La figure 41 ci-dessous résume et représente les prises de positions des agents au sein de notre champ suisse des écoles hôtelières.

Figure 41 : Espace des prises de positions au sein du champ



L'espace des prises de position concorde fortement avec l'espace des positions au sein de notre champ. Il dévoile des oppositions en fonction de leur territoire de recrutement (écoles locales versus internationales) et relève que les rapports de domination et la distribution du capital spécifique s'appuient sur des valeurs différentielles attribuées aux corps-étudiants en fonction de la perception de leurs origines sociales, géographiques, niveaux scolaires puis niveaux légitimes de responsabilité professionnelle une fois diplômé·e·s. On constate que les distinctions sont de plusieurs types : socioéconomiques, géographiques, hiérarchiques et morales. Elles ont pour effet d'opposer les écoles hôtelières entre elles, dans les représentations et les discours et de remettre en question la prétendue complémentarité pacifiée entre les établissements



### **3.2 L'École hôtelière de Lausanne, une business school ? Questionner les limites et l'autonomie du champ**

Dans la partie 3.1, nous nous sommes focalisés sur les prises de position concernant les positions internes au champ et leurs dynamiques. Dans cette prochaine partie (3.2) nous aimerions questionner les relations que ce champ entretient avec l'extérieur, le comprendre en fonction d'un contexte plus large en prenant en compte d'autres champs. D'après Bourdieu « les champs ont une autonomie par rapport aux contraintes externes qui se traduit par une capacité de restructurer les contraintes conformément à leur propre logique interne » (Bourdieu, 2015a, p. 479). Par conséquent, les liens de dépendance ou d'affectation peuvent être observés et pensés en fonction de leur impact sur le champ notamment au travers des prises de position des agents sur la transformation et de la préservation de celui-ci. Les agents travaillent à exclure du champ une partie des participants, actuels ou potentiels, notamment en élevant le droit d'entrée ou en imposant une certaine définition de l'appartenance (Bourdieu & Wacquant, 1992) – comme nous l'avons observé par l'analyse de l'ASEH. Ces enjeux peuvent se cristalliser autour de la défense des frontières du champ - ou celle d'un sous-champ - contre les empiètements et les annexions. Cette partie a donc pour objectif d'investiguer empiriquement les frontières et l'autonomie du champ.

Les précédents résultats ont mis en lumière certains aspects de relative autonomie du champ des écoles hôtelières suisses. La définition sociologique d'une école hôtelière suisse a expliqué, premièrement, que ces établissements se caractérisent par un modèle de formation en management alliant théorie et pratique, qui les distinguent des écoles de commerce françaises ou business school anglosaxonnes par l'accent temporel et symbolique mis sur l'acquisition de compétences opérationnelles. Simultanément, la part d'enseignements de type académique les différencie également des écoles professionnelles plus appliquées en restauration ou tourisme. Puis, les écoles hôtelières suisses se détachent des deux types de formation précédemment évoquées, par le caractère international de leur formation - fréquemment en anglais, expérimentée au sein d'une population étudiante internationale et prônant l'acquisition de compétences de gestion de la multiculturalité en entreprise. Ces deux éléments fondent, aux yeux des enquêtés, l'incomparabilité des écoles hôtelières suisses et conduisent à penser que ce marché éducatif dispose d'une forte autonomie. La partie précédente (4.1) a en outre mis en évidence que la majorité des écoles hôtelières suisses se comparent les unes par rapport aux autres et rarement avec d'autres établissements hors-champ. Effectivement, étant donné leur statut privé et les cadres législatifs dans lesquels leurs activités se produisent, on peut difficilement les comparer aux établissements d'enseignement supérieur situés en Suisse (comme les Hautes Écoles Universitaires ou les Hautes Écoles Spécialisées) tant leur population étudiante diffère en termes d'origines socioéconomiques et de provenance géographique<sup>90</sup>. Par conséquent, les liens avec le champ de l'enseignement supérieur helvétique sont difficiles à identifier et la position relationnelle des écoles hôtelières nous paraît devoir se penser au-delà des frontières nationales.

---

<sup>90</sup> Ce point sera prouvé au chapitre 4.1 par la comparaison des caractéristiques socioéconomiques et géographiques de la population étudiante des écoles hôtelières comparées à celles de Hautes Écoles Universitaires (HEU) suisses.

En effet, les analyses des instruments de constitution et de diffusion de réputation (chapitre 2.2) ont illustré que les dynamiques de ce champ éducatif sont fortement influencées par des logiques extérieures, issues d'autres champs se tissant de manière transnationale (Buchholz, 2016). Cette perméabilité se traduit notamment par les pratiques de constitution de réseaux éducatifs transnationaux et d'accréditations, qui s'inspirent des fonctionnements propres au champ académique internationalisé. Puis, l'influence du champ économique se traduit sous de nombreuses dimensions.

Premièrement, nous avons identifié que le champ des écoles hôtelières fonctionnait selon une logique marchande d'accumulation de capital économique, qui s'explique par le statut privé des écoles et leur modèle de financement dépendant de l'encaissement des frais de scolarité élevés. À ce titre, les étudiant·e·s sont perçu·e·s comme une « demande à adresser » par des « offres de formation », ce qui témoigne de la prégnance du modèle libéral dans la pensée et les actions des agents de ce champ. Deuxièmement, les écoles hôtelières forment des « managers » qui sont majoritairement appelé·e·s à travailler dans des entreprises privées, en particulier celles de l'industrie de l'hospitalité. Les diplômé·e·s sont supposé·e·s intégrer un marché de l'emploi des cadres, fortement imbriqué et dépendant du champ économique dans son ensemble. Cette dépendance s'exprime fréquemment à travers les prises de position sur « la relève industrielle », sur l'obligation de répondre « aux besoins des employeurs » ou encore sur « l'adéquation des profils formés aux transformations des métiers ». Cette injonction est partagées avec les multiples écoles de commerce ou de management situées dans différents territoires nationaux. Dans le cas où les écoles hôtelières suisses disent former un « manager international », apte à la mobilité professionnelle transnationale et à l'adaptation dans différents contextes culturels, elles apparaissent entrer en concurrence avec des formations ayant les mêmes débouchés professionnels situées en Suisse ou à l'étranger. Nous pouvons dès lors nous interroger sur l'inscription des écoles hôtelières suisses dans un espace transnational des écoles de commerce<sup>91</sup>. Ces constats initiaux peuvent rapportés aux recherches portant sur l'impact de la mondialisation économique sur le fonctionnement du monde éducatif et plus spécifiquement sur la marchandisation de l'enseignement supérieur – c'est-à-dire sur la pénétration des logiques libérales au sein de la sphère éducative auparavant considérée comme un bien commun d' « intérêt public ». L'éducation serait de plus en plus conçue comme un « marché de service » fondé sur la libre circulation des individus, la libéralisation et la diversification concurrentielle de l'offre de formation, ainsi que l'harmonisation transnationale des standards et titres universitaires facilitant les mobilités et la comparabilité. Consécutivement, les établissements éducatifs – incités à fonctionner comme des entreprises privées –devraient adapter leur offre de formation à une prétendue demande estudiantine et correspondre aux exigences d'un marché de l'emploi versatile.

À ce stade, nous posons que l'autonomie du champ des écoles hôtelières suisses apparaît relative : à la fois affirmée par l'indépendance des écoles hôtelières au sein de leur espace éducatif national, mais également limitée par l'influence des champs économiques et académiques internationalisés. Désormais, nous aimerions

---

<sup>91</sup> À ce stade, nous recourons volontairement au concept d' « espace » pour ne pas présupposer qu'il fonctionnerait comme un champ.

la questionner empiriquement - à partir des prises de position des agents - en répondant aux interrogations théoriques suivantes :

- Ce champ est-il soumis à des influences externes ? Si oui lesquelles ? Comment cela se traduit-il pour les agents ?
- Les limites du champ font-elles l'objet de remises en question par certains agents ? Sur quels éléments reposent ces prises de position ?
- Les écoles hôtelières en Suisse constituent-elles véritablement un champ, un sous-champ ou sont-elles au croisement d'autres champs ? Si oui, le(s)quel(s) ?

D'après Bourdieu and Wacquant (1992), cette question apparaît toujours posée dans le champ lui-même et constitue un enjeu de luttes. Au sein de notre enquête, les débats sur l'autonomie et les frontières du champ semblent se cristalliser autour de la critique selon laquelle l'École hôtelière de Lausanne serait devenue une *business school* (ou école de commerce). Ces controverses permettent d'illustrer les enjeux de définition autour de la légitimité à appartenir au champ et par réciprocité, contre quoi il s'affirme. Cela permet également d'analyser les multiples injonctions académiques et économiques auxquelles les écoles hôtelières sont soumises, qui témoignent de l'autonomie relative du champ dans son ensemble et de penser son appartenance – ou non – à des ensembles plus vastes (espaces ou champs).

### 3.2.1 Des diplômé·e·s de l'EHL ne restant pas dans l'industrie hôtelière

Nous allons dorénavant analyser sur quels éléments reposent la critique selon laquelle l'EHL ne ferait plus légitimement partie du champ, par qui est-elle formulée ? À quelle(s) fin(s) ? Puis nous mettrons en exergue la manière dont les représentant·e·s de l'EHL se défendent - ou au contraire assument pleinement - la transformation de leur institution. Leur prise en considération de cette critique témoignera selon nous parfaitement de leur position dominante au sein du champ et de leur capacité à être multipositionnée.

La principale critique formulée envers l'École hôtelière de Lausanne est que ses diplômé·e·s n'intègrent en majorité plus le marché de l'emploi hôtelier à la sortie de leur formation. D'après monsieur Sauthier, les parents et représentant·e·s de l'industrie hôtelière helvétique se plaindraient de cette situation :

*Je suis de plus en plus interpellé par des parents qui me disent « on paye très cher une formation qui n'est pas adaptée à nos attentes », à des jeunes qui nous disent « on paye très cher Lausanne pour faire de l'hôtellerie mais on fait pas de l'hôtellerie », et pis des professionnels « on peut pas engager ceux de Lausanne. Car les gamins ne veulent pas faire de la cuisine, faire du service, ni housekeeping ou réception ils n'aimeraient que des stages de directeurs » ».*

Monsieur Sauthier, membre de la direction de l'École hôtelière de Genève

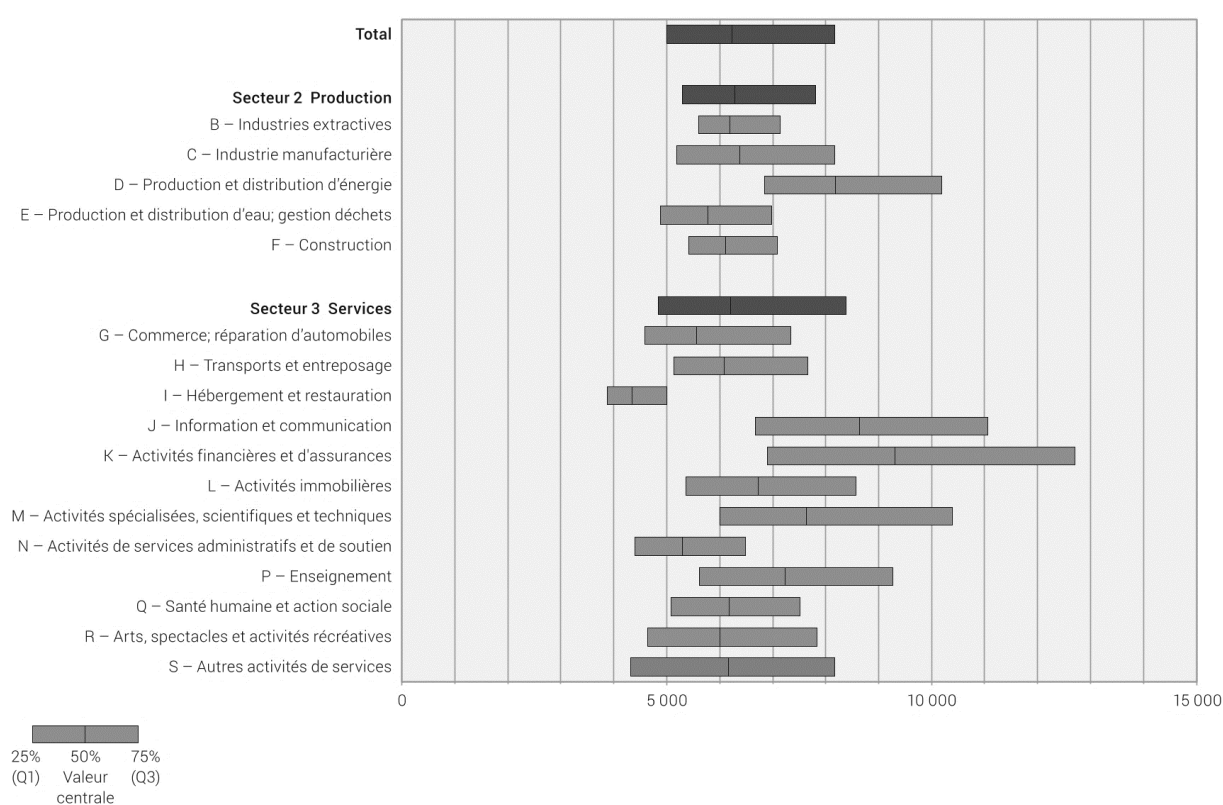
Ces discours - rapportés par M. Sauthier - relatent plusieurs enjeux. Premièrement, le prix de formation est jugé trop élevé par rapport aux prétentions salariales possibles dans l'hôtellerie. En effet, lors de nos entretiens avec des alumni, certain·e·s s'étant orienté·e·s dans d'autres industries, ont exprimé l'idée que les salaires proposés par l'hôtellerie pour des postes à responsabilités leur paraissaient beaucoup trop bas en comparaison des investissements familiaux entrepris et de leur niveau de qualification. Le « retour sur

investissement » serait alors vu comme insuffisant pour celles et ceux restant dans l'hôtellerie. Comme on peut le constater à l'aide de la figure 43 ci-dessous, les salaires bruts au sein du secteur « I- Hébergement et restauration » sont les plus bas du secteur plus général des services. Alors que le salaire médian dans l'hôtellerie ne dépasse pas les 5'000 CHF, il est supérieur à 9'000 CHF en ce qui concerne les activités financières ou d'assurance par exemple. Il apparaît donc, qu'en Suisse en tout cas, toutes les autres industries sont mieux valorisées économiquement.

Figure 42 : Salaire mensuel brut selon sections économiques (2016) par l'Office Fédéral de la Statistique

#### Salaire mensuel brut selon les sections économiques, en 2016

Secteur privé



valeur centrale (médiane) et quartiles (Q1, Q3), en francs

Source: OFS – Enquête suisse sur la structure des salaires (ESS)

© OFS 2018

La deuxième critique repose sur le fait que la formation opérationnelle serait de moins en moins présente à l'École hôtelière de Lausanne ou alors pas assez focalisée sur les métiers de l'hôtellerie. Et troisièmement, à la sortie de leur formation, les diplômé·e·s de l'EHL ne désireraient plus débiter par des activités subalternes mais viseraient directement des postes d'assistant·e·s de direction. Ces critiques indiquent alors une inadéquation perçue entre les prétentions professionnelles des jeunes diplômé·e·s de l'EHL et les réelles opportunités offertes par l'industrie pour laquelle ils ou elles sont initialement formé·e·s.

Ces constats ont aussi été formulés par les agents évoluant au sein de l'École hôtelière de Lausanne. Par exemple, Monsieur Girard – collaborateur de l'EHL qui auparavant enseignait des branches pratiques - est revenu sur la diminution progressive des ateliers d'application dans le cursus :

*A-S.D. : Ce que j'ai pu constater en analysant l'évolution du cursus. Je ne dirai pas que la pratique est moins importante mais qu'elle a changé un petit peu de forme ?*

*M. Girard : Elle a totalement changé ! Elle est pratiquement inexistante maintenant. Maintenant les étudiant·e·s voient beaucoup de choses mais ne les pratiquent pas. Il y a 5 années en arrière, on avait 5 restaurants ici. Donc on avait la ferme, le take-away, les vérandas, maintenant on a un restaurant où ils portent des assiettes. Ils continuent à cuire, mais on met ça dans des sachets en plastique, dans des boîtes et on met ça dans la boutique. Ils achètent. Alors qu'avant on mettait ça dans des assiettes et ils servaient. C'est la stratégie que l'école veut appliquer c'est pas une critique mais de l'observation. Ils veulent faire ça, de cette façon-là. Personnellement je le regrette, ou alors on aurait pu faire une boutique avec un comptoir où on peut avoir un échange. « Bonjour madame combien ça coûte ? » et non pas un take-away où on va se servir. (...) C'est aussi une question de coût, on rationalise. C'est vrai qu'il n'y a plus la proximité. Et l'évolution est là, moi si j'étais responsable des programmes académiques, j'insisterai pour que dans tous les cours il y ait au moins une connotation hôtelière ou hospitality.*

Monsieur Girard, collaborateur de l'École hôtelière de Lausanne

Monsieur Girard évoque que les transformations infrastructurelles - telle que l'unification de l'offre de restauration (take-away) afin de servir rapidement un nombre croissant d'étudiant·e·s - ont engendré une perte d'espaces d'application opérationnelle. Comme nous l'avons également analysé, en comparaison de la formation hôtelière telle qu'elle était enseignée avant les années 2000, les immersions au sein des ateliers sont de moins en moins longues avec un enchaînement bien plus rapide entre les différents secteurs. Bien que les diplômé·e·s obtiennent toujours une vue de l'ensemble des activités existant au sein de l'industrie (œnologie, service gastronomique, catering, boulangerie, cuisine, service au bar, housekeeping, ...), cette rotation est accélérée et des applications pratiques apparaissant plus « passives » engendrent un détachement par rapport aux tâches physiques (opérationnelles) typiques de l'hôtellerie. C'est d'ailleurs ce que critique Valentine – étudiante en 1<sup>ère</sup> année à l'EHL – qui constate qu'un certain nombre de ses camarades n'est pas du tout intéressé et appliqué durant leur année de formation propédeutique :

*Valentine : ça se dégrade quand même, il faut être honnête, de par le fait qu'ils prennent des gens qui n'en ont rien à faire de ce qu'ils font. Et qu'ils gardent ces personnes qui sont molles dans le travail. C'est dommage après il y a des personnes qui vont aller très loin aussi. Du coup j'ai un peu peur que ça se dégrade au fil des années mais pour l'instant je suis très satisfaite, je rencontre des gens qui m'apprennent beaucoup. Après il faut savoir faire le tri dans les informations qu'on a.*

*A-S.D. : Quand vous dites que la réputation se dégrade c'est une image que vous avez en étant de l'intérieur et que vous avez des échos de l'extérieur ?*

*Valentine : Les deux. J'ai des échos de gens d'entreprise qui me disent « on a eu des stagiaires de l'école hôtelière qui étaient nuls. Ils ne voulaient pas travailler, ne faisaient que boire, faire la fête ». Du coup, j'entends des échos oui ça se dégrade à cause d'étudiant·e·s qui font des choses qu'ils n'ont pas envie de faire et le montrent et le disent.*

Valentine, étudiante en année propédeutique à l'EHL (section francophone), de nationalités française et monégasque

La critique du corps étudiant nouvellement formé est autant plus forte chez Adelina – diplômée de l'EHL – qui compare « la qualité » des profils à celle des générations précédentes d'étudiant·e·s :

*Moi ça me désole car je vois les générations avant nous, je vois la qualité que c'était et le profil des gens que c'était où ça menait ! Nous quand on est sorti c'était pas tout à fait ça, aujourd'hui, tu vois certains profils de l'EHL qui terminent c'est de la merde quoi. Et c'est banalisé quoi. Ça serait terrible de ma part de dire qu'il faut stopper ce processus de démocratisation, j'en ai bénéficié !*

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
enseignante, de nationalité suisse

Adelina critique un recrutement moins sélectif (« banalisé »), qui résulterait de l'accueil d'un plus grand nombre d'étudiant·e·s qu'elle qualifie de « démocratisation ». L'emploi de ce terme par Adelina témoigne de l'accès à de nouvelles populations socioéconomiques à l'École hôtelière de Lausanne par le fait qu'elle soit devenue une Haute École Spécialisée et la mise en place de frais de scolarités moins élevés pour les étudiant·e·s locaux. Cette relative ouverture ayant « bénéficié » à Adelina venant d'un milieu modeste et ayant connu une trajectoire éducative et professionnelle ascendante.

Ce regard porté par Valentine et Adelina sur les récent·e·s diplômé·e·s de l'EHL vient du fait qu'elles disposent chacune d'expériences professionnelles en tant que serveuses dans la restauration gastronomique et qu'elles aient été habituées aux cadences de travail soutenues. En outre, pour elles, faire une école hôtelière s'inscrit dans le prolongement d'une passion, ce qui dans le cas de Valentine allait à l'encontre de la trajectoire éducative et professionnelle attendue d'une jeune fille issue de son milieu privilégié monégasque et ce qui pour Adelina, représentait des sacrifices financiers très importants pour ses parents. En comparaison, les nouveaux et nouvelles recruté·e·s ne leurs paraissent pas suffisamment motivé·e·s et prêt·e·s à faire des efforts. Valentine critique également leurs prétentions professionnelles, lui semblant déconnectées de la réalité :

*Valentine : On peut arriver en sortant à être directeur mais il faut se sortir les doigts, faut avancer. Faut avoir la volonté et il n'y en a vraiment pas beaucoup qui arriveront. Certains vont se retrouver dans des postes beaucoup plus bas que ce qu'ils pensent. Le problème de l'école hôtelière c'est qu'on vend cette image de quand on sort on sera directeur. Les étudiant·e·s y croient et du coup se sentent supérieurs dès leur premier stage alors qu'ils ne savent rien faire. Ça sert à rien de dire « de toute façon moi dans 5 ans je serai directeur ». S'ils ne travaillent pas maintenant, ils ne travailleront pas dans cinq ans non plus.*

*A-S. D. : Vous avez l'impression que c'est vraiment vendu comme tel ? Ça se traduit comment en fait ?*

*Valentine : On nous dit clairement « quand vous sortez de l'école hôtelière, vous aurez un travail dans les plus grandes maisons ». Par exemple, ils disent « un alumni de l'EHL est directeur de Dorchester de Londres ». Oui mais il a fait tellement de choses avant d'en arriver là ! Il a donné un travail monstrueux, c'est une personne qui a une carrière monstrueuse. Il faut vraiment pas qu'ils oublient cet aspect. Ils ne le disent toute façon pas assez. J'en parle avec un étudiant et lui demande « d'accord mais tu sais son nom et tu sais comment il en est arrivé là ? » « Non je sais juste qu'il est directeur ».*

*« Et bah le mec il est retourné plongeur et il a tout remonté les échelons ». Donc voilà ce n'est pas assez axé sur le travail vraiment physique et mental qu'il faut donner là-dedans.*

Valentine, étudiante en année propédeutique à l'EHL (section francophone), de nationalités française et monégasque

Valentine dénonce la manière dont certaines figures de réussite au sein de la carrière hôtelière sont vendues par l'École hôtelière de Lausanne afin de susciter des inscriptions dans un premier temps, puis de forger un sentiment d'accès privilégié offert à l'élite pour les sélectionné·e·s. Elle critique ensuite le fait que ces destins exceptionnels deviennent une norme professionnelle à atteindre pour certain·e·s étudiant·e·s, fondant dès lors leurs prétentions démesurées en termes de responsabilités et de salaires en début de carrière. Ce processus a été observé par Bourdieu concernant les écoles d'élites en France et consiste au fait « d'assigner quelqu'un à un groupe d'essence supérieure suscitant une transformation subjective qui contribue à favoriser une transformation réelle propre à la rapprocher de la définition qui lui est impartie » (Bourdieu, 1989, p. 157). La constitution et le renforcement d'un sentiment d'appartenance à l'élite – hôtelière en l'occurrence – au sein de l'EHL transforme le champ des possibles professionnels de ses étudiant·e·s premièrement dans sa conception (quelles carrières envisager ? Selon quelles modalités et temporalités ?) puis dans sa réalisation (s'engager et faire des choix professionnels). Pourtant, cette noblesse d'école – incarnée par un ensemble de destins exceptionnels – « porte l'ensemble des élus à attendre pour eux-mêmes des accomplissements qui ne seront assurés qu'à une petite fraction de la classe » (Bourdieu, 1989, p. 157).

Les souhaits professionnels de ses camarades apparaissent aux yeux de Valentine en inadéquation avec la réalité des parcours des hauts dirigeant·e·s de l'industrie, qui avaient accepté·e·s de débiter dans des postes opérationnels pour ensuite gravir les échelons au fil des années, des déplacements et des expériences. Ces parcours incarnent pour elle une forme légitime de mérite - fondée sur les valeurs du travail, d'humilité et de passion - qui vont à l'encontre des ambitions de ses camarades perçues comme arrivistes. Le mérite, pour Valentine, s'acquiert par le travail du corps et les efforts physiques. L'accès à des positions professionnelles prestigieuses devrait se gagner par les expériences opérationnelles, alors que l'on perçoit que ses camarades estiment que le diplôme délivré par l'École hôtelière de Lausanne permet d'outrepasser ses épreuves physiques et d'accéder directement aux responsabilités managériales de nature plus intellectuelle. La formation à l'École hôtelière de Lausanne est donc vendue et appréhendée par certain·e·s comme un accélérateur de carrière au sein de l'industrie.

Lors de nos entretiens, les étudiant·e·s de l'EHL mettaient en effet souvent en avant qu'ils ou elles avaient obtenu une vision qualifiée de « globale » (« all-around ») de l'industrie hôtelière. Selon une majorité des interviewé·e·s, leur légitimité à diriger des employé·e·s du secteur hôtelier s'appuie sur le fait d'avoir expérimenté personnellement ces différentes tâches opérationnelles, peu importe la durée et l'intensité de ces mises en situation. Néanmoins, leur formation consisterait avant tout à évaluer la qualité du travail des collaborateurs et collaboratrices et à résoudre certains problèmes se présentant sur le terrain donc à des tâches intellectuelles. Les alumni de l'École hôtelière de Lausanne se conçoivent donc avant tout comme des

managers, dont les compétences en gestion – initialement appliquées à l'hôtellerie - sont parfaitement transférables à d'autres industries. Les spécificités sectorielles sur lesquelles reposent ces habilités managériales leur importent peu et ils ou elles se présentent souvent comme des « managers généralistes » ou « couteau-suisse ». On constate que les prises des positions des récent·e·s alumni de l'École hôtelière de Lausanne reflètent les questionnements autour des limites du champ. Désireux et désireuses de ne pas être cantonner à l'industrie hôtelière, ces diplômé·e·s se réclament d'une grande polyvalence, remettant en question l'appartenance de leur alma mater à l'unique champ des écoles hôtelières suisses. Envisageant et intégrant l'industrie des services de manière plus large, les alumni de l'EHL entrent en concurrence avec les diplômé·e·s des écoles de commerce en circulant et évoluant dans les mêmes espaces professionnels.

### 3.2.2 Soutien de l'industrie hôtelière et académisation « nécessaire » à la survie économique

Les multiples représentant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne répondent de manière variée à la critique selon laquelle ils ne formeraient plus les futur·e·s dirigeant·e·s de l'hôtellerie, en justifiant les transformations qu'ils ou elles ont initié et qui ont pu mener à cette situation. À ce titre, ils et elles soulignent les influences d'autres champs sur le fonctionnement et les transformations de l'EHL. Tout d'abord, monsieur Müller explique que les modifications effectuées sont avant tout des réponses aux besoins industriels :

*L'école suit l'évolution du marché, si vous prenez l'école hôtelière, c'est une école qui est privée et qui par définition répond au besoin du marché. Elle ne fait pas de recherche fondamentale, elle fait de la recherche appliquée. Elle est la propriété, bien que ça soit une fondation, mais je fais un raccourci, elle est propriété des hôteliers suisses. C'est une école qui est dédiée à son métier. (...) C'est un élément qui est fondamental que vous retrouvez dans toutes les industries en Suisse, l'ingénierie, la santé ou l'hospitality y a pas de particularité ici chez nous. (...) Le fait qu'elle soit privée, elle est par nature beaucoup plus proche de son marché, car une partie des membres de son conseil (de fondation) sont des hôteliers suisses et l'école est flanquée d'un international board dans lequel vous avez la plupart des grands patrons de chaînes hôtelières mondiales. (...) C'est là que se trouve la recette du succès, de cette adaptabilité.*

Monsieur Müller, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Le statut privé de l'EHL impliquerait qu'elle aurait une nécessité et une faculté plus grandes d'adaptation aux besoins du « marché » de l'emploi hôtelier national mais également international. Cette situation questionne par conséquent l'autonomie du champ des écoles hôtelières par rapport au champ économique dans son ensemble et fonctionnant selon des logiques marchandes. L'évolution du cursus de l'EHL – et par conséquent du profil de manager formé·e – serait en adéquation avec les transformations vécues par l'industrie hôtelière globale. Monsieur Müller justifie les modifications opérées comme étant des souhaits exprimés par les « propriétaires » initiaux de l'école et réaffirme l'adéquation du modèle de formation aux besoins de son industrie-mère. Dès lors, M. Müller nie totalement la critique selon laquelle son établissement ne formerait plus des « hôteliers » et affirme au contraire qu'elle aurait anticipé les nouvelles compétences à enseigner pour évoluer dans une industrie hôtelière mondialisée. L'EHL serait pour lui toujours « à la pointe » conformément à sa position pionnière dans le champ.



Les propos d'un membre de la direction, monsieur Chappuis, attestent des tensions provoquées par le désir de contenter à la fois les besoins industriels et les enjeux d'un positionnement académique attractif :

*Comment concilier ? Disons quand on a lancé le master qui commence la semaine prochaine. Une analyse a été faite au niveau des chaînes hôtelières. S'ils en avaient besoin ? Est-ce que c'est un produit recherché ? Ensuite qu'ils payent beaucoup ou qu'ils payent peu effectivement l'hôtellerie au début ça paye pas. Par contre il y a un niveau d'exigence de formation qui est extrêmement élevé. On veut des gars qui sont extrêmement bien formés mais on veut pas trop les payer. Nous on met sur le marché, des étudiant·e·s, on a fait une première volée à 28 et on sera extrêmement réceptifs à la façon dont ces étudiant·e-s-là trouvent du travail. Et déjà dans le cursus ils sont extrêmement à la pratique professionnelle avec les projets et les stages qui sont faits dans la formation et les visites d'entreprises etc. Disons combiner la tradition de l'école hôtelière avec l'exigence de haute formation pour nous, c'est dans notre ADN. A fortiori avec le nouveau programme AP et bachelor qui mêle intelligence de la main, le côté pratique avec le meilleur niveau académique. Mais c'est une ligne.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

La réponse formulée par monsieur Chappuis s'inscrit dans la lignée des propos de monsieur Müller avec l'idée que l'École hôtelière de Lausanne consulte son industrie-mère pour en découvrir ses besoins et y répondre adéquatement. Toutefois, il décide de mettre en avant la création d'un nouveau master (*Master in Global Hospitality Business*) – fruit d'un partenariat avec deux établissements étrangers durant lequel les étudiant·e·s réalisent un semestre aux Etats-Unis, à Hong Kong puis en Suisse – qui ne concerne qu'une trentaine d'individus sur les près de 3000 inscrit·e·s chaque année à l'EHL (soit 1%). Bien que concernant une extrême minorité des étudiant·e·s, ce master sert de faire-valoir afin d'illustrer la volonté de l'EHL de bien former – et au plus haut niveau académique possible – les futur·e·s dirigeant·e·s de l'industrie hôtelière globalisée. Ces prises de position attestent cette volonté de positionnement de l'EHL comme formatrice de l'élite dirigeante du secteur. Le rôle de l'EHL serait principalement de pourvoir aux besoins d'une main d'œuvre hautement qualifiée pour l'hôtellerie et, à ce titre, sa place dominante au sein du champ serait parfaitement justifiée.

Toutefois, lorsqu'on évoque avec ce même responsable, les raisons pour lesquelles l'École hôtelière de Lausanne s'est aussi rapidement agrandie ces vingt dernières années, sa réponse illustre la manière dont l'établissement estime qu'il est « obligé » de sortir du champ pour assurer son expansion et sa survie face à la concurrence internationale :

*M. Chappuis : Il y a eu une accélération. Il est clair que la demande était là, il fallait l'adressée, que small c'est pas beautiful. On peut rester small mais on va crever donc il faut grandir et pour grandir, il faut savoir où on va et pour savoir où on va il faut savoir qui on est, il faut savoir où on va, qu'est ce qui se passe dans l'environnement. L'environnement légal et l'environnement professionnel. Quelle est la demande ? Quel type de demande ? Que veut le marché ? En termes de formation et ça effectivement, il a cette démarche-là. (...)*

*A-S.D. : Pourquoi vous dites que si on reste small on va mourir ?*

*M. Chappuis : Parce que si vous restez à 2000 étudiant·e·s et si vous n'attaquez pas ce monde-là. Ce qui va se passer c'est que votre source d'étudiant·e·s venant de l'étranger va se tarir car elle sera prise par vos concurrents qui sont à l'étranger. Pour croître, pour continuer à survivre, il faut grandir. Un moment donné vous êtes trop petits, vous ne croissez pas. Vous voyez ça en sport, les petites équipes qui n'ont pas le financement, restent à un niveau où végètent sympa où on se bat chaque année pour pas être reléguées ou alors elles disparaissent. Et l'idée du directeur général, c'était de dire, nous pour vraiment rester leader, premier au monde, on peut pas rester à une école avec 600 étudiant·e·s il y a 15 ans. Voilà c'est ce que ça veut dire.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

On perçoit à quel point l'École hôtelière de Lausanne est vue comme une entreprise dont la taille est un critère de succès commercial (« small, c'est pas beautiful »). Les futur·e·s étudiant·e·s sont conçus comme une ressource limitée (pouvant se « tarir ») à acquérir, convoitée par des concurrents étrangers. L'EHL joue pleinement le jeu de l'expansion quantitative afin d'engranger des revenus financiers supplémentaires. Elle se conçoit comme une entreprise privée, devant accroître son bénéfice afin de garantir sa « survie » dans un marché fortement concurrentiel. Il est à nouveau question « d'adresser la demande » et de proposer une offre – notamment en termes d'infrastructure et de structure de formation – pouvant accueillir un maximum de candidat·e·s. Pour monsieur Chappuis, si l'École hôtelière de Lausanne veut rester l'établissement dominant - au sein du champ helvétique mais également sur la scène internationale - il faut qu'elle soit la plus « grande ». On devine aussi à quel point bénéficier d'un campus moderne et étendu, avec des commodités alléchantes (gymnase, hébergements, restaurants, bars, parking, ...), contribue à son prestige et donc à sa position de leader. À la suite de ces propos, j'invite monsieur Chappuis à aborder les transformations réalisées en termes de cursus éducatif et de profil de manager formé plus versatile :

*A-S.D.: Ils peuvent pas rester petit et en quelque sorte, et si j'ose, ils peuvent pas rester qu'hôtelier ?*

*M. Chappuis : Alors on a effectivement fait un voyage, il y a un voyage qui a été fait, avant on formait des cuisiniers. On formait des gens au service, effectivement on a fait ça. Pis positionnement stratégique, à la fin de la journée on a créé des ES en Suisse précisément pour faire ces boulots-là. Donc ça sert à rien de faire la même chose. Surtout que les hôtels et on voit dans nos alumni, ce sont des personnes qui gèrent les hôtels, ce sont pas des personnes aux cuisines. Là il y a eu une volonté de se positionner sur ces marchés-là.*

*A-S.D.: Après vu que l'école hôtelière appartient quand même à Hôtellerie suisse comment ça se négocie ces choses-là ?*

*M. Chappuis : Compliqué ! Ça c'est compliqué il y a un côté où on vous dit « non non d'abord vous êtes hôteliers et vous êtes suisses, donc arrêtez de déconner » et ensuite la réalité c'est bien l'hôtelier mais chez nous historiquement un étudiant sur deux ne finit pas dans le domaine. Peut-être que cet autre un sur deux, il faut qu'on adresse son métier et donc il faut répondre à sa demande, sa demande en termes de formation et donc il faut visiter les programmes. Ensuite on n'est pas que Suisse car l'expansion est internationale, l'expansion se passe là-bas.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Monsieur Chappuis reconnaît alors qu'il y a une évolution du profil de manager formé à l'École hôtelière de

Lausanne passant « d'un cuisinier » à un « gérant d'hôtel ». Il affirme la volonté de l'établissement de préparer ses diplômé·e·s à l'exercice d'activités dirigeantes au sein de l'industrie et non à des postes subalternes, en justifiant que d'autres types d'écoles hôtelières (d'enseignement supérieur ES) ont désormais cette responsabilité. Il assume alors que l'EHL se positionne également dans le champ éducatif des formations en gestion (« ces marchés-là »).

Elle aurait alors un double-positionnement à la fois dominante dans le champ des écoles hôtelières suisses et nouvelle entrante dans celui des écoles de commerce. Et cette multipositionnalité se traduirait par le fait que la moitié de ses diplômé·e·s resteraient dans l'hôtellerie alors que l'autre en sortirait immédiatement. En conclusion, l'École hôtelière de Lausanne se dédoublerait pour répondre aux injonctions formulées à la fois par son industrie-mère (« vous êtes hôteliers et suisses ») et par celles de la demande globale pour des managers internationaux (« on n'est pas que Suisse car l'expansion est internationale »). Cette prise de position affirme que l'expansion de l'EHL ne peut se réaliser uniquement sur la scène nationale et que pour rester dominante au sein du champ, elle doit augmenter ses « parts de marché » auprès de la demande étudiante étrangère. La spécificité étant que cette demande internationale serait plus facilement « captivable » si la formation se présente comme plus généraliste et assimilable à une école de commerce :

*Mais on est une école de commerce ! On ne forme pas des cuisiniers, je suis désolé. On forme des managers d'hôtels. Des personnes qui vont manager des entreprises, des départements. Dans l'hôtellerie et plus largement dans les milieux d'accueil ou de l'hospitalité. C'est un fait. Que le veuille ou pas, évidemment à partir de là il faut faire les démarches pour rentrer dans ce champ-là. Pour se frotter à ces écoles-là et donc de rentrer dans un paradigme d'accréditation de filières et d'institutions qui est propre à celui des écoles de business. On parle d'accréditation Equis, on parle d'accréditation AACSB, AMBA qui sont des accréditations propres au domaine du business. Dans le champ de l'hospitalité vous en avez pour ainsi dire aucune, vous en avez une qui s'appelle The I-ce qui est en Australie et pis c'est tout. Ce sont des boîtes qui accréditent des organisations au niveau écoles supérieures, si vous voulez, et qui sont des boîtes à cuisiniers. Avec tout le respect hein mais c'est pas des boîtes à management c'est pas l'EHL. Ça nous permet un positionnement à l'international, vraiment de business school à l'international, au niveau de la boîte et ça garantit que la boîte fonctionne et ici vous visez un marché de programme également à l'international et avec les meilleurs.*

Monsieur Chappuis, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Monsieur Chappuis assume pleinement sa volonté d'obtenir des accréditations académiques propres aux business schools qui permettraient à l'EHL d'intégrer ce champ éducatif. Leur obtention offrirait la possibilité de se positionner explicitement sur la scène internationale et non plus uniquement nationale. Concrètement, pour « entrer dans ce champ-là » et « se frotter » à de nouveaux concurrents, il est nécessaire que l'École hôtelière de Lausanne ait un cursus comparable à celles des formations universitaires en gestion. Pour ce faire, elle doit répondre à certains standards issus du monde académique (niveau de formation des enseignant·e·s, faire de la recherche, structure et longueur des cursus, branches à enseigner, ...) qui ont des conséquences très concrètes sur l'importance de la formation pratique en son sein et sur sa ressemblance pédagogique avec d'autres formations en gestion dispensées à travers le monde.

Ainsi, l'École hôtelière de Lausanne estime qu'elle fait toujours pleinement partie du champ des écoles hôtelières suisses et qu'elle en est même à l'origine. Toutefois, sa position de leader et son capital culturel institutionnalisé (accréditations académiques, position dans les classements internationaux, niveau scolaire exigé etc.) lui offre la possibilité d'être multipositionnée et d'intégrer le champ plus vaste des écoles de commerce. Sa position dominante lui permet de se payer « le luxe » d'être doublement positionnée, en n'étant cantonnée ni aux frontières industrielles ni à celles nationales, et d'attirer ainsi un public potentiellement plus large. Ce double-positionnement n'est pas sans rappeler celui observé par Lazuech (1999) à propos de HEC (Haute École de Commerce) au sein de l'espace des Écoles supérieures de commerce en France. En effet, HEC a réussi à obtenir la reconnaissance à la fois du monde académique et du monde économique en s'inspirant des *business schools* américaines pour leur organisation et leur pédagogie. Les logiques de concurrence et de distinction au sein des marchés éducatifs semblent fortement expliquer les transformations amorcées par ces établissements dominants ainsi que leurs déplacements d'un champ à un autre.

Les propos d'un autre responsable de l'EHL, monsieur Lambert, illustrent l'idée que si l'établissement joue également dans la cour des business schools, c'est parce qu'elle excellerait dans la formation de ses étudiant·e·s dans son propre champ. À tel point que ces derniers et dernières disposent de compétences relationnelles aisément transférables dans d'autres industries :

*M. Lambert : Alors je pense que c'est un faux débat. De nouveau, vous utilisez l'expression l'industrie hôtelière et je sais pas exactement qu'est-ce que c'est que « l'industrie hôtelière », je crois savoir ce qu'est leur besoin. Ce que nous faisons ici, nous avons une école, qui s'appelle « école hôtelière » qui enseigne les principes minimums de bonne gestion et qui offre un environnement social où le savoir-être est tout aussi important. Nous enseignons des choses qui ne sont pas mesurables. Aujourd'hui il y a beaucoup de facteurs non mesurables qui contribuent à l'éducation et à la formation de nos jeunes de l'EHL. Certes notre ADN de base est lié aux codes et aux symboliques de l'hôtellerie et la restauration, qui est lié à notre origine. Cela ne veut pas dire automatiquement que l'ensemble de ces étudiant·e·s, diplômé·e·s, vont travailler dans un hôtel ou dans un restaurant. Certes il y a une proportion intéressante mais des compétences de gestion ou de compréhension dans un monde complexe fait qu'il y a plusieurs types de débouchés donc pour moi c'est un faux débat.*

*A-S.D. : C'est transposable à toutes sortes de domaines en fait. Si je comprends bien, c'est l'idée que ... (interrompue par l'enquêteur)*

*M. Lambert : Tout le monde qui fait droit ne devient pas avocat. Je pense que ce qui correspond à la vérité. Maintenant le débat est-ce qu'on doit encore s'appeler école hôtelière, c'est pas un débat parce que ça fait partie de notre origine. Y a aucun problème à s'appeler école hôtelière. Que les étudiant·e·s de première année soient sensibles à ce qui fait dans la gestion d'un hôtel ou d'un restaurant, ce sont des compétences de la gestion d'entreprise. Cela peut être transposable dans toutes sortes d'entreprise. Un bilan est un bilan : hôtel ou non hôtel.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

Pour ce responsable savoir si l'École hôtelière de Lausanne peut toujours légitimement se nommer « école

hôtelière » - est toujours faire partie du champ - est un « faux-débat ». Il critique les discours hétérodoxes produit par les autres écoles hôtelières suisses qui, n'arrivant pas à renverser la domination exercée par l'EHL, portent plutôt l'attention sur la question de son adéquation aux besoins de son industrie-mère. Cet enquêté balaye cette critique, en justifiant que cette évolution est naturelle et involontaire de la part de l'institution qui s'est retrouvée – étant donné sa formation duale et son caractère international – à former un profil de manager disposant de compétences de plus en plus recherchées par d'autres industries (« savoir-vivre », « compétences de gestion et de compréhension du monde »). La diversité des carrières amorcées par les diplômé·e·s existe d'après lui pour n'importe quel type de formation et ne peut être le sujet d'une critique légitime. Ça serait la typicité historique de la formation enseignée à l'EHL qui créerait une attractivité auprès d'un public plus large. La qualité du « produit éducatif » susciterait un engouement plus grand et ça ne serait pas le résultat d'une volonté d'adaptation de celui-ci aux différentes demandes marchandes, afin d'enranger des revenus supplémentaires.

Les transformations opérées par l'École hôtelière de Lausanne sont présentées, d'une part, comme des changements inévitables pour sa survie financière dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement où la concurrence s'est accrue. Pour l'EHL, son académisation progressive et la formation d'un profil de manager généraliste tiennent au fait qu'elle a dû assurer sa comparabilité et sa visibilité sur la scène éducative internationale en obtenant certaines accréditations académiques. On serait en présence - comme l'a démontré Lazuech (1999) à propos des écoles de commerce en France dès les années quatre-vingt – de processus institutionnels et pédagogiques éducatifs visant activement à s'internationaliser pour rester attractif. Puis pour d'autres enquêté·e·s, ça serait la spécificité et la réputation de l'École hôtelière de Lausanne par elles-seules, qui provoqueraient son entrée dans le champ plus général des écoles de commerce. Si l'EHL peut se comparer aux formations en gestion, ça serait du fait de l'excellence de sa formation et son adéquation aux besoins d'un marché de l'emploi des managers devenu global. Quoi qu'il en soit, ces deux interprétations confirment l'influence du champ économique mondialisé sur celui éducatif et ses conséquences concrètes au sein d'un espace localisé.

En effet, la rapidité de l'expansion de l'École hôtelière de Lausanne - qu'elle soit critiquée ou non - invite à penser l'autonomie de l'institution (et par extension celle du champ des écoles hôtelières suisses) vis-à-vis d'autres champs. Comme nous l'avons développé précédemment, les écoles hôtelières sont prises dans de fortes logiques marchandes. Étant donné leur statut privé, les écoles hôtelières suisses initient des changements rapides et sont moins – voir aucunement - soumises aux temporalités et contrôles des financements publics. Dans le cas de l'École hôtelière de Lausanne, les transformations engagées à partir des années 2000 ont été très rapides provoquant un climat d'insécurité auprès des employé·e·s de l'institution :

*C'est sûr qu'à un moment donné, tout a commencé à changer et on n'a rien compris ! Quand je dis rien compris, c'est rien compris. Tout à coup, il voulait mettre le métro, c'était le grand soulagement pour tout le monde. Ensuite, il y a eu la fontaine de construite. C'était quoi ce machin, tu comprenais plus rien. Alors qu'il n'y avait pas de prises pour les ordinateurs quoi. Plein de choses vraiment bizarres. Surtout t'as pas le recul nécessaire et tu n'es pas informé suffisamment de ce qui se passe.*

*Tu comprends rien du tout. Ce qui crée des doutes et des questionnements. Il y a eu beaucoup de licenciements, c'était par vague. Ça a fait beaucoup d'échos aussi. En première année de master (...) Y a un prof qui nous a dit « j'aimerais pas être à l'EHL en ce moment ». Il y en avait un qui faisait une grève de la faim (...). C'était une ambiance mais un truc horrible ! (...) Tu pouvais sentir que les postes et les profs, surtout les anciens, ils avaient les boules ! Ils savaient pas s'ils allaient se faire catapulter et pis c'était radical. Tschüss au revoir ! C'est comme ça que certains ont été licenciés, d'autres peut-être pas, mais il y a quand même eu un réel sentiment d'insécurité profond. Ça a nui énormément à l'image de l'école, car ça se sent à l'extérieur quand ça sort des murs. Le gars qui a fait une grève de la faim on l'a lu dans le 20 minutes. C'est bon pour personne, ni pour les étudiant-e-s ni pour les collaborateurs, ni pour les futurs, anciens ou employeurs. Est-ce que c'était un mal nécessaire ? J'en sais rien. À un moment donné quand ça change tout le temps, tu te demandes si ça change pour partir dans une bonne direction et ne pas tourner en rond. Un moment faut prendre une décision et s'en tenir. Je ne sais pas trop où ça en est maintenant.*

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
enseignante, de nationalité suisse

Ainsi pour Adelina, les négociations politiques pour l'amélioration de l'accès à l'EHL en transports publics, les transformations infrastructurelles et les vagues de licenciements s'inscrivent dans une même volonté de modernisation de l'établissement pour qu'il reste attractif. Contrairement à un établissement éducatif public où les emplois auraient peut-être été plus sécurisés et la transition plus douce et contrôlée, la gestion des ressources humaines dans cette institution privée est apparue violente, radicale et insécurisante. Adelina a alors eu l'impression que l'EHL « allait dans tous les sens » à force d'amorcer différents changements, donnant l'image d'une entreprise fortement soumise aux fluctuations du marché.

Des processus similaires ont été observés lors du rachat de deux écoles hôtelières privées – Les Roches et Glion – par un groupe français d'investissement Eurazéo. Plusieurs articles de quotidiens régionaux<sup>92</sup> témoignent d'une vague de licenciements et d'un climat de peur et d'insécurité au sein des deux établissements, engendré par la reprise en main par une nouvelle équipe de direction, dont l'un des membres avait d'ailleurs auparavant travaillé à l'École hôtelière de Lausanne et avait été fortement critiqué lors de plusieurs entretiens. La faible autonomie de l'École hôtelière de Lausanne par rapport au champ économique est également ressortie des propos de Monsieur Girard :

*Non une business school ça leur ferait mal. Ils veulent surtout pas que ça devienne une business school. Ils veulent que ça s'appelle « école hôtelière de Lausanne » mais qu'à l'intérieur ça devienne de plus en plus business. Vous ne pourrez pas empêcher, vous savez l'EHL c'est comme les Ferrari ou Paris-Saint-Germain on en parle que quand ça va mal. (rires). Quand tout va bien ça ronronne. Moi j'ai une énorme confiance envers le directeur général (...) Il est très fédérateur. Il délègue pas*

<sup>92</sup> CASTELLA, V. (26 octobre 2017). « Personne n'ose rien dire, de peur d'être le suivant », *La Gruyère*. Dernière consultation le 15 avril 2019 sur : <http://www.lagruyere.ch/2017/10/%C2%ABpersonne-n%E2%80%99ose-rien-dire-de-peur-d%E2%80%99%C3%AAtre-le-suivant%C2%BB.html>

N.D. (7 novembre 2017). « Crans-Montana : zone de turbulences à l'école des Roches », *Le Nouvelliste*. Dernière consultation le 15 avril 2019 sur : <https://www.lenouvelliste.ch/articles/valais/valais-central/crans-montana-zone-de-turbulences-a-l-Ecole-des-roches-714050>

*mal. (...) Mais c'est vrai que Monsieur X. c'est quelqu'un qui ne prend pas de prisonniers. Quand il y a eu tous ces changements, il y a des gens qui avaient comme moi le même profil, qui sont allés à la confrontation, ils sont plus là. Des gens à qui on a proposé autre chose. Des gens qui sont allés faire-ci ou faire ça. Moi on m'a proposé ça et j'ai accepté. J'aime bien les nouvelles histoires.*

Monsieur Girard, collaborateur de l'École hôtelière de Lausanne

D'après monsieur Girard, l'École hôtelière de Lausanne veut toujours se présenter en tant qu'« école hôtelière » pour conserver une forme d'authenticité, d'ancienneté et conserver son fort capital symbolique. Toutefois, son fonctionnement interne repose sur une logique d'accumulation du capital économique propre aux entreprises commerciales (il cite d'ailleurs une marque d'automobile de luxe et un club de foot) évoluant dans le champ purement économique. Ce que l'on peut déduire est que le champ des écoles hôtelières fonctionne désormais selon les mêmes logiques et outils que le champ économique : logique de rentabilité, restructurations, fixation d'objectifs, contrôle des coûts ou encore remplacement rapide des ressources humaines afin de soutenir la transformation institutionnelle.

### 3.2.3 Caractère marketing des changements initiés

Cette prise de position selon laquelle l'École hôtelière de Lausanne est assimilée à une entreprise se reflète également dans les critiques formulées par les étudiant·e·s et alumni de l'EHL. Par exemple, il a fréquemment été fait mention que les modifications se réalisaient avant tout à des fins marketing et essentiellement sur les apparences :

*Une bonne business school elle est glorieuse, il y a des étiquettes qui sont très marketing : il faut que le bâtiment soit beau, faut qu'on investisse des millions, on a une super fontaine, on agrandit les locaux. C'est de la pub ! (...) moi j'y étais quand ça commençait, on engageait pour l'aspect opérationnel, c'est tout sur l'image. Comme on est là pour l'image, on va prendre les plus jolies figures, pas des personnes lambda, donc on engage des MOFs (Meilleurs ouvriers de France). Il y a que de MOFs, il y a de plus en plus de MOFs mais ils servent à rien ces MOFs. (...) Ils servent à rien mais ils coûtent plus cher. Là on est dans le maquillage, ça fait joli. Un moment donné, moi je suis la première à aimer le joli, c'est pas le problème, mais il faut que ça tienne. Il y a comme une sorte d'érosion de la base et du socle. On est là est on joue sur notre réputation, sur notre image et on capitalise là-dessus. Un moment donné à force de gratter il n'y a plus rien. Il n'y a que le gros édifice blingbling qui finalement sera posé sur quoi ? Un petit poteau ? Car il n'y a plus de socle. Tout ce qui avait été construit, l'était sur de l'authenticité, des valeurs, si ces valeurs se perdent et bien il y a une érosion qui se crée. Tu ne peux pas imaginer que pendant les cinquante prochaines on va pouvoir faire du marketing sur le fait que l'école à 150 ans mais on s'en fout au bout d'un moment ! Si c'est une usine à produire des glands, ça sert à rien quoi ! (...)*

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
enseignante, de nationalité suisse

Adelina estime que les modifications apportées visent avant tout – voir seulement – à améliorer la réputation de l'institution par le travail sur la forme (« très marketing » « c'est tout sur l'image », « maquillage », « ça fait joli ») et non sur le fond (« la base » et « le socle »). Les transformations seraient avant tout cosmétiques et il n'y aurait plus grand-chose derrière le masque (« à forcer de gratter y a plus rien » et « une érosion »).

Elle dénonce alors une perte de qualité quant au recrutement du corps étudiant et la qualité de la formation dispensée. Elle reste perplexe face à un capital symbolique qui se nourrirait exclusivement des ressources symboliques au détriment des ressources culturelles qu'elles soient individuelles ou institutionnalisées. L'analogie de l'École hôtelière de Lausanne à une marque est aussi apparue dans le discours de Lucie :

*Ça forme pas des hôteliers c'est clair. Plus du tout. Là où ils sont coincés c'est que c'est tellement connu comme « École hôtelière de Lausanne ». Si tu changes en « école de management de Lausanne ». Personne ne va savoir ce que c'est. Je pense qu'ils sont vachement coincés là-dedans. En même temps on veut montrer qu'on fait pas que ça, mais en même temps c'est une marque. C'est une marque pour pouvoir le changer ça va être dur. Ils sont un peu embêtés là-dessus. Et ils jouent beaucoup sur « la première au monde ». Ça a beaucoup évolué. Moi depuis que j'ai fini j'y suis retournée deux-trois fois. Ça a beaucoup changé. Ils agrandissent à fond. Il y a eu un changement de direction.*

Lucie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, manager en ressources humaines, de nationalités française et suisse

D'après Lucie, l'image de marque de l'École hôtelière de Lausanne – donc sa réputation - serait fortement attachée à son nom portant son capital symbolique. Comme une entreprise au sein d'un marché concurrentiel, un changement d'intitulé apparaît comme un trop grand risque économique. Son nom rappelle l'ancienneté et la position dominante de l'EHL au sein du champ des écoles hôtelières suisses, constituant une ressource sur laquelle capitaliser. Pour cette enquêtée, la perte du nom engendrerait une perte de valeur : le capital symbolique et son homologue économique apparaissant codépendants.

Pour Lucie, tout comme pour Julie - toutes deux alumni de l'École hôtelière de Lausanne de deux générations différentes – le diplôme délivré par l'EHL risque de perdre en valeur si l'institution venait à trop s'agrandir :

*Lucie : Du coup l'autre, le nouveau directeur, c'est assez différent. Il veut ouvrir à fond. Il veut grossir, l'école, il veut étendre. C'est drôle car ce sont aussi des discussions entre anciens. Est-ce bien ou pas bien ? (...)*

*Lucie : Moi je pense pas qu'il faille trop faire. Déjà moins à la fin on commençait à être un peu à l'étroit et pis à mon avis, dans les salles de cours, dans les places pour manger. C'est pour ça qu'ils ont recréé une partie. À mon avis s'ils veulent garder cette excellence faut pas qu'il y ait trop de diplômés. Ça va aller à l'encontre du côté prestigieux. Ce qui est intéressant c'est que quand je suis moi rentrée, par rapport aux gens qui postulaient et ceux qui rentraient c'était 1 sur 3. Quand je suis partie c'était 1 sur 5. C'était de plus en plus dur d'entrer.*

Lucie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, manager en ressources humaines, de nationalités française et suisse

*Je pense que l'une des caractéristiques d'une formation exceptionnelle. D'être aussi exceptionnelle dans le nombre de gens qui la font. Il y a un côté un peu d'être dans les happy fews qui pourraient l'avoir fait. Le côté rare. Je pense que si on continue à ouvrir grand, grand grand les amphithéâtres. Le côté rare et la proximité avec les enseignants, la proximité de l'échange de qualité va disparaître au profit de conférences. Un moment donné il faudra que l'école se pose et arrête de grandir. C'est une opinion très personnelle.*



Julie, diplômée de l'EHL, entre 50 et 55 ans, coach indépendante, de nationalité française

Le capital symbolique détenu par l'École hôtelière de Lausanne repose aussi sur sa rareté et sa sélectivité. Dans le prolongement d'une interprétation marchande, un trop grand nombre de diplômé·e·s de l'EHL ferait perdre de la valeur au profil de manager qui y est formé·e, la demande du marché de l'emploi étant perçue par ces enquêtées comme plus limitée que l'offre. Comme Bourdieu l'avait analysé, il apparaît que l'École hôtelière de Lausanne pour rester une école d'élite doit continuer de trier, ségréger et constituer un ensemble d'élue·s soigneusement sélectionné·e·s afin d'engendrer « un capital symbolique d'autant plus important que le groupe ainsi constitué est plus restreint et plus exclusif. » (Bourdieu, 1989, p. 110). L'expansion institutionnelle est décriée par les détenteurs et détentrices de son diplôme, car elle dévaluerait le capital symbolique détenu de manière individuelle.

### 3.2.4 Tensions entre les injonctions académiques et économiques

Les critiques remettant en question la qualité de la formation dispensée à l'École hôtelière de Lausanne s'appuient également sur certaines mauvaises expériences des étudiant·e·s. Par exemple, Adelina – comme plusieurs enquêté·e·s interviewé·e·s – questionne l'évolution du profil des enseignant·e·s recruté·e·s :

*Ce qui est dramatique c'est qu'il y a ce côté business school mais qu'est-ce que ça implique aussi ? Business school c'est une image, parce que t'es dans un ranking (...) Pour satisfaire à ce ranking tu as des critères qui sont à tous les niveaux : comme enseignants on doit avoir des PhD, peu importe si le PhD vient du fin fond des Etats-Unis d'un cowboy qui a rien compris à rien du tout, le gars il vient mais il a un PhD. Du coup, il remplace celui qui a donné ce cours avant, pendant des années et qui sait de quoi il parle. Ça c'est pour avoir des publications et de la recherche. Ok ça donne un grade et du mérite à l'école. Je comprends ça a toute sa valeur. Il faut avoir des bons profs. Est-ce qu'un bon chercheur est un bon prof ?*

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, enseignante, de nationalité suisse

L'académisation d'une formation professionnelle supérieure implique pour l'institution de devoir faire de la recherche, c'est pourquoi de plus en plus de professeur·e·s de l'École hôtelière de Lausanne détiennent un doctorat. Par conséquent, le corps enseignant est passé d'un ensemble de professionnel·le·s disposant d'une grande expérience industrielle, se convertissant à l'enseignement en fin de carrière, à des chercheurs et chercheuses ayant plutôt une expertise d'ordre scientifique plus ou moins liée à l'hôtellerie. Souvent, les agents au sein du champ dénoncent le manque « d'expériences de terrain » de ces nouveaux et nouvelles enseignant·e·s, ayant peu de légitimité professionnelle à leurs yeux (« savoir de quoi on parle »). Adelina utilise la figure du « cow boy » - n'ayant « rien compris à rien » - afin de qualifier l'imposition du modèle académique. Alors que cette forme d'impérialisme culturel, vu comme venant des Etats-Unis, est au contraire valorisé par Irina – étudiante en 3<sup>ème</sup> année à l'EHL :

*I went to Glion to see the facilities and I'm pretty sure to say that EHL have the best facilities. Because there is money flowing in, so they are always building something new, investing in something. We can see every week something new and this is amazing. You forget about it when you are there, but I realize*

*it's amazing. The facilities! You have everything you need. The professors they are top. For the last year, they come from US and Cornell. Even if I'm not studying in Cornell, I will still have a professor from there. The best will still come to EHL to give a lecture, to become a speaker or something. (...) Now it's much bigger, so the school takes 600 more people every year new. So, you can meet so many people.*

Irina, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités russe et vietnamienne

Au même titre que les infrastructures, le corps enseignant apparaît à Irina comme le meilleur (« *they are top* ») puisque certain·e·s professeur·e·s enseignent également dans une université reconnue dans le domaine de l'hôtellerie. Le système académique américain apparaît comme le référent le plus prestigieux. Contrairement à Adelina, Irina est encore en formation et a intégré la section anglophone de l'EHL à sa troisième tentative. Elle valorise par conséquent l'établissement au sein duquel elle a mis du temps et des efforts pour entrer (cours d'anglais, renforcement en mathématiques et stages dans l'hôtellerie entre chaque candidature). Elle fait partie de ces étudiant·e·s, entrant en grand nombre dès les années 2010 constituant une nouvelle génération qui vit et incarne les transformations amorcées par l'institution. Tandis qu'Adelina - ayant 10 ans de plus au moment de notre entretien - a pu observer les changements au sein de l'EHL non seulement en tant qu'étudiante mais également en tant que collaboratrice afin de formuler une critique rétrospective.

Ces deux extraits illustrent ce que Bourdieu avait déjà observé au sein du champ de l'enseignement supérieur français, à savoir qu'en période critique, le corps des établissements pour se reproduire et assurer la valeur du titre éducatif doit « recruter des gens d'une tout autre espèce qui n'ont plus du tout les propriétés auxquelles on reconnaissant le titulaire légitime de la position et qui, d'ailleurs, n'ont pas toujours les propriétés socialement exigées par la position telle qu'elle est définie » (Bourdieu, 2015, p.477)

Néanmoins, des dénonciations de « l'américanisation » de l'École hôtelière de Lausanne existaient également au sein du corps étudiant au moment de notre enquête, comme témoignent les propos de Minh, étudiante en 3<sup>ème</sup> année à l'EHL :

*It's becoming more of a business school and it's adopting the American structure more. I don't think that's what the clients, us, or their parents want. They sent us for a hotel school. Business is amazing if you keep the specialization on. I think it's very important. The school, I really don't know what they are doing. I really don't understand.*

Mihn, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités vietnamienne et américaine

Pour Mihn, devenir une « business school » correspond à adopter un mode d'enseignement américain, c'est-à-dire plus académique, n'étant pas en accord avec l'image qu'elle se faisait d'une école hôtelière plus appliquée. Elle souligne ensuite que cette évolution n'est pourtant pas soutenue par un excellent niveau d'anglais de certain·e·s enseignant·e·s :

*But I did oversell so much: the chef barely speaks English for the English section, our quizzes have grammatical mistakes with French words in that weren't technical words, the chefs didn't know how to say it. So just wrote them in French. Which is not acceptable since we're paying to be taught in English.*

Mihn, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités vietnamienne et américaine

Le discours ambivalent de Minh - réclamant une excellence en anglais tout en décrivant le modèle de formation à l'américaine – illustre le tiraillement de l'EHL entre « business school » et école hôtelière basée sur les arts de la table, de la restauration et de l'accueil principalement européens. Durant notre entretien, cette enquêtée se montra extrêmement déçue par sa formation à l'EHL relatant divers dysfonctionnements. Elle estimait notamment que l'administration n'était pas efficace et se préoccupait peu des étudiant·e·s (oubli d'informer les étudiant·e·s de changements d'horaires ou de branches, menant au manquement de certaines classes). Minh avait aussi eu des échanges houleux concernant le paiement des frais de scolarité (« *they kept asking for the fees that I already had paid* ») et une augmentation de ces derniers à son arrivée (« *There were also problems with the financing, they tried to take more moneys. They increased the price almost straight away without telling us in advance.* »). En outre, les étudiant·e·s n'auraient pas été prévenu·e·s ou consulté·e·s concernant les changements du cursus. Pour Minh, cela reflète le peu de considération de l'institution envers ses étudiant·e·s une fois inscrit·e·s (« *So that's very frustrating because you can tell how much they really care about us.* »). Mihn considère par conséquent que la formation à l'École hôtelière de Lausanne est surestimée (« *oversell* »). Elle s'était même sentie en première année exploitée, sentiment partagé par certain·e·s autres alumni :

*It was more like if we are paying to work for them, to feed ourselves. If I was learning some kind of culinary arts, instead of just peeling carrots for three hours, then I would love to peel carrots if I was teaching something more in top of that. But we weren't. It was tough so that was disappointing and some of the classes we had, and the quality of the professors here. So, the first year was kind of disappointing and I had the background already. So, for me, it was just like kind of "grrr" and people were like "is this onion or carrot?".*

Mihn, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités vietnamienne et américaine

Le témoignage de Minh donne l'impression que les étudiant·e·s - tant convoité·e·s en tant que candidat·e·s - sont moins choyé·e·s une fois inscrit·e·s et représentent dès lors des ressources humaines et financières pour l'institution. Cette sensation de déshumanisation est renforcée par le nombre croissant d'entrant·e·s chaque semestre, désindividualisant les relations entretenues avec le corps enseignant ou administratif.

Par exemple, la première année propédeutique est fréquemment vécue de manière assez violente par les étudiant·e·s qui sont, presque du jour au lendemain, mis·es au travail par l'école. Cette première expérience opérationnelle est vécue très différemment en fonction des origines socioéconomiques mais aussi des moyens par lesquels les étudiant·e·s financent leur formation. Minh avait la particularité d'avoir travaillé dès le plus jeune âge dans le restaurant de sa mère au Vietnam. En outre, elle finançait sa formation grâce à ses

économies, une bourse obtenue par le Canton de Genève et par un travail de fille au pair auprès d'une famille fortunée russe. Son éducation à l'École hôtelière de Lausanne était un investissement financier personnel et non familial. Par conséquent, alors qu'elle était auparavant payée pour travailler, elle se retrouve à verser des montants très importants pour être mise au travail. Ses attentes éducatives et en termes « de retour sur investissement » sont donc en contrepartie très élevées. D'autant plus que Mihn apparaît comme une jeune femme très performante : réalisant une deuxième formation par correspondance et apprenant plusieurs langues durant son temps « libre ». Elle s'est montrée très exigeante envers son école et ses camarades, ressentant un décalage entre son investissement personnel et le leur :

*They are taking more students every year, but we don't have room. So, they are building more but it's not fast enough and it's disturbing the people on the campus here. A year ago, they were building during the whole exam period. It was noisy. When they took people in, you can tell the quality of the students just went down. Because there are not enough right quality students for the school, so they have to expend to gain more money or whatever. That's a shame because I think you only grow and get smarter if you surround yourself with smart people, right? They take kids parents who just donate stuff, people who have connections or whatever and it's a shame because the quality of the school is lost. (...) It's how the reputation can be judgmental in comparison of from our parents came. Because when I came to former students they were like "it's amazing, we loved it. Now we all have great jobs, Procter & Gamble and J&P Morgan" and I'm just like "Procter & Gamble won't hire us anymore". I called the head office from Geneva and they refused to take appliance from EHL.*

Mihn, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités vietnamienne et américaine

Son propos résume les diverses prises de position critiques envers la transformation de l'École hôtelière de Lausanne : expansion du corps étudiant trop grande par rapport à la capacité d'accueil actuelle et baisse de la qualité des profils recrutés en termes de capital culturel afin d'augmenter le capital économique institutionnel. Minh a l'impression que le diplôme qu'elle va obtenir prochainement sera dévalué et qu'elle subira les conséquences de la mauvaise réputation de ses récent·e·s prédécesseur·e·s auprès des employeurs. Mihn anticipe et déplore une position défavorable au moment de son entrée sur le marché de l'emploi et l'impute à l'évolution de l'École hôtelière de Lausanne non-conforme au produit éducatif qu'on lui avait fait miroiter. À contrario, certain·e·s diplômé·e·s de l'EHL acceptent et revendiquent pleinement le tournant plus académique pris par la formation. C'est notamment le cas d'Anthony - entrepreneur - qui estime que le cursus lui a donné des bases solides afin de créer son entreprise :

*A-S. D. : Le virage un peu plus business school qu'est-ce que t'en penses ?*

*Anthony : C'est génial. Bah ouai ! (...) Aujourd'hui c'est nous qui créons notre propre job. La fille qui est sortie en même temps que moi de Lausanne et qui a la compagnie Airbnb pour les bateaux. On a créé nos jobs en fait. Là-dessus, l'aspect la formation purement hôtelière est pas suffisante. Pourtant, on reste dans le milieu et on a créé des jobs dans le milieu. Donc au final, on a créé des jobs pour des gens qui étaient beaucoup plus opérationnels que nous. Et il est où le problème ? C'est une bonne nouvelle non ? Si on crée des jobs.*

Anthony, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
Entrepreneur NTIC dans l'industrie de l'hospitalité, de nationalité française

Anthony - formé dans les années 2000 à l'École hôtelière de Lausanne - a créé une start-up développant une application sur smartphone en lien avec l'hôtellerie. Il se perçoit comme un « créateur d'emplois » afin d'affirmer son évolution au sein de l'industrie-mère et de conserver une position privilégiée au sein de cette dernière. Cet enquêté illustre les prises de position des alumni de l'École hôtelière de Lausanne qui ont créé leur propre entreprise à la suite de leur formation (rachat ou création de restaurant ou d'hôtel, coaching managérial, start-up du domaine NTIC, ...), qui mettent en avant la transférabilité des compétences acquises :

*C'est une combinaison parfaite je trouve. La raison pour laquelle, IMG à Genève recrute à Lausanne c'est parce qu'ils disent qu'on peut toujours trouver un comptable et un banquier facilement et on peut pas trouver facilement quelqu'un qui est capable d'aller prendre notre client, dîner avec lui et d'aller trouver le problème. De gérer le conflit qu'il y a à l'interne, pour que ça se passe comme le client le veut. Pour moi-même maintenant j'ai une entreprise en technologie j'embauche un spécialiste en IT et voilà. On n'a pas besoin de connaître 80% de chaque fonction. Lausanne forme des gérants d'entreprise, d'équipe et plus que des soldats. C'est la différence qu'il y a avec la vieille génération, ils s'attendent à ce qu'on soit tous des soldats pendant 30 ans. Et non, et non c'est clair ! C'est hors de question. C'est une question d'envie, de pouvoir, de connaissances et de capacité et technologies. C'est le monde qui évolue plus vite c'est tout.*

Anthony, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
Entrepreneur NTIC dans l'industrie de l'hospitalité, de nationalité française

Pour Anthony, la formation dispensée à l'École hôtelière de Lausanne est une combinaison d'acquisition de savoirs théoriques et d'un savoir-être relationnel, de plus en plus recherchée par les entreprises. Selon cette description l'EHL semble parfaitement produire cette nouvelle figure managériale – s'éloignant de celle du « cadre » disposant d'une expertise scientifique (Pierre, 2003) – où les qualités telles que le leadership, l'imagination, l'adaptabilité et l'intelligence émotionnelle sont indispensables pour travailler dans un environnement économique perçu comme incertain (Lazuech, 1999). C'est pourquoi Anthony estime qu'il n'a pas besoin d'être un spécialiste – car il peut engager des gens pour cela – mais qu'il doit avant tout être un gestionnaire polyvalent. Il oppose alors le « dirigeant » au « soldat » et critique durant notre entretien les conditions de travail au sein de l'hôtellerie mettant en avant l'insécurité de l'emploi, les horaires contraignants et les bas salaires. La création d'une entreprise par Anthony résulte de la confrontation à un parcours professionnel instable tel qu'observé chez des fondateurs de start-up en France (Barthe, Chauvac, & Grossetti, 2016). Devenir entrepreneur lui permet de sortir d'une position dominée au sein des rapports de travail salariés et de reconquérir un statut professionnel valorisé symboliquement.

L'entrepreneuriat est fréquemment une porte de sortie du marché des managers pour les diplômé·e·s de l'École hôtelière de Lausanne, déçu·e·s des conditions et opportunités offertes par l'hôtellerie ou étant réticent·e·s à y entrer du fait de leurs origines socioéconomiques. Par exemple, Martin – récent diplômé de l'EHL – crée également une start-up NTIC en lien avec l'hôtellerie, mais directement à la sortie de sa formation, après avoir réalisé une étude de faisabilité durant sa dernière année. Issu des classes supérieures françaises – son

père est haut dirigeant dans le secteur bancaire et sa mère chirurgienne-dentiste – se lancer dans l’entrepreneuriat lui permet notamment de rendre compréhensible, voire légitime, sa formation aux yeux de ses ami·e·s diplômé·e·s de grandes écoles de commerce françaises qui n’avaient aucune connaissance – et peu de considération – pour l’EHL. La reconversion du diplôme de l’EHL dans une trajectoire entrepreneuriale est un autre signe de son affiliation au champ des écoles de gestion. Et c’est au sein de ce groupe socioprofessionnel des alumni créateurs et créatrices d’entreprises, que le tournant business school initié par l’École hôtelière de Lausanne est fréquemment accepté et même revendiqué.

Ainsi, les changements amorcés par l’École hôtelière de Lausanne apparaissent à certain·e·s comme radicaux et regrettables alors que pour d’autres ils sont nécessaires et souhaitables. Ces prises de position plus ou moins critiques envers l’établissement fluctuent fréquemment en fonction de la génération d’alumni (les plus ancien·ne·s étant souvent les plus déçu·e·s), de la carrière et de l’évolution au sein de l’industrie hôtelière ou non et des origines socioéconomiques. En règle générale, les alumni de l’EHL avec le projet initial de travailler dans l’hôtellerie par passion, sont les plus critiques envers la transformation de l’établissement, tandis que les personnes entrées par attrait pour le généralisme de la formation s’avèrent satisfaites du cursus managérial expérimenté. Les prises de position sur l’appartenance ou non de l’EHL au champ des écoles hôtelières suisses ou à l’espace des écoles de commerce varient par conséquent en fonction de l’appartenance et de la volonté d’identification des individus à l’espace professionnel hôtelier ou plutôt à celui des hauts-dirigeant·e·s ou entrepreneurs/entrepreneuses.

En conclusion, nous reprendrons les propos de Pierre afin de résumer les prises de position des agents au sein du champ des écoles hôtelières suisses sur le mouvement initié par l’École hôtelière de Lausanne afin de traverser les frontières nationales et d’intégrer le champ des écoles de commerce :

*Il faut peut-être venir à constater que l’école hôtelière de Lausanne, s’appelle « l’École hôtelière de Lausanne » comme « le Jazz » de Montreux s’appelle le « Jazz de Montreux » (référence au fait que ce festival de musique consacré initialement à la musique jazz a désormais une programmation plus généraliste). (rires). Est-ce que le jazz fait du jazz ? Non. Mais c’est le « jazz » parce que c’est une marque. L’école hôtelière garde l’EHL parce que c’est une marque. Mais clairement c’est une école qui forme finalement des gens au management à l’international, à avoir de l’entregent, à créer des trucs et pis quand même des gens qui sont formés intellectuellement aussi. Donc des connaissances pour finalement aller bosser chez Blancpain, peut être dans l’hôtellerie. Je me demande finalement si l’hôtellerie c’est l’objectif numéro un, de la formation actuelle à l’école hôtelière. Et de plus en plus, puisque maintenant ils développent la recherche.*

Pierre, diplômé EHL, entre 50 et 55 ans, directeur dans l’hôtellerie, de nationalité suisse

Pierre - tout comme Adelina et Julie auparavant - évoque que le capital symbolique accumulé et possédé par l’École hôtelière de Lausanne s’incarne et produit ses effets par son nom de marque. Changer de nom et affirmer une volonté d’intégrer le champ des écoles de commerce leur apparaissent comme contre-productif. Dans les apparences, l’EHL reste donc une école hôtelière et continue de dominer le champ des écoles

hôtelières suisses grâce aux ressources spécifiques – culturelles, sociales et transnationales – sur lesquelles l’institution continue de capitaliser. Cette prédominance au sein du champ - et le fait qu’elle produise un profil de manager international, généraliste et disposant « d’entregent » - l’ont fait entrer progressivement dans le champ des écoles de commerce car ses diplômé·e·s intègrent de plus en plus souvent les mêmes secteurs des services, ne se cantonnant pas à l’industrie hôtelière. Cette transformation – ou ce déplacement – invite à penser que le champ des écoles hôtelières suisses, par le statut privé des institutions qui le composent, est fortement influencé par les évolutions du champ économique et particulièrement par les nouvelles demandes issus des marchés de l’emploi. Cet établissement dominant s’avère également perméable aux injonctions issues du champ académique internationalisé – où les Etats-Unis occupent une place dominante et fondent certaines normes – afin de proposer un cursus qui corresponde à certains critères (durée de la formation, place et importance de l’enseignement pratique, nécessité de faire de la recherche et types de branches enseignées). Cette adéquation aux standards académiques lui permettant d’obtenir certaines accréditations académiques et d’apparaître dans des classements internationaux, grands véhicules d’attractivité.

En conclusion de cette partie 3.2, nous pouvons établir que l’autonomie du champ des écoles hôtelières est effectivement relative en fonction du niveau territorial à partir duquel on l’interroge, elle ne peut être pensée en dehors de son lien avec la mondialisation et son impact sur les champs académique et économique dorénavant internationaux. Certes à l’échelle nationale, le champ des écoles hôtelières paraît fortement indépendant, tant il fonctionne selon des logiques marchandes plutôt éloignées de celles en vigueur au sein de l’enseignement supérieur helvétique majoritairement public. Nous n’aimerions pas sous-estimer l’impact de l’internationalisation sur le système universitaire suisse mais cela serait l’objet d’une autre recherche. Soulignons pour l’instant que les écoles hôtelières suisses étant donné leur statut et financement privé ainsi que leurs cadres législatifs bénéficient d’une grande marge de manœuvre et par conséquent d’une plus grande autonomie dans leur gestion et expansion. Néanmoins, dès que nous élargissons la focale afin de faire apparaître les multiples liens transnationaux que ces écoles entretiennent avec des institutions hors du territoire helvétique, nous constatons l’influence : de l’accroissement du nombre des migrations étudiantes transnationales, du rôle des accréditations nationales et transnationales dans l’attractivité des formations, des *business schools* américaines comme modèle pédagogique et social ayant influencé bon nombre d’écoles de commerce (ou de gestion) à travers le monde et finalement du marché de l’emploi des managers de plus en plus conçu comme déterritorialisé. Ces relations de dépendance mettent également en exergue à quel point il est difficile – voire impossible – d’analyser les transformations du (ou d’un) champ académique, sans prendre en compte les évolutions du champ économique et sans penser les flux de mobilité des individus et des capitaux de plus en plus complexe – impliquant différentes échelles (locales, nationales et transnationales) et situées dans différents territoires - dans un contexte de mondialisation.

Dans ce jeu d’assimilation des différentes contraintes externes - académiques et économiques - auxquelles sont soumises les écoles hôtelières suisses, à nouveau certains établissements s’avèrent dominants. Comme

nous l'avons vu avec l'analyse détaillée de la multipositionnalité de l'École hôtelière de Lausanne, cet établissement est capable de se transformer en prenant en compte – voire en anticipant – les contraintes externes, au point d'en faire une logique interne, qui lui permet de conserver l'ascendance au sein du champ. Alors que l'EHL joue sur « tous les tableaux » et cumule toute sorte des capitaux valorisés par nos agents, d'autres écoles hôtelières sont limitées dans leur manière de se positionner face aux injonctions issues de champs extérieurs (Friedman, 2018; Lazuech, 1999; Paradeise & Thoenig, 2013). Les écoles hôtelières internationales – leaders ou challengers – apparaissent fortement influencées par le champ économique tant elles dépendent financièrement de la venue d'étudiant·e·s fortuné·e·s de l'étranger. En outre, appartenant fréquemment à des groupes éducatifs étrangers et internationaux, elles sont aisément soumises aux aléas du jeu économique comme les rachats, les restructurations et les logiques de rentabilité. Puis, la majorité des écoles hôtelières « subissent » les injonctions académiques, dans le sens où elles arrivent difficilement à faire reconnaître la formation qu'elles offrent sur la scène éducative nationale ou internationale. Elles se retrouvent alors parfois cantonnées à des échelons inférieurs de l'éducation tertiaire – comme les écoles professionnelles supérieures (ES) en Suisse – qui n'assurent pas une reconnaissance et une mobilité académique à leurs diplômé·e·s. Ces résultats invitent à ne pas homogénéiser l'autonomie du champ à l'ensemble de ses membres. Il est intéressant de mettre en lumière des enjeux différenciés d'indépendance des institutions (ou plus généralement des individus) aux influences venues de l'extérieur du champ. Ces assimilations diverses des contraintes témoignent alors non seulement de leur position plus ou moins dominées au sein du champ mais également des multiples luttes aux frontières. En effet, les agents *luttent aux frontières* cependant non seulement, ils et elles ne se battent pas avec les mêmes armes en fonction de leurs ressources propres, mais également, ils et elles le font à différents points de contacts le long de la barrière témoignant de leur proximité positionnelle avec d'autres champs.

### **3.3 Conclusion : Lorsque les prises de position réifient les positions**

Après avoir retracé l'espace des positions du champ dans la deuxième partie, nous avons analysé l'espace des prises de position des agents évoluant dans le champ des écoles hôtelières. L'objectif était non seulement d'investiguer si les structures mentales des agents correspondaient aux structures objectives du champ et de donner corps aux entretiens entre les différents espaces (3.1). Puis, de questionner les frontières et l'autonomie de ce champ face au champs économique et académique internationalisés dans un contexte de mondialisation (3.2).

Premièrement, il apparaît que la structure objectivée du champ correspond fortement aux représentations de nos enquêté·e·s sur les rapports de force, d'opposition et de regroupement entre les écoles hôtelière. La position dominante de l'École hôtelière de Lausanne est pleinement assumée et revendiquée par cette dernière. L'EHL ne se considère en concurrence avec aucune autre école hôtelière en Suisse et qu'avec de rares établissements prestigieux étrangers (comme Cornell University aux Etats-Unis). Elle préfère s'envisager comme « la meilleure dans son domaine », « unique en son genre » et par conséquent incomparable et témoigne même d'une forme de condescendance envers ses successeuses. Les prises de



position des agents issu·e·s des écoles hôtelières dominées témoignent d'une reconnaissance de la toute-puissance exercée par l'École hôtelière de Lausanne. Un discours d'affiliation est affirmé selon lequel l'EHL serait « l'école-mère » et les autres ses filles, dignes héritières d'un savoir-faire en éducation hôtelière. L'EHL reste la référence à partir de laquelle leurs formations sont pensées. Les agents et les savoirs circulant au sein de notre champ ayant très régulièrement déjà transités par l'EHL.

Une prise de position de complémentarité des écoles est dès lors très prégnante. Il est rarement dit que d'autres écoles « font mieux » mais plutôt qu'elles « font autrement » afin de s'adresser à d'autres publics-étudiants. D'une part, les agents des écoles dominées estiment que leurs écoles s'adressent à des candidat·e·s d'origines plus modestes, bénéficiant de moins de ressources scolaires et d'horizons géographiques différents. D'autre part, les managers formé·e·s par ces établissements s'orienteraient vers d'autres postes que ceux envisagés par les alumni de l'EHL. Notons aussi que les agents donnent l'impression que les étudiant·e·s exclu·e·s – à l'entrée ou durant le cursus – de l'EHL se réorienteraient vers des écoles-refuges en fonction de leur langue et leurs fortunes. Ce discours de subsidiarité tend à euphémiser les rapports de force au sein du champ. En effet, cette apparente complémentarité correspond en fait à une division du travail au sein de l'industrie hôtelière dans laquelle les alumni de l'EHL seraient supposé·e·s obtenir des postes de direction (d'établissement mais aussi de haut-dirigeant·e·s dans des groupes hôteliers internationaux) tandis que les alumni des autres écoles convoiteraient des postes de cadres moyens, à la direction opérationnelle de plus petits établissements ou de certains secteurs. Les différentes écoles hôtelières contribueraient par conséquent à la reproduction d'une stratification professionnelle en offrant et construisant des champs des possibles inégaux. Bien que cet état de fait sur les répartitions des publics – plus ou moins valorisés – apparaissent au premier regard accepté par les agents dominés, qui en font également leur gagne-pain, des critiques envers l'EHL existent bien mais se concentrent plutôt sur la redéfinition des limites du champ par la tentative d'imposition d'une définition d'une « véritable école hôtelière suisse » par l'Association Suisse des Écoles Hôtelières (ASEH). Toutefois, cette stratégie de subversion s'est avérée infructueuse, les écoles dominées entrant dans la lutte ne bénéficiant pas de capitaux spécifiques suffisamment forts au sein du champ pour renverser l'ordre établi. Finalement, des distinctions d'ordre moral font surface au sein même des écoles dominées opposant celles muent par une logique commerciale, suivant des intérêts économiques privés, et les établissements prônant une logique éducative, d'intérêt public car format la relève industrielle hôtelière.

Ensuite, l'analyse des critiques formulées à l'encontre de l'École hôtelière de Lausanne nous ont permis de questionner les limites du champ et son autonomie. Pour de nombreux agents, l'EHL serait devenue une école de commerce et serait donc « sortie » du champ des écoles hôtelières suisses. Cette prise de position répandue dans le champ dénonce une progressive académisation de l'EHL – diminuant la place donnée à la formation opérationnelle hôtelière au profit d'une formation plus théorique et plus généraliste – et le fait qu'une majorité de ses alumni ne resteraient pas dans l'industrie hôtelière. Les représentant·e·s de l'EHL ne contredisent pas cette interprétation et justifient les transformations opérées par plusieurs discours. Premièrement, le profil du manager formé à l'EHL disposerait de compétences cosmopolites et relationnelles

aisément transférables dans d'autres secteurs d'activité et même recherchés par ces derniers. L'EHL serait « victime de son succès » et on ne pourrait lui reprocher la versatilité de son diplôme. Deuxièmement, les modifications des cursus correspondraient aux nouveaux besoins exprimés par l'industrie globale de l'hospitalité, représentée dans son conseil d'administration. L'EHL élaborerait son curriculum « main dans la main » avec son industrie-mère et veillerait toujours à former et assurer la relève de ses futur·e·s cadres. Finalement, s'engager sur le terrain des écoles de commerce serait une nécessité pour l'EHL afin d'assurer son expansion – « sa survie » - sur la scène internationale de l'enseignement supérieur de plus en plus concurrentielle. La stratégie d'obtention d'accréditations académiques issues du champ des business school lui permettrait d'être affiliée aux formations les plus valorisées par le pôle économique des classes supérieures et de conserver son attractivité auprès d'un public fortuné. Sa position dominante lui permet de se payer « le luxe » d'être doublement positionnée à la fois dominante dans le champ des écoles hôtelières et nouvelle entrante dans celui des écoles de commerce. Ces prises de position économiques de l'École hôtelière de Lausanne sont parfaitement perçues par ses employé·e·s, alumni et actuel·le·s étudiant·e·s qui mettent en lumière la production d'un discours avant tout marketing bien qu'ils et elles s'interrogent sur les répercussions potentielles sur la qualité du corps étudiant recruté, de la formation et sur la valeur de leur diplôme.

L'étude des critiques envers les transformations et les mouvements engagés par l'École hôtelière de Lausanne a permis de cristalliser les enjeux autour de l'autonomie du champ dans son ensemble. Alors que l'EHL arrive à se jouer des contraintes – académiques et économiques – externes, en les assimilant afin qu'elles deviennent une logique interne, d'autres établissements subissent plus fortement ces dernières et sont limités dans leur champ d'action possible. Comme l'indiquait Bourdieu « les potentialités objectives, les avenir·s objectivement s'inscrivent qu'elles offrent sont inégalement fermés, précisés d'avance, pas seulement pour l'expérience anticipatrice des agents mais aussi dans la réalité objective » (2005, p.468). Nous précisons théoriquement que la lutte aux frontières n'est pas une bataille homogène au sein du champ pris comme un ensemble, mais que chaque école hôtelière s'y bat en fonction de ses armes – résultant de sa position relationnelle – et à des points de contacts (des fronts) particuliers avec d'autres champs externes.

En conclusion, au sein du champ des écoles hôtelières suisses, les prises de position correspondent en grande partie aux positions des agents. Non seulement, les structures mentales étudiées confirment la structure objectives représentée via l'ACM mais les axes d'opposition s'expriment effectivement en termes d'un recrutement plutôt local ou national, à visée éducative, contre un recrutement à l'étranger, aux intentions commerciales. Au-delà d'une confirmation topologique (qui est en haut/en bas, supérieur/inférieur, ...), les prises de position de nos agents permettent de donner corps à la doxa au sein de notre champ. L'École hôtelière de Lausanne exerce sa suprématie parce qu'elle est communément admise comme la plus ancienne, la référence et la plus « grande » (en termes de quantité et de qualités). Son capital symbolique apparaît comme réifié et immuable pour les agents, d'autant plus que cette institution dominante définit le jeu spécifique du champ. Elle donne le ton sur la manière dont les ressources culturelles, sociales et territoriales

peuvent être accumulées et mobilisées pour continuer d'attirer des étudiant·e·s fortuné·e·s et même d'augmenter un corps étudiant. Par conséquent, les principes de distribution du capital spécifique ne sont pas remis en question et l'orthodoxie produit ses effets. Les institutions dominées acceptent – en partie - leurs positions inférieures résultant du fait de jouer à un jeu où elles ne définissent pas les règles. De rares tentatives de subversion sont élaborées – notamment sur la définition des limites du champ - mais elles s'avèrent peu fructueuses au sein d'un champ fonctionnant principalement selon une logique marchande et où chaque établissement y trouve son compte. En effet, toutes les écoles hôtelières sont « remplies » et accueillent un nombre suffisant d'étudiant·e·s par année pour assurer leur survie économique.



## QUATRIÈME PARTIE

### 4 Espace des dispositions : une sociologie cosmopolitique de l'orientation dans les écoles hôtelières

Pour cette quatrième partie, nous passons à l'analyse des dispositions des agents évoluant dans ce champ et particulièrement à celles des étudiant·e·s décidant de s'y former. À partir des questionnaires auxquels 381 étudiant·e·s ont répondu, nous investiguerons les origines socioéconomiques de cette population étudiante puis nous intéresserons à leurs parcours scolaires et aux différentes facettes de leur cosmopolitisme (4.1.2). Ensuite, nous vérifierons à l'aide d'une analyse de correspondances multiples et d'un clustering, si certaines configurations de capital cosmopolite existent et leur corrélation à certains milieux d'origines (4.1.2). Ces analyses statistiques nous permettront de découvrir les différents types de trajectoires de reproduction ou d'ascension sociale et leur proportion au sein du champ des écoles hôtelières suisses.

Le chapitre 4.2 complexifiera davantage notre analyse en démontrant que les trajectoires sociales se répartissent de façon spécifique au sein du champ, impliquant une répartition des publics-étudiants. D'un part, les capitaux économiques et culturels possédés par les étudiant·e·s limitent les possibilités éducatives au sein du champ (4.2.1). Le capital social apparaît comme un élément déterminant dans la découverte des écoles hôtelières mais aussi dans l'accès à la plus prestigieuse (4.2.2). De plus, les logiques d'admission et la sélectivité plus ou moins élevés répartissent les étudiant·e·s en fonction des volumes de capitaux économiques, culturels, sociaux et cosmopolites qu'ils ou elles disposent (4.2.3). Finalement, nous vérifierons par une régression multinomiale quels capitaux s'avèrent déterminant dans la répartition des étudiant·e·s entre les différents types d'écoles hôtelières (4.2.4).

Puis dans notre dernier chapitre 4.3 nous compléterons ces interprétations en mobilisant les données récoltées lors des entretiens avec les alumni et les étudiant·e·s concernant les raisons qu'ils ou elles évoquent pour expliquer leur orientation dans une école hôtelière au regard de leurs origines sociales et parcours individuels. À l'aide d'une sociologie dispositionnelle et cosmopolitique de leur orientation éducative, nous dévoilerons comment les origines socioéconomiques – à interpréter également en fonction de leurs origines géographiques – expliquent comment une école hôtelière suisse devient un possible professionnel et éducatif. Nous identifierons trois trajectoires socioéducatives idéal-typiques desquelles ont résulté le développement de certaines dispositions orientant ce choix. Premièrement, l'école hôtelière suisse comme deuxième chance de succès pour les étudiant·e·s issu·e·s de milieux privilégiés (4.3.1) qui mettent en lumière des indispositions scolaires ainsi que des dispositions pratiques, relationnelles mondaines et essentialisent fortement leur personnalité afin de rendre légitime leur choix éducatif dissident. Deuxièmement, les héritiers et héritières de l'hôtellerie et la manière dont ils/elles misent sur des compétences et connaissances opérationnelles acquises dès leur enfance sans nécessaire vocation ou passion (4.3.2). Et troisièmement, les étudiant·e·s disposant de certaines compétences cosmopolites cherchant à capitaliser sur ces dernières ou à continuer à être formé·e·s dans un environnement éducatif familial (4.3.3).

#### 4.1 Capitaux hérités des étudiant·e·s en management hôtelier en Suisse

Après avoir dévoilé la structure interne du champ et son autonomie relative, nous allons dorénavant resserrer la focale et nous intéresser aux étudiant·e·s qui y évoluent et l'animent. En effet, le programme analytique préconisé par Bourdieu pour l'analyse de champ propose d'investiguer conjointement son espace des positions, les prises de positions de ses agents et leurs dispositions – c'est-à-dire leur habitus, manières d'être, de voir et de penser, qu'ils ou elles ont acquis par « l'intériorisation d'un type déterminé de conditions sociales et économiques, dispositions qui trouvent au fil d'une trajectoire donnée à l'intérieur du champ considéré des occasions plus ou moins favorables de s'actualiser » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 151). Jusqu'à présent les agents à partir desquels le champ a été (re)constitué étaient des institutions – les écoles hôtelières – dont l'analyse de la distribution du capital spécifique a permis de réaliser une cartographie des différents espaces de position. La troisième partie a mis en lumière les représentations des agents individuels – en particulier des employé·e·s de ces établissements – dont les prises de position ont été rapporté à leur position au sein du champ. En tant que représentant·e·s du champ, ils et elles ont permis de questionner le fonctionnement de la doxa ainsi que les enjeux de luttes aux frontières. Dès la présente quatrième partie, les agents individuels investigués seront les étudiant·e·s fondant l'existence-même d'un champ éducatif. Ils et elles constituent non seulement ses « usagers/usagères » mais la capacité des écoles hôtelières à les attirer fonde le jeu spécifique. Pour qu'un champ marche « il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux » (Bourdieu, 1981, p. 114). Par conséquent, il faut que des individus disposant de certains capitaux et de certaines dispositions désirent être formé·e·s en management hôtelier – et/ou transformé·e·s en manager international - grâce au passage par une école hôtelière en Suisse.

*« Un champ n'est pas une simple structure morte, mais un espace de jeu qui n'existe en tant que tel que pour autant que des joueurs compétents et appétents y entrent, qui croient dans les récompenses qu'il offre et qui les poursuivent activement. Il s'ensuit qu'une théorie adéquate du champ (et plus généralement de l'espace social) appelle par nécessité une théorie germaine des agents sociaux. »* (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 57).

L'objectif analytique est de découvrir l'habitus des agents, leurs trajectoires dans l'espace social global et dans leur position dans le champ considéré (Bourdieu, 1984a). Et pour ce faire, il est question de situer socialement notre population étudiante - d'abord dans son ensemble (4.1) puis dans ses différenciations (4.2) - à l'aide de la mesure des capitaux hérités et acquis durant leur socialisation primaire et secondaire. Pour ce faire, nous recourons désormais à un nouveau matériau empirique de nature quantitative : un questionnaire rempli par 381 étudiant·e·s en formation au sein de six écoles hôtelières suisses en 2016. Les analyses statistiques offriront dès lors un portrait sociologique de notre population étudiante en répondant à la question générale : *qui se forme dans une école hôtelière suisse ?*

À partir des travaux de Bourdieu sur le système d'enseignement supérieur français (Bourdieu, 1989; 1964, 1970), nous pouvons formuler des hypothèses qui guideront nos analyses. L'un de leur principaux résultats était de démontrer que les étudiant·e·s inscrit·e·s au sein d'une même école d'élite se ressemblent beaucoup par leurs propriétés scolaires mais aussi sociales, produisant des groupes très homogènes. En outre, les étudiant·e·s intégreraient des formations conformes à la configuration des capitaux culturel et économique qu'ils et elles ont hérité au sein de leur famille et à leur position au sein de l'espace social global, c'est-à-dire plutôt proche du pôle économique ou du pôle culturel du champ du pouvoir. Les élèves tendraient, la plupart du temps, vers les institutions qui exigent et inculquent les dispositions les plus proches de celles qu'ils et elles ont déjà en leur possession mais qui sont également attendues des positions professionnelles qu'ils et elles convoitent. À ce titre, les choix et orientations scolaires dans l'enseignement supérieur sont des modes de reproduction qui agissent comme des mécanismes tendant à assurer la reproduction des structures sociales. À partir de ce postulat théorique, nous formulons trois hypothèses :

Hypothèse 1 : Les écoles hôtelières suisses - visant la production d'un groupe socioprofessionnel du pôle économique des classes supérieures - attirent en grande majorité d'étudiant·e·s déjà issu·e·s de cette même fraction socioéconomique.

Dans la partie 4.1.1 nous établirons les origines socioéconomiques et culturelles de nos étudiant·e·s, en recourant à l'indication qu'ils et elles ont fait de la catégorie socioprofessionnelle de leurs deux parents ainsi que de leur niveau et discipline de formation. Ces éléments nous donneront des indications concernant les capitaux économique et culturel qu'ils et elles ont hérité et nous le comparerons à ceux des étudiant·e·s inscrit·e·s dans les universités publiques (HEU) et dans les hautes écoles spécialisées (HES) suisses. Nous identifierons si le champ des écoles hôtelières suisses constitue, dans son ensemble, un mode de reproduction plébiscité par certains groupes sociaux et si ce recrutement nous permet de l'affilier à d'autres formations dispensées à travers le monde. Finalement, nous dévoilerons la part d'« héritiers/héritières » de l'industrie hôtelière au sein de ce corps étudiant.

Hypothèse 2 : Les écoles hôtelières suisses – étant privées et à caractère international – recrutent des étudiant·e·s ayant déjà fréquenté·e·s des systèmes scolaires analogues.

En nous focalisant sur les caractéristiques des scolarités de nos répondant·e·s nous pourrions identifier les capitaux culturels sous forme institutionnalisée acquis durant leur socialisation secondaire. Nous découvrirons les proportions du corps étudiant ayant : fréquenté le système public ou privé, au sein de pensionnat ou non, parmi une population d'élèves locaux ou venant de l'étranger, dans une certaine langue (locale/nationale, anglais ou autre langue étrangère) et ayant obtenu un type particulier de diplôme secondaire (professionnel, académique national ou académique international). Ces multiples scolarités témoignent d'après nous de dispositions acquises – notamment de manière d'apprendre et de travailler, de gestion du capital social, de familiarité à l'entre soi et de multilinguisme - au sein de systèmes scolaires plus ou moins

élitistes. La fréquentation du système scolaire international et privé peut indiquer peut-être l'appartenance à des milieux privilégiés, à la classe moyenne mondiale fortement mobile mais également l'appartenance à des groupes sociaux en quête de mobilité sociale et géographique pour leurs enfants. Comme nous l'avons vu précédemment, les écoles internationales constituent l'un des terrains de recrutement favorisés pour les écoles hôtelières suisses, non seulement pour atteindre des élèves issu·e·s de famille disposant d'un fort capital économique, mais parlant également déjà l'anglais peu importe leur pays de résidence.

Hypothèse 3 : les écoles hôtelières suisses – constituant une stratégie d'internationalisation éducative – recrutent des étudiant·e·s ayant déjà des dispositions cosmopolites acquises durant diverses expériences socialisatrices (migratoires, scolaires et familiales).

Nous décortiquerons les différentes facettes du cosmopolitisme de nos répondant·e·s. Premièrement, nous dresserons un portrait de l'« internationalité » de notre échantillon, c'est-à-dire la variété de nations représentées dans ce dernier. La comparaison des flux de recrutement transnationaux des écoles hôtelières et des universités publiques suisses – à partir de la composition « géographique » de leur corps étudiant – permettra d'analyser si les logiques de migration étudiante sont similaires ou non et donc de situer notre champ dans l'enseignement supérieur suisse. Deuxièmement, nous tracerons les parcours migratoires (ou a contrario sédentaires) de notre population répondante que ça soit par leurs mouvements transnationaux (de quel(s) pays ? vers quel(s) autre(s) ? À quel(s) moments de leur vie ?) et leur nombre jusqu'à l'âge de 18 ans. Troisièmement, nous investiguerons les régimes de nationalité possédés par nos répondant·e·s comme signes, d'une part, de l'appartenance à des familles d'origines mixte impliquant un passé migratoire générationnel, et d'autre part, à des parcours résidentiels concrétisés par l'obtention d'une ou plusieurs citoyennetés offrant un accès administratif à la Suisse plus ou moins aisé. Finalement, nous nous intéresserons aux langues parlées par cette population étudiante et à leur nombre. Ces différentes dimensions constituant des indices de dispositions migratoires (être apte et savoir comment partir et où aller), culturelles (familiarité à différentes cultures, « ouverture d'esprit ») et linguistiques faisant rentrer les écoles hôtelières suisses dans le champ des possibles éducatifs d'un individu. Néanmoins à ce stade des questions persisteront : les dispositions cosmopolites sont-elles nécessairement acquises par un parcours très mobile, dans le système scolaire privé et international ? Ou existe-t-il d'autres instances de socialisation qui offrent l'acquisition de telles dispositions ?

La deuxième partie de ce chapitre (4.1.2) répondra aux interrogations précédentes en analysant comment ces dispositions cosmopolites se combinent entre elles et forment différentes configurations de capital cosmopolite possédés par nos répondant·e·s. Nous recourrons à l'analyse de correspondances multiples (ACM) pour représenter l'espace des cosmopolites des étudiant·e·s en management hôtelier, puis établirons à l'aide d'une classification ascendante hiérarchique (CAH) des classes homogènes d'individus partageant un certain nombre de caractéristiques cosmopolites en commun. La dernière interrogation que nous aimerions traitée dans ce chapitre est de se demander : *qui possède quelle configuration de capital cosmopolite ?* Il



s'agira de découvrir si l'héritage ou l'acquisition de certaines dispositions cosmopolites durant l'enfance sont propres à un positionnement social et une mobilité géographique familiale, certainement liées aux activités professionnelles exercées par les parents. En dernier lieu, nous vérifierons par conséquent si ces configurations de capital cosmopolite sont corrélées à l'appartenance de nos répondant·e·s à certains milieux socioéconomiques, indiqués par les catégories socioprofessionnelles et les formations des parents. L'analyse de régression multinomiale offrira un moyen de prendre en considération simultanément les capitaux culturels et économiques hérités menant à l'acquisition d'un capital cosmopolite par nos étudiant·e·s en management hôtelier. Nous pourrions en remarques conclusives réfléchir à la manière dont le champ des écoles hôtelières représente un lieu de reproduction ou de production de certains groupes sociaux suisses et étrangers.

#### 4.1.1 Une population étudiante élitiste, internationale et cosmopolite

##### *Formation en management paritaire destinée aux plus jeunes*

Avant d'entrer dans la caractérisation socioéconomique, culturelle et cosmopolite de notre population étudiante, il est important de la situer de manière sociodémographique – par l'âge et le genre – pour comprendre à qui les écoles hôtelières suisses s'adressent de manière générale.

Afin d'intégrer une école hôtelière suisse, les candidat·e·s doivent au moins avoir 18 ans – et/ou obtenu un diplôme du secondaire II – et il n'existe pas d'âge limite au-delà duquel il serait refusé de postuler. Toutefois, dans les faits, les candidat·e·s ont rarement plus de 30 ans. Nous sommes dans une population étudiante plutôt jeune et parmi nos 6 écoles hôtelières la moyenne d'âge évolue dans une fourchette comprise entre 21 ans et 23 ans. L'âge moyen de notre échantillon est de 21,3 ans ce qui est légèrement plus bas que la moyenne de nos six écoles hôtelières (22,6 ans). Cette légère différence s'explique par le fait que le questionnaire ait notamment été relayé par un enseignant de l'École hôtelière de Lausanne au sein de sa classe de première année propédeutique (étudiant·e·s de l'EHL n=170), qui ont pu tirer cette moyenne vers le bas. Toutefois, si l'on compare l'âge moyen pour chaque école hôtelière au sein de notre échantillon on constate que les écarts d'âge sont conformes aux différents types de formation. Ainsi, les écoles hôtelières supérieures (ES) ont des élèves plus âgé·e·s (22,9 ans en moyenne pour l'École hôtelière de Genève, 23,5 ans pour la SSAT) que celles et ceux des autres écoles hôtelières suisses (20,5 ans pour l'EHL, 20,8 ans pour les Roches, 20,8 ans pour Vatel et 21,5 ans pour l'IHTTI). Les écoles supérieures sont en effet avant tout destinées à des candidat·e·s disposant d'une formation professionnelle initiale. Un apprentissage débute en principe dès 15-16 ans et peut durer 3-4 ans en fonction des domaines de formation sans compter les régularités des parcours chaotiques (arrêts, redoublement, ...) (Meyer, 2018a, 2018b). Par conséquent, l'âge moyen d'obtention d'un premier diplôme professionnel est de 21,5 ans. En outre, il est fréquent qu'une personne exerce sa profession initiale plusieurs années avant de poursuivre une formation professionnelle supérieure dans une École Supérieure. C'est pourquoi l'âge d'entrée dans une école hôtelière ES est légèrement plus élevé que pour les autres écoles hôtelières plus calquées sur la temporalité d'admission universitaire.

Concernant le genre, les six écoles hôtelières de notre échantillon sont fréquentées par une légère majorité de femmes (proportion variant entre 51% et 65,8% en fonction de nos écoles et en moyenne à 56,2%). Notre population répondante comporte pourtant une surreprésentation de femmes qui sont 68,2%. Il est difficile de l'expliquer, toutefois mentionnant que plusieurs enquêtes menées auprès de diverses populations étudiantes en suisses <sup>93</sup> – dont deux que j'avais organisées à l'Université de Neuchâtel (Dutoit, Jacot, & Stritt, 2016; Dutoit, Jacot, Suter, & Ravazzini, 2016) – obtiennent toujours une surreprésentation féminine au sein des répondant·e·s. Doit-on déduire que les jeunes femmes étudiantes répondent plus facilement aux questionnaires en ligne qu'on leur propose dans le cadre de leur établissement ? La question reste ouverte et à investiguer. Pourtant, sur notre terrain – que ça soit lors de l'analyse documentaire, lors d'observations ou durant les entretiens – la population étudiante apparaissait plutôt paritaire, on ne pouvait l'identifier comme majoritairement masculine ou féminine. En comparaison, le pourcentage de femmes dans la formation en management hôtelier s'avère même plus important que celui au sein des formations supérieures helvétiques similaires. En effet, les femmes représentaient 35% des étudiant·e·s en sciences économiques au sein des HEU et 45% des étudiant·e·s en économie et service dans les HES (OFS, 2017).

Les taux de femmes affichés par les écoles hôtelières se rapprochent alors de ceux des grandes écoles françaises de gestion. Regroupées au sein de la Conférence des Grandes Écoles (CGE), l'un de leur rapport fait état d'un taux de « féminisation » de 49,0% pour les écoles françaises de management<sup>94</sup>. Comment comprendre que le recrutement des écoles hôtelières s'avère plus paritaire que celui des autres formations économiques ou commerciales sur le même territoire ? Au sein de notre questionnaire, il n'apparaît pas de différences significatives entre hommes et femmes concernant les raisons de s'être inscrit·e dans une école hôtelière<sup>95</sup> ce qui ne nous donne pas de pistes particulières à creuser. Et, à ce jour, les enquêtes sur la représentation différenciée des genres au sein des formations supérieures se sont plutôt intéressées aux disciplines les plus « déséquilibrées » telles que l'informatique, les sciences techniques (Ahuja, 2002), sciences naturelles et exactes (Frehill, Javurek-Humig, & Jeser-Cannavale, 2006; Yonghong, 2008) – majoritairement masculines - opposées aux sciences humaines et sociales, aux disciplines liées à la santé et au soin et l'enseignement – majoritairement féminines - en recourant à l'analyse des socialisations familiales et scolaires genrées afin d'expliquer ces disparités (Bosse & Guégnard, 2007; Duru-Bellat, 1995, 2004; Vouillout, 2007).

À notre connaissance, il n'y existe pas d'enquête sur les explications d'une présence plus paritaire des femmes dans les filières universitaires prestigieuses comme le droit, la médecine ou les sciences économiques, bien que cet état de fait ait déjà été pointé par Pierre Bourdieu dès les années 70. Mentionnons que la recherche de sur les écoles supérieures de commerce en France, dévoile que les femmes font leur

<sup>93</sup> <https://unige.ch/dife/observatoire/observatoirenews/enquete-etudiant-e-s-2017-cest-fini>

<sup>94</sup> Conférence des grandes écoles (13 juillet 2018) « Baromètre égalité femmes-hommes 2018 » dernière consultation le 25 mars 2019 sur : <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/barometre-egalite-femmes-hommes-2018/>

<sup>95</sup> Nous n'avons identifié qu'un raison différemment choisie en fonction du genre : les femmes sont plus nombreuses à avoir choisi leur formation hôtelière par volonté d'étudier dans un contexte multiculturel (34,6% ont coché cette réponse contre 18,3% des hommes).

apparition en masse dans ces établissements dès les années 1970 et qu'elles leur ont garanti une forte croissance. Blanchard (2013) met alors en lien cette féminisation des formations de commerce avec celles des professions libérales et des cadres supérieures et l'explique concrètement par l'ouverture de leurs concours d'entrée aux femmes dès les années 1970. Selon elle, cette mixité des écoles de commerce aurait eu un « effet d'attraction » afin d'attirer un nouveau public féminin par la suite (Blanchard, 2013). Cette piste peut expliquer que les écoles de commerce actuelles – auxquelles les écoles hôtelières suisses peuvent être affiliées – apparaissent comme des destins éducatifs et professionnels autant concevables pour les femmes que les hommes, conduisant à une certaine parité. Toutefois, l'analyse des déterminants socioculturels pouvant expliquer la présence visible des femmes au sein des formations en management reste encore à faire<sup>96</sup>.

*Milieus privilégié·e·s : fractions économiques des classes supérieures et moyennes*

L'analyse des origines socioéconomiques de nos répondant·e·s ne peut omettre que le prix des écoles hôtelières suisses opère une sélection sociale drastique. Les frais de scolarité pratiqués par les formations hôtelières varient entre 10'000 et 50'000 CHF par année. Par conséquent, le recrutement social des écoles hôtelières se situe majoritairement du côté des classes supérieures disposant d'un fort capital économique. Cela se traduit notamment par les catégories socioprofessionnelles (CSP) exercées par les parents de nos répondant·e·s comme le tableau 9 l'indique :

---

<sup>96</sup> Pourtant, diverses recherches en histoire, ressources humaines ou management se sont intéressées aux spécificités des carrières féminines managériales notamment sous l'angle du plafond de verre (Davidson & Burk, 2004; Ginalski, 2016; Oakley, 2000). Mentionnant également les travaux d'Isabel Boni-Le Goff sur la présence et les carrières des consultantes et l'accès des femmes au pouvoir économique. Un article questionne même le rôle des écoles de management dans les inégalités de carrière des femmes qu'elles forment (Borel & Soparnot, 2015).

Tableau 9 : Catégories socioprofessionnelles des pères et mères des étudiant·e·s en écoles hôtelières suisse (en %)

| <i>Catégorie socioprofessionnelle</i>                        | <b>Pères</b> | <b>Mères</b> |
|--------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| <i>Dirigeant·e du secteur privé (plus de 20 employé·e·s)</i> | 34,4         | 12,6         |
| <i>Dirigeant·e du secteur public</i>                         | 6,0          | 2,9          |
| <i>Profession libérale</i>                                   | 13,1         | 11,0         |
| <i>Autre indépendant·e</i>                                   | 10,5         | 8,9          |
| <i>Cadre supérieur·e</i>                                     | 16,5         | 12,6         |
| <i>Profession intellectuelle</i>                             | 0,8          | 7,1          |
| <i>Cadre inférieur·e</i>                                     | 2,6          | 3,1          |
| <i>Profession intermédiaire</i>                              | 3,1          | 13,1         |
| <i>Employé·e qualifié·e non-manuel·le</i>                    | 1,0          | 8,1          |
| <i>Employé·e qualifié·e manuel·le</i>                        | 2,9          | 3,1          |
| <i>Employé·e non qualifié</i>                                | 0,0          | 1,6          |
| <i>N'a jamais exercé d'activité professionnelle</i>          | 0,8          | 6,3          |
| <i>Inconnu·e</i>                                             | 7,9          | 8,9          |
| <i>Non-réponse</i>                                           | 0,3          | 0,5          |
| <i>Total</i>                                                 | 100,0        | 100,0        |

La plupart des pères de nos répondant·e·s sont des dirigeants du secteur privé (34,4%) et plus rarement du secteur public (6,0%) faisant au total de dirigeants, viennent ensuite les cadres supérieurs (16,5%), les professions libérales (13,1%) et les autres indépendants (10,5%). Prises ensemble ces CSP supérieures et moyennes représentent près de 81,3% des professions des pères et que les fractions économiques sont largement prédominantes par rapports aux fractions culturelles. Les CSP des activités professionnelles inférieures s'avèrent minoritaires et les pères employés - sans responsabilités - sont quasiment inexistantes au sein de notre échantillon.

En comparaison, les catégories socioprofessionnelles des mères s'avèrent plus dispersées en termes de stratification sociale. Les plus grandes proportions – soit 12,6% - sont dirigeante du secteur privé ou cadre supérieure. Viennent ensuite les professions libérales avec 11,1% et 8,9% à être indépendantes. Pour les mères aussi, les fractions culturelles sont moins représentées notamment pour les dirigeantes qui sont 2,9%. Toutefois les professions intellectuelles sont à 7,1% (soit près de 7 fois plus que les pères), métiers où la représentation féminine est plus importante en général. Ainsi les mères sont tout de même 74,8% à exercer une activité professionnelle moyenne ou supérieure. En conclusion, les catégories socioprofessionnelles supérieures des fractions économiques apparaissent majoritaires au sein des couples parentaux des étudiant·e·s en écoles hôtelières suisses.

Les positions des parents sein des classes supérieures se traduisent également par leur niveau (tableau 10) et type de formation (tableau 11). Presque la moitié des pères (48,0%) et des mères (44,6%) de nos étudiant·e·s disposent d'un diplôme universitaire et même 10,2% des pères et 4,2% des mères ont un doctorat. La majorité des parents sont donc titulaires d'un titre universitaire et disposent d'un capital culturel institutionnalisé important. Toutefois, les mères sont légèrement moins diplômées du système universitaire (48,8% en tout contre 58,2% pour les pères) mais elles sont un quart (24,7%) à bénéficier d'une formation professionnelle supérieure contre 15,0% des pères. Les échelons de formation inférieurs sont moins différenciés et on constate que seulement un quart des pères et mères n'ont pas de formation supérieure (professionnelle ou universitaire).

*Tableau 10 : Plus haut niveau de formation des pères et des mères des étudiant·e·s en écoles hôtelières (en %)*

| <b>Plus haut niveau de formation</b>                     | <b>Pères</b> | <b>Mères</b> |
|----------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| <i>Doctorat - PhD</i>                                    | 10,2         | 4,2          |
| <i>Diplôme universitaire - bachelor, master, licence</i> | 48,0         | 44,6         |
| <i>Diplôme d'éducation supérieure - professionnel</i>    | 15,0         | 24,7         |
| <i>Diplôme d'éducation secondaire - général</i>          | 8,4          | 10,2         |
| <i>Diplôme d'éducation secondaire - professionnel</i>    | 10,0         | 9,7          |
| <i>Diplôme d'éducation primaire</i>                      | 3,4          | 3,9          |
| <i>Inconnu ou non-réponse</i>                            | 5,0          | 2,5          |
| <i>Total</i>                                             | 100,0        | 100,0        |

Puis au sein des parents diplômé·e·s du système universitaire, nous observons certaines disciplines de prédilection (tableau 11). Pour les pères, plus d'un quart (26,6%) ont un diplôme en sciences techniques et ingénierie et un autre quart (25,2%) en sciences économiques, de gestion ou d'administration. Viennent ensuite le droit (13,5%) et la médecine ou pharmacologie (13,1%). Les autres disciplines sont minoritaires et représentent ensemble un cinquième (21,8%). Tandis que les mères ont des profils de formation plus variés. Elles sont également un quart (25,3%) à avoir été diplômées en sciences économiques mais la deuxième discipline de formation est la médecine (21,0%). Elles sont cependant, trois fois moins à être formées les sciences techniques et ingénierie (9,1%) et les sciences naturelles (1,1%), ces disciplines étant connues pour être en grande majorité fréquentées par des hommes.

À contrario, elles sont bien plus souvent diplômées en sciences littéraires (11,8%) ou en sciences humaines et sociales (11,3%) disciplines où les femmes sont souvent plus présentes. En conclusion, alors le capital culturel institutionnalisé des pères de nos répondant·e·s démontrent qu'ils sont en large majorité issus de la

fraction économique des classes supérieures par des formations et occupations dirigeantes liées au champ économique et aux professions libérales. Celui des mères est plus varié. Bien que plus de la moitié d'entre elles dispose d'un capital culturel similaire (en économie et gestion, médecine et droit), un peu plus d'un quart dispose d'une formation et d'une CSP témoignant de l'appartenance au pôle culturel des classes supérieures (diplôme en sciences humaines, sociales ou littéraires et plus de CSP intermédiaires et intellectuelles).

*Tableau 11 : Disciplines de formation universitaire des parents (en %)*

| <b><i>Discipline de formation universitaire</i></b>         | <b><i>Pères</i></b> | <b><i>Mères</i></b> |
|-------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|
| <i>Sciences techniques et ingénierie</i>                    | 26,6                | 9,1                 |
| <i>Sciences économiques, de gestion ou d'administration</i> | 25,2                | 25,3                |
| <i>Droit</i>                                                | 13,5                | 9,1                 |
| <i>Médecine ou pharmacologie</i>                            | 13,1                | 21,0                |
| <i>Autre discipline</i>                                     | 9,5                 | 8,1                 |
| <i>Disciplines artistiques</i>                              | 4,1                 | 3,2                 |
| <i>Sciences naturelles</i>                                  | 3,6                 | 1,1                 |
| <i>Sciences humaines et sociales</i>                        | 3,2                 | 11,3                |
| <i>Études littéraires</i>                                   | 1,4                 | 11,8                |
| <i>Total</i>                                                | 100,0               | 100,0               |

De manière générale, les parents des étudiant·e·s en écoles hôtelières sont fortement diplômé·e·s du système universitaire et majoritairement formé·e·s dans les sciences économiques, techniques, droit ou médecine. Nos répondant·e·s bénéficient fréquemment d'un capital culturel institutionnalisé parental important, converti en un fort capital économique familial - comme en témoigne les catégories socioprofessionnelles dirigeantes et libérales exercées par les parents – permettant l'accès à ces écoles hôtelières privées onéreuses.

Afin de prendre la mesure de cette forte sélectivité sociale, il est pertinent de comparer les origines socioculturelles de nos répondant·e·s en écoles hôtelières (EH) à celles des étudiant·e·s inscrit·e·s dans les établissements supérieurs publics en Suisse : les Hautes Écoles Universitaires (HEU) et Hautes Écoles Spécialisées (HES). La comparaison de la plus haute catégorie socioprofessionnelle des parents<sup>97</sup> des étudiant·e·s souligne les origines encore plus fortement privilégiées de celles et ceux des écoles hôtelières (tableau 12).

<sup>97</sup> Conformément au modèle proposé par Erikson (1984), nous avons sélectionné le parent ayant la plus haute catégorie socioprofessionnelle au sein du couple parental.

Tableau 12 : Comparaison de la plus haute CSP des parents d'étudiant·e·s des différents secteurs d'enseignement supérieur en Suisse (en %)

| <i>Plus haute catégorie socioprofessionnelle des parents</i>                             | <b>Parent des étudiant·e·s d'EH (2016)</b> | <b>Parents d'étudiant·e·s de HEU (2016)</b> | <b>Parents d'étudiant·e·s en HES (2016)</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <i>Dirigeant·e</i>                                                                       | 46,5                                       | 4,0                                         | 3,0                                         |
| <i>Profession libérale</i>                                                               | 17,2                                       | 11,0                                        | 5,0                                         |
| <i>Autre indépendant·e</i>                                                               | 11,9                                       | 15,0                                        | 18,0                                        |
| <i>Profession intellectuelle ou d'encadrement</i>                                        | 17,2                                       | 34,0                                        | 23,0                                        |
| <i>Profession intermédiaire</i>                                                          | 3,9                                        | 22,0                                        | 28,0                                        |
| <i>Employé·e·s &amp; ouvrier/ouvrière &amp; travailleur/travailleuse non qualifié·e.</i> | 3,3                                        | 14,0                                        | 23,0                                        |
| <b>Total</b>                                                                             | 100,0                                      | 100,0                                       | 100,0                                       |

Alors que les dirigeant·e·s représentent 4,0% des étudiant·e·s en Haute École Universitaire (HEU), cette catégorie s'élève à 46,5% chez les étudiant·e·s en école hôtelière soit dix fois plus. Les parents de professions libérales sont également plus nombreux et nombreuses avec 17,2% chez nos étudiant·e·s, contre 10,0% chez celles et ceux en HEU. À contrario, les professions intellectuelles et d'encadrement sont deux fois moins représentées (17,2% en EH contre 34,0% en HEU). Les groupes socioprofessionnels inférieurs sont sous-représentés. Il y a près de cinq fois moins de professions intermédiaires (3,9% contre 22,0%) et trois fois moins d'employé·e·s et d'ouvriers/ouvrières parmi les parents des es étudiant·e·s en EH (3,3% contre 14,0% chez les étudiants des HEU). Ces différences se reportent également concernant le plus haut niveau de formations des parents<sup>98</sup> des étudiant·e·s des EH comparés à ceux des étudiant·e·s en HEU (tableau 13).

<sup>98</sup> Ici, nous avons sélectionné le niveau de formation le plus élevé au sein du couple parental

Tableau 13 : Comparaison du plus haut niveau de formation des parents en fonction du secteur de l'enseignement supérieur en Suisse (%)

|                                                     | Parent des étudiant·e·s<br>d'EH (2016) | Parent d'étudiant·e·s<br>en HEU (2016) | Parent d'étudiant·e·s<br>en HES (2016) |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| <i>Études supérieures<br/>universitaires</i>        | 68,2                                   | 52,0                                   | 33,0                                   |
| <i>Formation<br/>professionnelle<br/>supérieure</i> | 15,2                                   | 13,0                                   | 17,0                                   |
| <i>Secondaire II : général</i>                      | 8,0                                    | 7,0                                    | 7,0                                    |
| <i>Secondaire II :<br/>professionnel</i>            | 6,9                                    | 22,0                                   | 34,0                                   |
| <i>Sans formation post-<br/>obligatoire</i>         | 1,7                                    | 6,0                                    | 9,0                                    |
| <b>Total</b>                                        | 100,0                                  | 100,0                                  | 100,0                                  |

En effet, les parents des étudiant·e·s des EH sont plus nombreux et nombreuses à avoir fait des études supérieures au niveau universitaire (68,2% contre 52,0% pour les parents des étudiant·e·s en HEU) ou de type professionnel (15,2% contre 13,0%). Les étudiant·e·s en école hôtelière proviennent en majorité des milieux dirigeants ou libéraux, disposant d'un fort capital économique d'un capital culturel institutionnalisé propre aux fractions économiques - tandis que leurs homologues en universités suisses viennent plus fréquemment des professions intellectuelles ou intermédiaires avec des parents légèrement moins formés au niveau universitaire. Cette comparaison illustre une opposition classique entre le pôle économique et le pôle culturel au sein des classes supérieures où les écoles hôtelières semblent plutôt appartenir au mode de reproduction de la bourgeoisie d'affaire et des professions libérales (Bourdieu, 1987; Bourdieu & De Saint-Martin, 1987).

Puis la comparaison avec les origines socioéconomiques des parents des Hautes Écoles Spécialisées (HES) dans les tableaux 12 et 13 ci-dessus, montre à quel point les écoles hôtelières suisses – bien qu'elles soient assimilées à des universités de sciences appliquées par la formation duale proposée – ont un recrutement social très différent. D'après les analyses de Falcon (2016); Falcon and Joye (2015), l'expansion et la transformation du système d'enseignement supérieur suisse dans les années 1990 ont certes augmenté l'accès de la population à la formation supérieure, mais ont maintenu une forme de ségrégation éducative



reproduisant la stratification de la société helvétique. En effet, actuellement les HES sont majoritairement fréquentées par des étudiant·e·s provenant de classes moyennes (23,0% de professions intellectuelles ou d'encadrement et 28,0% de professions intermédiaires,) ou de classes populaires (23,0% d'employé·e·s et ouvriers ou ouvrières), les deux dernières catégories étant quasi absentes parmi les parents des étudiant·e·s en école hôtelière. Dans ce cadre, les HES apparaissent comme lieux de reproduction des classes moyennes, moins diplômé·e·s de l'enseignement universitaire (33% contre 52% pour les parents d'étudiant·e·s des HEU, OFS, 2017) mais plus fréquemment diplômé·e·s de la formation professionnelle supérieure (17,0% contre 13%) ou initiale.

On constate par conséquent une division du travail de reproduction sociale au sein de l'enseignement supérieur helvétique entre les Universités et les Hautes Écoles Spécialisées au sein duquel les écoles hôtelières font figure d'exception. Leur statut privé et la dépendance de leur financement aux versements de frais de scolarité engendrent un recrutement social élitiste sur le plan économique et culturel, qui les distancient non seulement des HEU –privilegiées par les enfants du pôle culturel des classes supérieures suisses – mais également des HES – plutôt fréquentées par les enfants de classes moyennes. Les écoles hôtelières suisses constituent un mode de reproduction du pôle économique des classes supérieures, par l'acquisition d'un capital culturel institutionnalisé liés aux sciences économiques et managériales. On constate donc que les étudiant·e·s des écoles hôtelières s'orientent bien dans un type de formation conforme à leurs dispositions héritées. À partir de l'analyse de leur recrutement socioéconomique nous pouvons considérer qu'elles s'inscrivent de la lignée des écoles de commerce françaises et/ou des Business Schools américaines, visant à reproduire les bourgeoisie d'affaires et leurs accès au pouvoir au sein du champ économique (Blanchard, 2013; Bourdieu & De Saint-Martin, 1987; Khurana, 2007; Lazuech, 1999).

Une autre question intéressante à soulever est de savoir si les écoles hôtelières sont toujours les lieux de reproduction sociale des hôteliers. C'est pourquoi nous avons demandé à nos répondant·e·s si leurs parents avaient déjà travaillé dans l'hôtellerie, s'ils possédaient une entreprise familiale dans ce domaine et si les étudiant·e·s étaient supposé·e·s reprendre cette dernière et donc devenir à leur tour de dirigeant·e·s ou entrepreneurs/entrepreneuses de cette industrie. Le tableau 14 démontre que la grande majorité des étudiant·e·s des écoles hôtelières (71,0%) n'a aucun de leurs parents ayant déjà travaillé au sein de l'industrie de l'hospitalité (qui est un ensemble plus large comprenant l'hébergement, la restauration, la parahôtellerie, l'industrie l'accueil etc.). Les étudiant·e·s déjà familiarisé·e·s au monde de l'hôtellerie sont donc minoritaires au sein de ces établissements et représentent moins d'un tiers des étudiant·e·s.

Tableau 14 : Proportion de parent(s) d'étudiant·e·s ayant travaillé dans l'hôtellerie ou l'hospitalité (en %)

| <b>Parent(s) ayant déjà travaillé dans l'hospitalité</b> |       |
|----------------------------------------------------------|-------|
| <i>Aucun</i>                                             | 71,0  |
| <i>Un des deux</i>                                       | 17,7  |
| <i>Les deux</i>                                          | 11,3  |
| <i>Total</i>                                             | 100,0 |

Puis le tableau 15 indique également qu'une minorité des parents des étudiant·e·s (18,1%) possèdent une entreprise dans le secteur hôtelier. Et parmi cette proportion, 37,7% des étudiant·e·s « héritiers et héritières » sont supposé·e·s reprendre l'entreprise familiale à l'avenir, soit 6,0% de l'ensemble de notre population répondante (tableau 16).

Tableau 15 : Proportion d'étudiant·e·s dont la famille possède une entreprise hôtelière familiale (en %)

| <b>Entreprise hôtelière familiale</b>                           |       |
|-----------------------------------------------------------------|-------|
| <i>La famille possède une entreprise dans l'hôtellerie</i>      | 18,1  |
| <i>La famille ne possède pas d'entreprise dans l'hôtellerie</i> | 81,9  |
| <i>Total</i>                                                    | 100,0 |

Tableau 16 : Proportion d'étudiant·e·s devant reprendre l'entreprise hôtelière familiale (en %)

| <b>Héritier/héritière de l'entreprise hôtelière familiale</b>                 |       |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <i>L'étudiant·e est supposé·e reprendre l'entreprise familiale à l'avenir</i> | 37,7  |
| <i>L'étudiant·e n'aura pas à reprendre l'entreprise familiale</i>             | 60,9  |
| <i>Total</i>                                                                  | 100,0 |

N = 69

Les héritiers et héritières de l'industrie hôtelière sont minoritaires au sein de la population étudiante des écoles hôtelières. Ces établissements ont donc un rôle de reproduction sociale plus large et versatile, en constituant également un choix éducatif pour les enfants des fractions économiques et libérales des classes supérieures qui représentent la grande majorité de leurs effectifs.

Analyser les scolarités effectuées par les étudiant·e·s de notre échantillon, permet d'établir non seulement le capital scolaire possédé, ses spécificités et de vérifier si les écoles hôtelières s'inscrivent pour certain·e·s dans le prolongement d'une carrière scolaire privée voir internationale. En effet, les parcours scolaires de nos répondant·e·s révèlent également l'appartenance à des groupes sociaux privilégiés. En premier lieu, un tiers des répondant·e·s (33,3%) a été scolarisé·e·s dans le système privé et cette proportion augmente à 42,5% au secondaire (tableau 17).

*Tableau 17 : Scolarisation dans le système privé ou public des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses (en %)*

| <i>Type d'établissement</i> | <i>Au primaire</i> | <i>Au secondaire</i> |
|-----------------------------|--------------------|----------------------|
| <i>Public</i>               | 66,1               | 56,4                 |
| <i>Privé</i>                | 33,3               | 42,5                 |
| <i>Total</i>                | 100,0              | 100,0                |

Une part non-négligeable des étudiant·e·s ont donc déjà été formé·e·s et socialisé·e·s dans des établissements privés, destinés aux groupes sociaux disposant a priori de forts capitaux économiques. Toutefois, nous n'aimerions pas produire une vision homogène du secteur éducatif privé. Les scolarisations dans le privé prennent des formes très différentes (religieuses ou non, bénéficiant de subvention publique ou non, soumises à un fort contrôle de l'Etat ou non) en fonction des territoires dans lesquelles elles s'inscrivent et des offres scolaires publiques avec lesquelles elles rentrent en concurrence – ou du moins en comparaison - sur un même territoire (Felouzis et al., 2013; Le Pape & Van Zanten, 2009; Tavan, 2004). Alors qu'une école privée peut être une solution répandue et démocratisée au sein d'une localité, elle peut être bien plus rare, sélective et distinctive dans une autre. Consécutivement, le recrutement socioéconomique des établissements privés peut varier et s'avérer plus ou moins exclusif et excluant (Tavan, 2004). Cette dimension est à prendre en considération au vue de notre population étudiante internationale, agrégeant des systèmes scolaires nationaux publics et privés très disparates.

Toutefois, il nous paraît intéressant de souligner qu'en Suisse 4,6% des élèves en scolarité obligatoire le sont dans le système privé et qu'au sein de la région lémanique ce pourcentage s'élève à 9% et même 16% à Genève « terrain privilégié de l'école privée » (Denecker & Gather Thurler, 2011). Par conséquent, au sein du même territoire national et régional qui bénéficie d'une offre importante et diversifiée d'établissements scolaires privés, les écoles hôtelières suisses recrutent une proportion encore plus importante d'élèves issu·e·s du privé (33,3% au niveau primaire et 42,5% au secondaire). En outre, près d'un cinquième des répondant·e·s a réalisé sa formation primaire (19,5%) et secondaire (20,4%) dans des pensionnats dont on sait qu'ils sont des lieux traditionnels de formation des élites (Bertron, 2015, 2018; Claire. Maxwell & Aggleton, 2016) (tableau 18)

Tableau 18 : Proportion de scolarisation en pensionnat (en %)

| <i>En pensionnat</i> | <i>Au primaire</i> | <i>Au secondaire</i> |
|----------------------|--------------------|----------------------|
| <i>Oui</i>           | 19,5               | 20,4                 |
| <i>Non</i>           | 80,2               | 79,6                 |
| <i>Total</i>         | 100,0              | 100,0                |

Ce portrait ne doit pas omettre que plus de la moitié des étudiant·e·s a été scolarisée dans le système public (56,4% au secondaire) et n'a en grande majorité pas été en pensionnat (79,6%). Toutefois, ces analyses confirment la capacité des écoles hôtelières à recruter au sein des établissements secondaires privés notamment par le rôle des recruteurs/recruteuses et agents (Beech, 2018). Cette attractivité des EH auprès d'un public d'enfants d'expatriés se traduit aussi par le fait qu'un quart des répondant·e·s (25,2%) a fréquenté des écoles « internationales » au secondaire, dont la population était principalement composée d'élèves venant de l'étranger (tableau 19)

Tableau 19 : Composition de la population étudiante des établissements scolaires des étudiant·e·s des EH (en %)

| <i>Population étudiante</i> | <i>Au primaire</i> | <i>Au secondaire</i> |
|-----------------------------|--------------------|----------------------|
| <i>Locale ou nationale</i>  | 83,1               | 74,8                 |
| <i>Internationale</i>       | 16,9               | 25,2                 |
| <i>Total</i>                | 100,0              | 100,0                |

On voit se dessiner deux trajectoires scolaires au sein de notre population étudiante en couplant ces résultats avec ceux de la langue d'enseignement au secondaire (tableau 20). D'un côté, les trois-quarts ont étudié dans des établissements, avec des camarades locaux ou nationaux (résident·e·s de long terme dans le pays en question) et dans une langue locale ou nationale (74,3% durant le secondaire). Et de l'autre, le quart d'étudiant·e·s issu·e·s du système scolaire enseignant dans une autre langue que celle officielle de leur région de résidence où 17,6% ont suivi une formation en anglais, 4,5% dans une autre langue étrangère (par exemple français au Japon) et 3,7% dans l'autre langue nationale reconnue au sein de leur pays (ex : allemand en Suisse romande).

Tableau 20 : Langue d'enseignement au sein des établissements scolaires fréquentés par les étudiant·e·s des EH (en %)

| <i>Langue d'enseignement</i>                                                                                                       | <i>Au primaire</i> | <i>Au secondaire</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| <i>Dans la langue locale ou nationale</i>                                                                                          | 80,1               | 74,3                 |
| <i>En anglais (si ce n'est pas la langue officielle)</i>                                                                           | 11,8               | 17,6                 |
| <i>Dans langue nationale (mais pas celle en vigueur dans la localité) (ex : allemand en suisse-romand, hollandais en Wallonie)</i> | 3,4                | 3,7                  |
| <i>Dans une langue étrangère (autre que l'anglais)</i>                                                                             | 4,7                | 4,5                  |
| <i>Total</i>                                                                                                                       | 100,0              | 100,0                |

Ces scolarisations – pour les trois-quarts dans le système public national et pour l’autre quart dans le système privé étranger – se concrétisent sous forme des diplômes du secondaire II obtenus (tableau 21). D’un côté, deux-tiers (66,9%) des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses disposent d’un diplôme secondaire de voie général (donc académique) provenant de leur système national et 12,9% ont un diplôme national de formation professionnelle initiale, et de l’autre, 19,7% ont obtenu un diplôme secondaire de voie général mais de type international.

Tableau 21 : Types de diplôme du secondaire II obtenu par les étudiant·e·s des écoles hôtelières (en %)

| <i>Type de diplôme du secondaire II</i>                                                                              |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <i>Diplôme professionnel (CFC, maturité professionnelle, apprentissage)</i>                                          | 12,9  |
| <i>Diplôme secondaire II : voie générale et nationale (maturité cantonale ou fédérale, baccalauréat, GCSE, ...)</i>  | 66,9  |
| <i>Diplôme secondaire II : voie générale et internationale (baccalauréat international, International GCSE, ...)</i> | 19,7  |
| <i>Non-réponses</i>                                                                                                  | 0,5   |
| <i>Total</i>                                                                                                         | 100,0 |

En conclusion, les scolarités de nos répondant·e·s se sont majoritairement déroulées dans des systèmes publics nationaux, avec une plus grande proportion dans le système général plutôt que professionnel. Toutefois, près d’un quart des étudiant·e·s ont déjà expérimenté des formations secondaires au sein du système scolaire privé, en pensionnat et en langue étrangère, se concrétisant notamment par l’obtention d’un baccalauréat international. Et bien que ce diplôme international ait été créé à Genève en Suisse (Dugonjic-Rodwin, 2014) et que certains des pensionnats internationaux les plus connus à travers le monde y soient aussi (Bertron, 2016), la plupart des répondant·e·s ayant fait un cursus international l’ont fait en Asie (39,7%) soit deux fois plus qu’en Suisse (17,8%), dans un pays voisin (15,1%) et trois fois moins dans un autre pays européen (13,7%). Ces résultats illustrent la diffusion de la réputation des écoles hôtelières suisses au sein

des réseaux transnationaux des établissements scolaires internationaux et privés majoritairement fréquentés par des enfants d'expatrié·e·s.

*Facette du cosmopolitisme : parcours migratoire, multilinguisme et nationalités*

Après avoir brossé le portrait des origines socioéconomique de nos étudiant·e·s et de leurs capitaux culturels familiaux et individuels, il est temps de s'interroger sur leurs trajectoires migratoires d'une part, puis sur l'internationalité de cette population, d'autre part, en fonction des nationalités possédées par les étudiant·e·s. Ces deux aspects nous permettront d'esquisser les variables configurations de cosmopolitisme hérité au sein de notre population étudiante.

Parmi nos 381 enquêté·e·s, près de 50 pays différents sont mentionnés en tant que pays de naissance ou de résidence et cette diversité diffère peu aux trois étapes du parcours familial et scolaire mesurées (naissance, obtention du diplôme du primaire et du secondaire). Pour établir la proportion d'étudiant·e·s transnationaux et leurs origines géographiques, nous avons pris en compte le pays d'obtention du diplôme du secondaire II (tableau 22).

*Tableau 22 : Pays de résidence des étudiant·e·s durant leur parcours de vie (en %)*

|                                                                                            | <b>Pays de naissance</b> | <b>Pays d'éducation<br/>primaire</b> | <b>Pays d'éducation<br/>secondaire</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
| <i>Suisse</i>                                                                              | 33,4                     | 32,3                                 | 36,1                                   |
| <i>Pays limitrophes<br/>(France, Allemagne,<br/>Italie, Luxembourg,<br/>Autriche, ...)</i> | 23,2                     | 24,1                                 | 20,1                                   |
| <i>Autre pays européen<br/>membre de l'UE-AELE</i>                                         | 9,2                      | 8,7                                  | 10,3                                   |
| <i>Autre pays européen<br/>non-membre de l'UE-<br/>AELE</i>                                | 2,9                      | 3,2                                  | 2,4                                    |
| <i>Pays africain</i>                                                                       | 2,4                      | 2,1                                  | 1,8                                    |
| <i>Pays nord-américain</i>                                                                 | 1,3                      | 2,6                                  | 4,2                                    |
| <i>Pays sud ou centre-<br/>américain</i>                                                   | 2,1                      | 1,1                                  | 1,1                                    |
| <i>Pays asiatique ou<br/>océanique</i>                                                     | 24,5                     | 25,1                                 | 23,0                                   |
| <i>Non-réponses</i>                                                                        | 1,1                      | 0,8                                  | 1,1                                    |
| <i>Total</i>                                                                               | 100,0                    | 100,0                                | 100,0                                  |

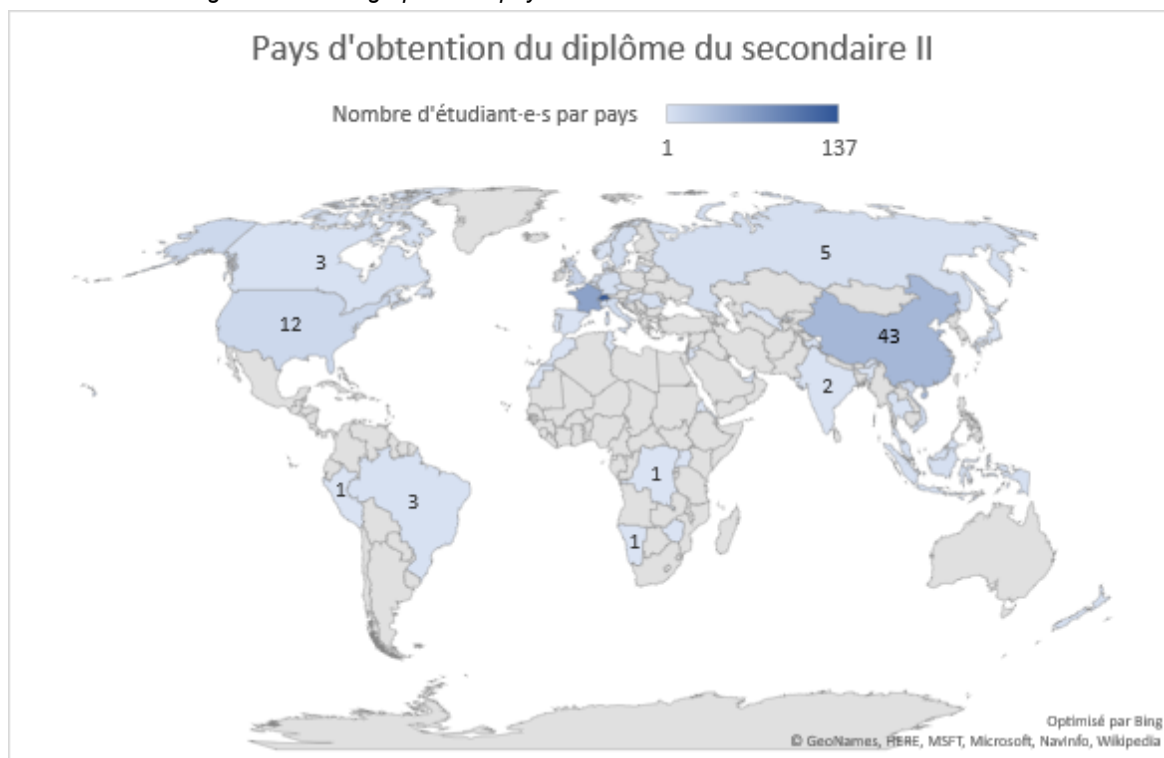
Plus d'un tiers (36,1%) des répondant·e·s a obtenu son diplôme secondaire en Suisse, ce qui signifie que deux-tiers des étudiant·e·s des EH de notre échantillon sont transnationaux. Lorsqu'on regroupe ces pays étrangers par zone géographique - conformément à la classification utilisée par l'OFS pour les enquêtes sur les étudiant·e·s – on constate que 23,0% viennent d'un pays asiatique, puis 20,1% d'un pays voisin et 10,3 % d'un autre pays européen membre de l'UE/AELE. À ce titre, le recrutement international des écoles hôtelières se différencie de celui des universités helvétiques (HEU) pour lesquels la première région pourvoyeuse d'étudiant·e·s transnationaux est avant tout les pays voisins (62,0%) puis les autres pays européens (11,0%). La région Asie-Océanie qui compose plus d'un tiers de la population de nos six écoles hôtelières (36,0%) ne représente que 9,0% pour les HEU (Fischer & Gerhard Ortega, 2015). Les écoles hôtelières attirent une plus forte proportion d'étudiant·e·s transnationaux, qui se recrutent non seulement parmi les pays voisins – selon une logique de « proximité » et de partage de langue commune observée par Börjesson (2017) – mais également dans les pays asiatiques plus grands pourvoyeurs d'étudiant·e·s transnationaux sur la scène globale – dans une logique plus marchande où l'anglais joue un rôle considérable.

*Tableau 23 : Pays d'obtention du diplôme du secondaire II des étudiant·e·s transnationaux en écoles hôtelières VS Hautes écoles universitaires en Suisse (en %)*

| <b>Région d'obtention du diplôme du secondaire II</b> | <b>Écoles hôtelières suisses</b> | <b>HEU suisses</b> |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------|
| <i>Pays voisins</i>                                   | 32,0                             | 62,0               |
| <i>Autre pays européen UE/AELE</i>                    | 16,0                             | 11,0               |
| <i>Autre pays européen non UE/AELE</i>                | 4,0                              | 6,0                |
| <i>Afrique</i>                                        | 3,0                              | 6,0                |
| <i>Amérique du Nord</i>                               | 7,0                              | 2,0                |
| <i>Amérique centrale et du Sud</i>                    | 2,0                              | 4,0                |
| <i>Asie et Océanie</i>                                | 36,0                             | 9,0                |
| <i>Total</i>                                          | 100,0                            | 100,0              |

Lorsque que l'on resserre la focale sur les pays pourvoyeurs d'étudiant·e·s (Figure 43), nous constatons le fort poids de trois nations : la Suisse (36,0%), la France (16,5%) et la Chine (11,3%). Les 43 autres pays mentionnés comme lieu d'obtention du diplôme du secondaire II - représentant ensemble 36,2% des étudiant·e·s - obtiennent moins de 5% des effectifs chacun. Il apparaît que les flux de recrutement transnationaux des écoles hôtelières situées en Suisse romande sont particulièrement denses avec la France – partageant une langue commune – et la Chine – première nation « pourvoyeuse » d'étudiant·e·s transnationaux au monde (Börjesson, 2017; OCDE, 2017)

Figure 43 : Cartographie des pays de recrutement des écoles hôtelières suisses



Quant aux géographies des carrières scolaires, nos analyses permettent de constater que la grande majorité des étudiant·e·s de notre échantillon ont obtenu leurs diplômes de primaire et secondaire dans le même pays (83,5%). 16,5% avaient par conséquent déjà expérimenté une mobilité scolaire transnationale au moment du secondaire durant laquelle certaines destinations éducatives ont été privilégiées : 33,3% d'entre elles et eux sont venu·e·s en Suisse, 19,0% en Grande-Bretagne, 9,5% aux États-Unis, 7,9% en Chine et 4,8% en France<sup>99</sup>. La forte attractivité de ces pays comme lieux de migration étudiante a été largement prouvée en ce qui concerne l'enseignement supérieur et diverses enquêtes ont montré comme ils sont plébiscités par différentes élites nationales pour la formation – dans un cadre scolaire privé, multiculturel et souvent en langue anglaise - de leurs héritiers et héritières (Bertron, 2018; Waters, 2006a; Xiang & Shen, 2009).

<sup>99</sup> Il existe 14 autres pays de destination, pour le secondaire II, parmi nos enquêté·e·s où un seul individu s'est formé à chaque fois tels que : Bahamas, Brésil, Canada, Croatie, Érythrée, Allemagne, Hongrie, Israël, Italie, Japon, Corée du Sud, Nouvelle-Zélande, Singapour, Ouzbékistan et Vietnam.



Au-delà d'une distinction simplement sédentaire ou mobile de la carrière scolaire de nos étudiant·e·s, l'analyse du nombre de migrations transnationales expérimentées par cette population permet de découvrir la fréquence et donc l'importance de cette dimension dans leur cadre familial (tableau 24). Ainsi, deux-tiers (64,0%) des répondant·e·s n'ont jamais déménagé, pour une durée de plus de 12 mois, avant leurs 18 ans. 16,3% ont vécu une migration transnationale d'un pays à un autre. Le cinquième restant (19,7%) a connu des enfances très mobiles deux migrations transnationales ou plus durant leur enfant.

*Tableau 24 : Nombre des migrations transnationales expérimentées par les étudiant·e·s (en %)*

| <b><i>Nombre de déménagement dans un<br/>autre pays pour une durée de plus<br/>de 12 mois (avant 18 ans)</i></b> |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <i>Aucun</i>                                                                                                     | 64,0  |
| <i>1</i>                                                                                                         | 16,3  |
| <i>2</i>                                                                                                         | 9,4   |
| <i>3</i>                                                                                                         | 4,5   |
| <i>4</i>                                                                                                         | 3,4   |
| <i>Plus de 5</i>                                                                                                 | 2,3   |
| <i>Total</i>                                                                                                     | 100,0 |

Il faut souligner alors que bien que 83,5% des répondant·e·s n'ont pas déménagé entre leur formation primaire et leur formation secondaire et ont bénéficié d'une relative stabilité durant leur scolarité, ils et elles sont pourtant moins nombreux (64,0%) à n'avoir jamais expérimenté de migration transnationale de leur vie. En fait, au sein de notre échantillon, 12,6% des répondant·e·s ont migré une fois et 5,5% deux fois avant de débiter leur scolarité, ayant certainement migré avec leurs proches durant leur prime-enfance.

Cette exploration des résultats atteste que les trajectoires migratoires et éducatives peuvent tracer différents circuits scolaires transnationaux au sein desquels les étudiant·e·s s'avèrent plus ou moins fréquemment mobiles. Les origines géographiques – ici investiguées sous l'angle des pays de résidence des étudiant·e·s avant leur entrée dans les écoles hôtelières suisses – permettent de dresser une cartographie de leur recrutement. Près d'un tiers de nos répondant·e·s résidaient et avaient obtenu leur diplôme de secondaire en Suisse et les deux-tiers restant sont des étudiant·e·s transnationaux dont la plupart viennent de France et de Chine. Quand on s'intéresse plutôt aux trajectoires migratoires de cette population étudiante avant leurs 18 ans, on observe que la sédentarité scolaire avant la formation hôtelière est majoritaire, toutefois plus d'un tiers de nos répondant·e·s ont déjà migré sur du long terme et certain·e·s se sont même avéré·e·s très mobiles. Ces résultats sont intéressants car ils esquissent que malgré qu'une majorité de la population de notre échantillon vienne de l'étranger, ce n'est pas pour autant qu'ils et elles ont toutes et tous déjà expérimenté des formes de mobilité transnationales durant leur enfance. Les étudiant·e·s ne semblent donc pas partager les mêmes expériences et parcours migratoires, ce qui fonde un axe d'opposition à investiguer dans la construction de notre analyse de correspondance multiple par la suite.

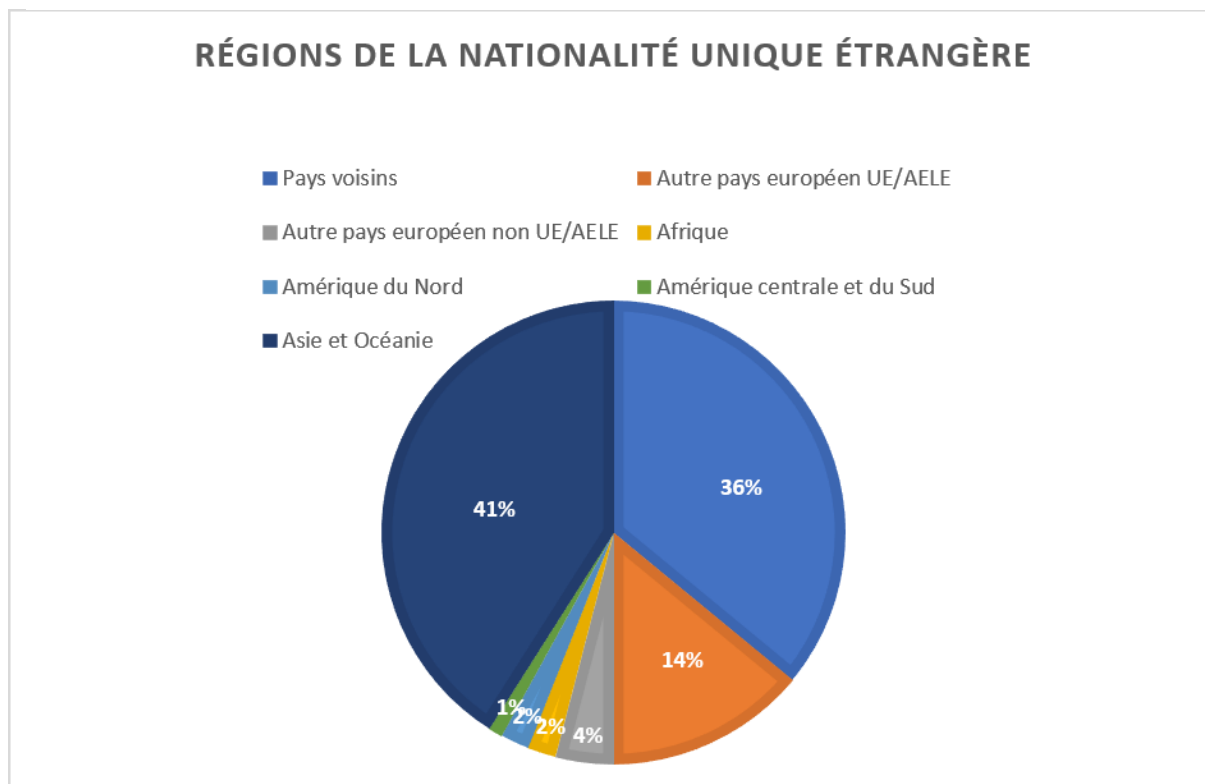
Analyser également les nationalités possédées par nos répondant·e·s permet de complexifier notre compréhension des formes de cosmopolitismes de cette population. En effet, ce n'est pas parce qu'un·e jeune étudiant·e n'a pas expérimenté de migration transnationale personnellement, que ses parents – voire grands-parents – sont également restés sédentaires. À ce titre, les nationalités permettent d'accéder aux diverses origines familiales des étudiant·e·s et découvrir le caractère culturellement mixte – ou non – de leur socialisation primaire. Le nombre de nationalité possédées par les étudiant·e·s constitue dès lors un bon indicateur de cet élément (tableau 25). Les deux-tiers des répondant·e·s (62,7%) possèdent une nationalité (« les mononationaux »), près d'un tiers en détient deux (32,0%) (« les binationaux ») et une minorité plus de deux (les « multinationaux »). Ainsi un peu plus d'un tiers vient de famille nationale mixte et/ou ont obtenu une deuxième nationalité à la suite d'une résidence de longue durée dans un pays étranger.

*Tableau 25 : Nombre de nationalité des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses (en %)*

| <i>Nombre de nationalité(s)</i> |       |
|---------------------------------|-------|
| <i>1</i>                        | 62,7  |
| <i>2</i>                        | 32,0  |
| <i>3</i>                        | 3,7   |
| <i>Plus de 3</i>                | 1,6   |
| <i>Total</i>                    | 100,0 |

Parmi les deux-tiers d'étudiant·e·s qui détiennent une unique nationalité, les suisses·ses (24,3%), français·e·s (21,8%) et chinois·e·s (15,9%) sont les populations les plus importantes, conformément aux pays de formation secondaire et primaire. Puis, 37 autres nationalités sont indiquées par nos répondant·e·s, ces dernières ne dépassant jamais les 5,0% d'effectifs. Cependant, en s'intéressant aux régions plus larges de ses nationalités uniques étrangères (Figure 44 ci-dessus), on réalise que la plus grande proportion d'étudiant·e·s ont une unique nationalité d'un pays asiatique (41,0%), puis viennent les nationalités des pays voisins (36,0%) et finalement celles des autres pays européens (14,0%).

Figure 44 : Régions de la nationalité unique étrangère des étudiant·e·s non-suisse·ses



Quant aux multinationaux – qui représentent plus d’un tiers (37,3%) de nos répondant·e·s– on constate que 63,0% de ces derniers combinent la nationalité suisse avec une autre nationalité (pour 40,0% d’un pays voisin, 11,1% d’un autre pays européen et 11,9% d’un pays tiers). Le tiers restant des étudiant·e·s multinationaux se compose d’un quart (25,9%) détenant au moins une nationalité d’un pays voisin. Finalement, ils et elles ne sont que 11,1% à être des multinationaux sans nationalité helvétique ni d’un pays voisin (donc à détenir les nationalités de pays européens hors UE/AELE ou de pays tiers). En résumé, sur l’ensemble de nos répondant·e·s, 39,1% ont la nationalité helvétique (16,0% de « mononationaux » ou 23,4% « bi ou multinationaux ») et réciproquement, 60.9% ne la possèdent pas (tableau 26). Les plus grandes populations étrangères – au sens de ne pas détenir la nationalité du pays en question - viennent d’un pays tiers (23,1%), fréquemment la Chine, et ensuite d’un pays voisin, la France (17,1%).

Tableau 26 : Configurations de nationalité(s) des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses (en %)

| <i>Configuration de nationalité(s)</i>                   |       |
|----------------------------------------------------------|-------|
| <i>Nationalité Suisse - uniquement</i>                   | 16,0  |
| <i>Nationalité d'un pays voisin - uniquement</i>         | 17,1  |
| <i>Nationalité d'un autre pays européen - uniquement</i> | 6,6   |
| <i>Nationalité d'un pays tiers - uniquement</i>          | 23,1  |
| <i>Multinationaux - nationalité suisse</i>               | 23,4  |
| <i>Multinationaux – nationalité européenne</i>           | 11,3  |
| <i>Multinationaux – nationalité d'un pays tiers</i>      | 2,5   |
| <i>Total</i>                                             | 100,0 |

Nous avons finalement exploré la relation entre le fait de posséder la nationalité suisse (être citoyen.ne helvétique versus étranger/étrangère) et la migration étudiante transnationale – ou non - menant à une formation dans une école hôtelière suisse (être local versus transnational). Il apparaît qu'un peu plus de la moitié (54,6%) sont des étudiant·e·s transnationaux sans citoyenneté helvétique, mais 9,4% sont tout de même des étudiant·e·s transnationaux ayant la nationalité suisse. Puis 29,7% sont des locaux ayant la nationalité suisse et finalement une minorité (6,4%) sont des locaux étrangers ou étrangères (donc 1<sup>ère</sup> génération de migrant·e·s déjà établi·e·s en Suisse durant leur scolarité secondaire). On distingue une moitié d'étudiant·e·s qui - avant leur formation hôtelière - n'avaient aucun lien avec la Suisse, ni en termes de résidence ni de citoyenneté, et une autre moitié disposant déjà d'un lien avec la Suisse par leur situation de résidence, leur citoyenneté ou les deux. Cette description nuance la dichotomie traditionnellement proposée entre « locaux versus transnationaux » et montre que des appartenances citoyennes et des trajectoires géographiques familiales rentrent également en jeu dans le cadre des migrations étudiantes transnationales. Les typologies des étudiant·e·s transnationaux sont par conséquent à complexifier en recourant à de nouveaux indicateurs prenant en considération la diversité des formes de cosmopolitismes l'on désire comprendre ce qui mène à s'engager dans une internationalisation éducative.

Finalement, la question des langues parlées par notre population étudiante permet d'évaluer les dispositions linguistiques grâce à ces expériences de socialisations scolaires, migratoires et/ou familiales. Tout d'abord, nos répondant·e·s s'avèrent en grande majorité multilingues (tableau 27). En effet, seulement 3,7% ne parle qu'une langue. Cet état de fait s'explique par les exigences en anglais d'admission des écoles hôtelières. Les étudiant·e·s sont donc un tiers (36,0%) à déclarer parler deux langues, leur langue maternelle et l'anglais. Néanmoins, la plus grande proportion (40,9%) maîtrise trois langues et près d'un cinquième quatre ou plus (15,2% pour 4 et 4,7% pour plus de 4). Il en effet fréquent que les étudiant·e·s apprennent durant leur formation hôtelière une ou plusieurs nouvelles langues dans le cadre de cours qui leur sont proposés.

Tableau 27 : Nombre de langue(s) couramment parlée(s) par les étudiant·e·s (en %)

| <i>Nombre de langue(s)<br/>couramment parlée(s)</i> |       |
|-----------------------------------------------------|-------|
| <i>1</i>                                            | 3,7   |
| <i>2</i>                                            | 36,0  |
| <i>3</i>                                            | 40,4  |
| <i>4</i>                                            | 15,2  |
| <i>Plus de 4</i>                                    | 4,7   |
| <i>Total</i>                                        | 100,0 |

31 langues maternelles différentes sont mentionnées par nos répondant·e·s. La langue maternelle la plus largement répandue au sein de notre population est le français (44,4%), suivie dans une proportion bien plus faible du mandarin (12,9%), de l'allemand (7,9%), de l'italien (7,9%) puis de l'anglais (6,8%). Les autres langues ne dépassent pas les 5% d'effectifs. La prééminence de français s'explique par la localisation des écoles de notre échantillon, cinq établissements sont situés en Suisse romande et un en Suisse Italienne. Comme nous l'avons vu précédemment 36,0% des étudiant·e·s sont des résident·e·s suisses, en l'occurrence francophones, et 16,5% viennent de France. La deuxième population venant de l'étranger vient de Chine, expliquant que 12,9% ait le mandarin comme langue maternelle. Viennent ensuite les deux autres langues nationales helvétiques : l'allemand et l'italien, parlées non seulement par les locaux venant de Suisse-Allemande ou de Suisse-Italienne mais également des transnationaux des pays limitrophes.

Il est intéressant de constater que l'anglais est rarement une langue maternelle au sein de notre population (6,8%) mais elle est en grande majorité la deuxième langue maîtrisée par les étudiant·e·s (67,5%). Cela s'explique par le fait que la maîtrise de l'anglais soit une condition nécessaire afin d'entrer dans – quasi – toutes nos écoles hôtelières. Nous avons découvert auparavant que 17,6% de nos répondant·e·s avaient fait leur formation secondaire en anglais et qu'une proportion similaire (19,7%) avait obtenu un diplôme de type international et ce sont donc accoutumé·e·s à l'anglais dans un cadre scolaire offrant une bonne maîtrise de celui-ci. Cela démontre toutefois qu'environ 40,0% des étudiant·e·s ont appris l'anglais par d'autres moyens que les institutions propres à la « culture internationale ». Peut-être dans l'optique de futures mobilités transnationales sachant que l'anglais apparaît comme la langue dominante dans les contextes internationaux professionnels et académiques.

Finalement, quand on s'intéresse aux langues supplémentaires parlées par nos répondant·e·s<sup>100</sup>, on constate toujours la prédominance de l'anglais et des langues nationales helvétiques (français, allemand et italien) qui

<sup>100</sup> En deuxième langue parlée, deux-tiers de nos répondant·e·s (67,6%) mentionnent l'anglais, puis 10,1% le français, suivi par l'allemand (5,4%) et l'italien et l'espagnol (chacune 2,7%). La troisième langue parlée est pour un tiers (34,3%) à nouveau l'anglais, suivi cependant de l'allemand (17,0%) en deuxième position, du français (14,8%) et de l'espagnol (12,6%). Finalement, la quatrième langue est en plus grande proportion l'espagnol (28,9%), le français (19,7%), l'allemand (17,1%), l'italien (9,2%).

sont systématiquement proposées comme enseignements par les écoles hôtelières. Cette offre vise à favoriser l'insertion des étudiant·e·s venant de l'étranger dans le tissu socioéconomique local et à ce qu'ils et elles obtiennent plus aisément des stages dans des entreprises helvétiques. Il est aussi intéressant de constater que l'espagnol apparaît fréquemment comme langue supplémentaire (2,7% des deuxièmes langues, 12,6% des troisièmes et 28,9% des quatrièmes langues) et traduit la volonté d'offrir et d'acquérir des bases conversationnelles au sein d'environnements hispanophones, très présents dans les milieux d'affaires sur les continents américains.

En conclusion, le portrait sociologique de nos étudiant·e·s en écoles hôtelières suisse dévoile une population privilégiée où les enfants des fractions économiques des classes supérieures, dirigeantes ou libérales, sont majoritaires. L'hétérogénéité sociale est faible en ce qui concerne les volumes de capitaux économiques et culturels hérités par nos répondant·e·s. Il apparaît également que les héritiers et héritières de familles évoluant dans l'industrie hôtelière ne représente qu'un cinquième des individus. Les écoles hôtelières suisses apparaissent dès lors comme des lieux de reproduction sociale des milieux bourgeois dans leur ensemble, sans être cantonnées au secteur de l'hospitalité. À ce titre, la filiation des écoles hôtelières avec les écoles de commerce ou business schools est affirmée quand on découvre leur recrutement socioéconomique similaire. Ces établissements semblent faire partie d'un même mode de reproduction éducatif du pôle économique des classes supérieures. La sélectivité sociale de ces établissements se traduit également par la présence d'un tiers d'étudiant·e·s déjà issu·e·s du système scolaire privé et international, qui par conséquent poursuivent leur formation dans univers scolaire familial.

Puis, le caractère international de la formation qui y est proposée se reflète effectivement au sein de la population étudiante. Notre échantillon illustre la diversité de nationalités représentées au sein des corps étudiants. Une cinquantaine de nationalités différentes sont mentionnées, soit une internationalité « moyenne » par rapport à la diversité que les écoles hôtelières peuvent avoir au sein du champ. Toutefois, l'analyse des pays de formation secondaire nous apprend non seulement que deux-tiers des étudiant·e·s viennent de l'étranger pour se former dans les EH suisses (sont « transnationaux ») mais également que les pays asiatiques (en majorité la Chine) et les pays limitrophes (en particulier la France) constituent les plus grands territoires de recrutement. Puis, s'intéresser à la fréquence des mobilités transnationales durant l'enfance et aux nationalités possédées permet de mettre en exergue la diversité et la complexité des expériences migratoires de nos répondant·e·s. D'un côté, un tiers de notre population étudiante a expérimenté une ou plusieurs migrations transnationales de longue durée avant même leur formation en Suisse et une proportion similaire possède plusieurs nationalités indiquant l'appartenance à des familles d'origines mixtes. Et réciproquement, deux-tiers sont restés sédentaires toute leur enfance et, à nouveau, une proportion similaire ne possède qu'une seule nationalité. Toutefois, nous ne pouvons déduire que la sédentarité implique des origines nationales moins diverses, ni que la forte mobilité transnationale implique nécessairement la multinationalité. Les régimes scolaires, migratoires et de citoyenneté peuvent se combiner de multiples manières. Il nous paraît désormais intéressant d'analyser les différentes formes de cosmopolitismes héritées

par nos répondant·e·s durant leur enfance, sur quelles dimensions elles varient et si elles sont liées à des appartenances socioéconomiques particulières.

#### 4.1.2 Espace des cosmopolitismes des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses

Conformément aux analyses de Bourdieu et Passeron dans la *Noblesse d'Etat* (1989), notre population étudiante a hérité de capitaux économiques et culturels familiaux conformes au positionnement des écoles hôtelières dans le champ de l'enseignement supérieur – à savoir du côté de la reproduction des fractions économiques des classes supérieures - et dont ils et elles bénéficient déjà de certaines dispositions. Dans le cas des écoles hôtelières suisses, les étudiant·e·s semblent également disposer de ressources cosmopolites variées, acquises durant leur socialisation primaire dans le cadre de leur famille, mais également durant leur socialisation secondaire dans le cadre scolaire. Ces dispositions cosmopolites leur permettant premièrement d'être intéressé·e·s par ces établissements privés au caractère international, puis à l'issue de la formation, d'intégrer légitimement le groupe professionnel des managers internationaux (Wagner, 1998). Pour investiguer cette hypothèse - qui repose en l'état sur analyses de fréquences - nous désirons tracer l'espace des cosmopolitismes hérités des étudiant·e·s en management hôtelier en Suisse à l'aide d'une Analyse de Correspondances Multiples (ACM).

Après avoir réalisé la cartographie du champ des écoles hôtelières et analyser l'espace des positions (deuxième partie) puis les prises de positions relatives à ce dernier (troisième partie), nous aimerions désormais dévoiler les dispositions des agents qui y évoluent. Pour ce faire, nous tracerons l'espace des étudiant·e·s en management hôtelier, ses principaux axes d'opposition et découvrirons s'il existe des classes homogènes d'individus au sein desquelles un certain nombre des propriétés sociales sont fréquemment partagées. La description de notre population étudiante a démontré sa forte sélectivité sociale, par conséquent construire une analyse de correspondances multiples (ACM) à partir de des origines socioéconomiques des étudiant·e·s n'aurait pas été très concluant. Il apparaît plutôt que les distinctions les plus intéressantes au sein de notre échantillon concerne les parcours migratoires et éducatifs, non seulement durant l'enfance, mais également au moment de l'arrivée dans une école hôtelière suisse. Afin d'opérationnaliser et de comparer les cosmopolitismes des étudiant·e·s de nos établissements, nous postulons que ces différentes expériences permettent d'acquérir de multiples dispositions, constituant un capital que nous appelons cosmopolite.

Nous définissons le *capital cosmopolite* comme une combinaison de ressources culturelles, linguistiques et sociales acquises grâce aux mobilités transnationales ou aux expériences d'environnements internationaux associatifs, professionnels ou éducatifs. Le volume de capital dépend non seulement du nombre mais également du type de ces expériences. Dans un contexte de mondialisation, l'acquisition et l'accumulation d'un capital cosmopolite – via l'internationalisation éducative, professionnelle ou privée des parcours individuels - peut constituer une nouvelle stratégie de distinction et de reproduction sociale. Néanmoins, l'accès à ce type de capital et les capacités à le faire fructifier varient en fonction de la classe sociale et des nationalités. C'est pourquoi nous prenons le parti de définir, opérationnaliser et mesurer le capital

cosmopolite hérité et acquis des étudiant·e·s en management hôtelier afin d'investiguer les différents rôles que les écoles hôtelières suisses jouent dans la production et/ou la reproduction de certains groupes socioprofessionnels plus ou moins internationalisés. Deux questions de recherche sous-tendront notre investigation à la partie :

- 1) Quelles sont les différentes formes de capital cosmopolite héritées et acquises parmi les étudiant·e·s des écoles hôtelières helvétiques ?
- 2) Ces configurations de capital cosmopolite sont-elles corrélées à l'appartenance à certains groupes socioéconomiques suisses et étrangers ?

Nous pourrions dès lors brosser un portrait des différents types d'étudiant·e, en fonction de leur configuration de capital cosmopolite, et interpréter la manière dont de multiples dispositions cosmopolites peuvent s'acquérir au sein de différentes instances durant la socialisation primaire et secondaire.

#### *Opérationnalisation du capital cosmopolite sous trois dimensions*

Nous avons conscience que le capital cosmopolite (ou international) doit toujours se réfléchir en fonction de l'objet de recherche et que son évaluation repose sur des variables différant en fonction de la méthodologie et de l'accessibilité aux données. Nous le considérons donc ici comme un outil d'analyse permettant de dévoiler des rapports de domination (Wagner & Réau, 2015). Nous avons donc opérationnalisé le capital cosmopolite selon trois dimensions présentes et mesurables au sein de notre population d'enquête. :

- ***Le type et l'internationalité de la scolarité*** vise à découvrir le type d'enseignement secondaire suivi par l'étudiant·e et son caractère plus ou moins international. Comme notre revue de la littérature l'a expliqué, l'internationalisation éducative peut s'opérer dès le plus jeune âge via des offres scolaires variables cependant souvent privées, enseignant en langue anglaise ou allophone et labellisées « internationales ». Nous considérons que l'internationalité de l'éducation est une forme institutionnalisée et culturelle du capital cosmopolite plus fréquemment possédée par les classes supérieures et en particulier par les groupes socioprofessionnels les plus mobiles. Nous avons désimbriqué certains éléments car les systèmes éducatifs nationaux peuvent fortement différer. Notamment, les scolarités privées peuvent être plus ou moins valorisées au sein de contextes locaux, être plus ou moins onéreuses (car subventionnées ou non par l'Etat) et ne sont pas nécessairement fréquentées par des élèves venant de l'étranger ou dans une langue étrangère. Nous avons opté pour quatre variables : le type de diplôme obtenu (professionnel, académique national ou académique international), le statut privé ou public de l'établissement, l'internationalité de la population étudiante (principalement locale ou étrangère) et la langue d'enseignement (langue nationale ou locale, anglais ou autre langue allophone).



- ***Les mobilités transnationales*** apparaissent comme un élément essentiel de l'acquisition du capital cosmopolite. Murphy-Lejeune (2002) a notamment démontré que les étudiant·e·s effectuant un semestre à l'étranger Erasmus avaient fréquemment déjà été mobiles durant leur enfance et adolescence. Les expériences de long-terme dans un ou plusieurs pays étrangers sont des signes d'une possible confrontation aux enjeux d'acculturation et d'adaptation et pourraient constituer des incitations à la mobilité dans une carrière professionnelle. Ces mobilités transnationales sont des occasions d'acquérir des compétences propres à l'activité migratoire comme le fait de savoir où, quand et comment partir ainsi que les manières de s'installer mais également de repartir. Dès lors, certains parcours migratoires s'avèrent linéaires et ancrés, avec une unique migration d'un pays d'origine à un pays d'accueil, tandis que d'autres apparaissent circulaires, déracinés et fortement mobiles. Notre opérationnalisation s'inspire de Murphy-Lejeune (2002) en focalisant sur les expériences de mobilité durant l'enfance et sur les compétences linguistiques. Trois variables ont été retenues : le nombre de langue parlées (2, 3 ou 4 et plus), le fait d'avoir changé de pays entre le primaire et le secondaire (scolarité sédentaire versus transnationale) et le nombre de déménagements (aucun, 1, 2 ou 3 ou plus) d'un pays à un autre pour une durée de plus d'un an.
  
- ***La forme institutionnalisée*** du capital cosmopolite dévoile les parcours migratoires familiaux incarnés par la ou les nationalité(s) possédée(s) par les étudiant·e·s. Sayad (1991) a démontré que le traitement des résident·e·s venant de l'étranger variait en fonction de leur nationalité et reflétait les hiérarchies politiques et économiques entre les pays. Détenir certaines nationalités peut offrir des accès distincts aux pays de destination, se concrétisant par différents régimes de résidence et des démarches administratives plus ou moins lourdes et contraignantes (Wagner, 1998). En outre, la possession de la nationalité du pays de destination, ou d'un autre pays ayant un accord législatif avec celui-ci, permet d'obtenir des frais de scolarité potentiellement moins élevés. Cette dimension témoigne des enjeux politiques liés à la circulation des personnes et aux régimes de régulation migratoire spécifique aux étudiant·e·s afin d'attirer une population qualifiée (*race for talent*) (Philip. Brown & Tannock, 2009; Riano et al., 2017). Ces régimes peuvent favoriser la venue des étudiant·e·s des pays voisins ou membres de l'UE/AELE et prêter à ceux venant de pays tiers. Dès lors, les étudiant·e·s héritent de nationalité(s) acquise(s) par les trajectoires migratoires et origines de leurs parents, qui constituent différentes ressources afin d'envisager et de réaliser des migrations transnationales. Cet aspect a été mesuré par trois variables : le fait d'avoir la nationalité suisse (oui ou non), le nombre de nationalités possédées (1, 2 et 3 ou plus) ainsi que le pays d'obtention du diplôme du secondaire II (Suisse, pays voisin, autre pays européen et pays tiers).

Notre analyse de correspondances multiples spécifique est alors composée de 10 variables actives ( $Q=10$ ) et de 28 modalités actives ( $K=28$ ). Les axes devant être retenus pour interprétation doivent être supérieurs à la contribution moyenne de chaque axe ( $1/Q$  soit  $1/10 = 0.1$ ). Selon ce critère, les 7 premiers axes de notre ACM doivent être investigués. Puis, nous avons retenus les deux premiers axes pour la représentation graphique bidimensionnelle de notre ACM, car ils contribuent ensemble à 90,4% de la variance totale de notre espace (axe 1 = 71,4%, axe 2 = 19,0%) (tableau 28).

*Tableau 28 : Valeur-propre et taux modifiés des axes 1-5 de l'ACM*

|                                 | <i>Axe 1</i> | <i>Axe 2</i> | <i>Axe 3</i> | <i>Axe 4</i> | <i>Axe 5</i> |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Valeur-propre</b>            | 0.309        | 0.200        | 0.136        | 0.120        | 0.114        |
| <b>Taux modifié de Benzécri</b> | 71.4%        | 19.0%        | 4.0%         | 2.0%         | 1.4%         |
| <b>Taux cumulé</b>              | 71.4%        | 90.4%        | 94.4%        | 96.4%        | 97.8%        |

L'étape suivante de l'ACM est de vérifier quelles variables et quelles modalités contribuent à la répartition des individus le long de chaque axe et d'expliquer le sens de cette dispersion. Pour ce faire, les variables et modalités retenues sont celles dont la contribution dépasse la contribution moyenne soit  $1/10 = 0.1$  pour les variables et  $1/28 = 0.0357$  pour les modalités. Dès lors, les variables dépassant les 100% de poids relatif et les modalités au-dessus de 3,57% ont été sélectionnées pour l'interprétation (tableau 29).

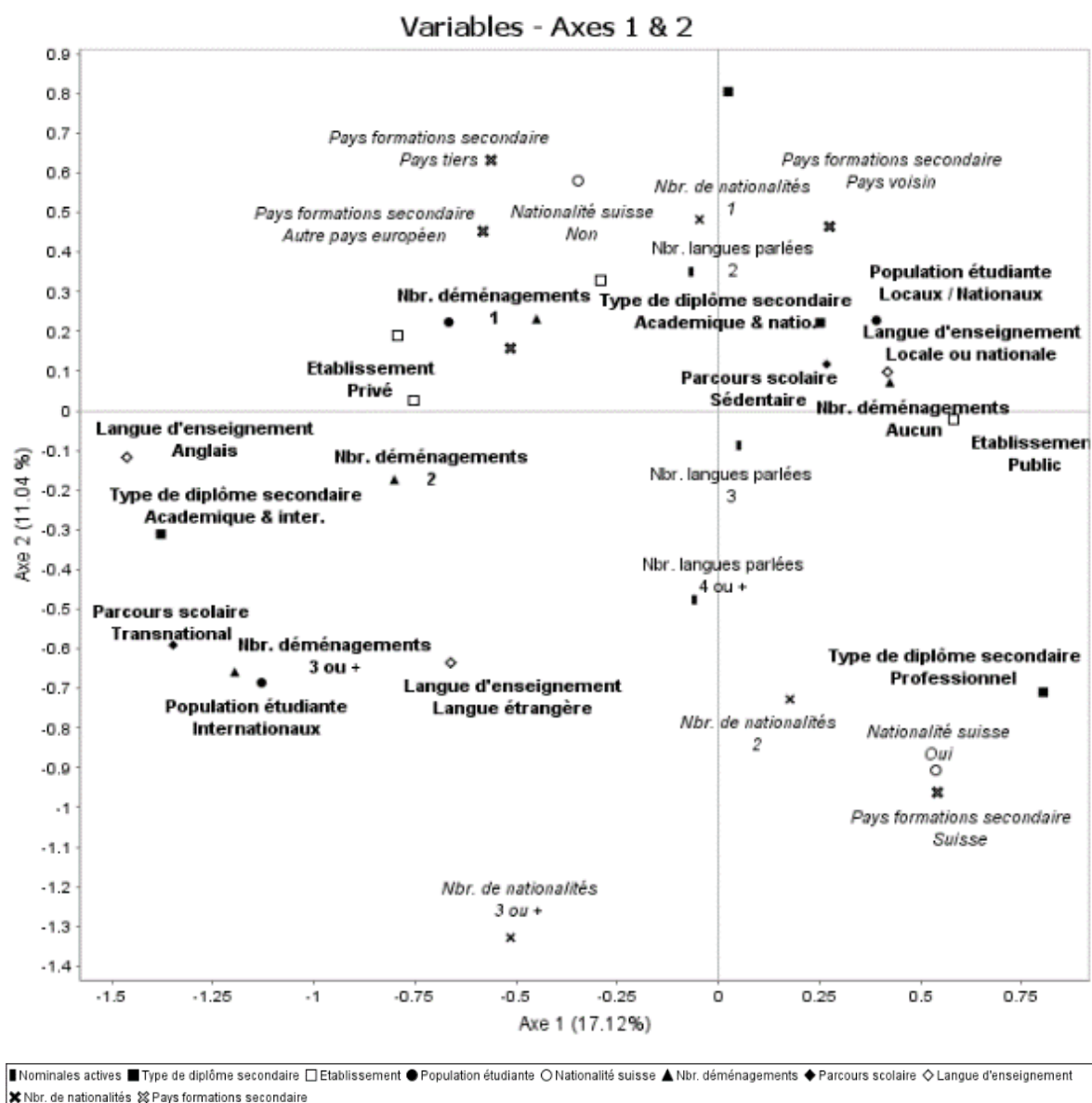
Tableau 29 : Variables et modalités actives pour l'ACM des cosmopolitismes des étudiant-e-s en écoles hôtelières

| Dimension                                | Variable                                              | Catégorie                                      | Axe 1 | Axe 2 | N   | %    |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------|-------|-----|------|
| Type et internationalité de la scolarité | Diplôme de scolarité<br>secondaire II                 | Professionnel                                  | 2.7   | 3.2   | 49  | 12.9 |
|                                          |                                                       | Académique - national                          | 1.4   | 1.6   | 255 | 66.9 |
|                                          |                                                       | Académique -<br>international                  | 12.1  | 1.0   | 75  | 19.7 |
|                                          |                                                       | Total                                          | 16.1  | 5.8   | 379 | --   |
|                                          | Type d'établissement<br>secondaire                    | Public                                         | 6.2   | 0.0   | 215 | 56.4 |
|                                          |                                                       | Privé                                          | 7.8   | 0.0   | 162 | 42.5 |
|                                          |                                                       | Total                                          | 14.0  | 0.0   | 377 | --   |
|                                          | Internationalité de la<br>population étudiante        | Locaux/Nationaux                               | 3.6   | 1.9   | 282 | 74.0 |
|                                          |                                                       | Internationaux                                 | 10.3  | 5.9   | 95  | 24.9 |
|                                          |                                                       | Total                                          | 13.9  | 7.8   | 377 | --   |
|                                          | Langue d'enseignement<br>secondaire                   | Langue locale/nationale                        | 4.2   | 0.4   | 283 | 74.3 |
|                                          |                                                       | Anglais (qui n'est pas la<br>langue nationale) | 12.2  | 0.1   | 67  | 17.6 |
|                                          |                                                       | Langue allophone (sauf<br>l'anglais)           | 1.2   | 1.6   | 31  | 8.1  |
|                                          |                                                       | Total                                          | 17.6  | 2.1   | 381 | --   |
| Mobilité(s) transnationale(s)            | TOTAL                                                 |                                                | 61.6  | 15.7  | --  | --   |
|                                          | Nombre de langue(s)<br>parlée(s) <sup>101</sup>       | 2                                              | 0.1   | 2.2   | 137 | 36.0 |
|                                          |                                                       | 3                                              | 0.0   | 0.2   | 154 | 40.4 |
|                                          |                                                       | 4 ou +                                         | 0.0   | 2.3   | 76  | 19.9 |
|                                          |                                                       | Total                                          | 0.1   | 4.7   | 367 | --   |
|                                          | Parcours éducatif                                     | Sédentaire                                     | 1.9   | 0.6   | 318 | 83.5 |
|                                          |                                                       | Mobile                                         | 9.7   | 2.9   | 63  | 16.5 |
|                                          |                                                       | Total                                          | 11.5  | 3.5   | 381 | --   |
|                                          | Nombre de migration<br>transnationale avant 18<br>ans | 0                                              | 3.7   | 0.2   | 244 | 64.0 |
|                                          |                                                       | 1                                              | 1.1   | 0.4   | 62  | 16.3 |
|                                          |                                                       | 2                                              | 2.0   | 0.1   | 36  | 9.4  |
|                                          |                                                       | 3 ou +                                         | 4.7   | 2.2   | 39  | 10.2 |
|                                          |                                                       | Total                                          | 11.5  | 2.9   | 381 | --   |
|                                          | TOTAL                                                 |                                                | 23.1  | 11.1  | --  | --   |

<sup>101</sup> La modalité "1 langue parlée" ne constitue que 3,7% des réponses dans notre échantillon, c'est pourquoi elle a été passée en modalité « passive » et ne contribue pas à la création de l'espace géométrique.

|                                            |                          |                           |      |      |     |      |
|--------------------------------------------|--------------------------|---------------------------|------|------|-----|------|
| Forme institutionnalisée du cosmopolitisme | Nationalité suisse       | Oui                       | 3.7  | 16.0 | 149 | 39.1 |
|                                            |                          | Non                       | 2.4  | 10.3 | 232 | 60.9 |
|                                            |                          | Total                     | 6.1  | 26.3 | 381 | --   |
|                                            | Nombre de nationalité(s) | 1                         | 0.0  | 7.3  | 239 | 62.7 |
|                                            |                          | 2                         | 0.3  | 8.5  | 122 | 32.0 |
|                                            |                          | 3 ou +                    | 0.4  | 4.6  | 20  | 5.2  |
|                                            |                          | Total                     | 0.7  | 20.4 | 381 | --   |
|                                            | Pays du secondaire II    | Suisse                    | 3.4  | 16.7 | 137 | 36.0 |
|                                            |                          | Pays voisin               | 0.5  | 2.2  | 76  | 19.9 |
|                                            |                          | Autre pays membre de l'UE | 1.1  | 1.0  | 39  | 10.2 |
|                                            |                          | Pays tiers                | 3.3  | 6.5  | 123 | 32.3 |
|                                            |                          | Total                     | 8.3  | 26.4 | 375 | --   |
|                                            | TOTAL                    |                           | 15.1 | 73.1 | --  | --   |

Figure 45 : L'espace des étudiant·e·s en école hôtelière suisses - Nuage des modalités



#### Axe 1 – L'internationalité du capital scolaire

Les six variables suivantes contribuent à 84,7% à la variance de l'axe 1 : la langue d'enseignement durant la formation secondaire (17,6%), le type de diplôme du secondaire II obtenu (16,1%), le statut public ou privé de l'établissement fréquenté (14,0%), l'internationalité de la population étudiante dans ce même lieu de formation (13,9%), la transnationalité du parcours scolaire (11,6%) et le nombre de déménagement d'un pays à un autre avant 18 ans (11,5%). Les dix modalités retenues pour l'interprétation de l'axe 1 contribuent ensemble à 78,2% de la variance et distribuent les étudiant·e·s en fonction de l'internationalité de leur scolarité. On trouve à gauche celles et ceux qui ont : fait leur formation secondaire en anglais (12,2%), obtenu un diplôme académique international (12,1%), avec des étudiant·e·s en majorité étrangers et internationaux (103%) et dans un établissement privé (7,8%). Du même côté, se situent les individus mobiles avec le fait d'avoir un parcours scolaire transnational (9,7%) et avoir déménagé 3 fois ou plus durant l'enfance (4,7%).

À l'opposé, à droite de l'espace, on trouve les étudiant·e·s qui ont fait une formation secondaire dans une école publique (6,2%), dans une langue officielle nationale (4,2%) et avec des étudiant·e·s locaux (3,6%). Le fait d'avoir la nationalité suisse (3,7%) se situe aussi plutôt à droite tout comme le fait de n'avoir jamais déménagé durant l'enfance (3,7%).

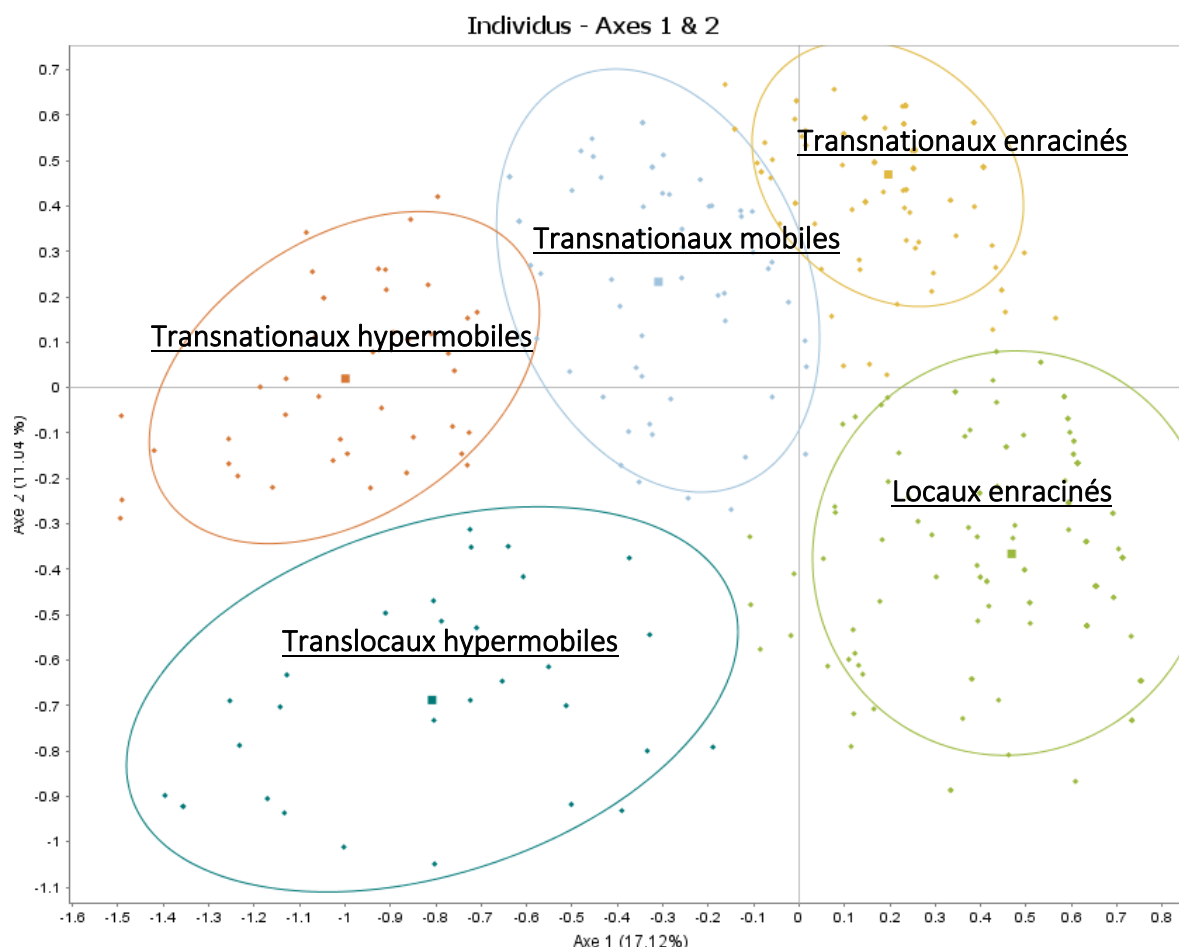
## Axe 2 – Migration transnationale étudiante ou non

Les trois variables suivantes contribuent à 73,1% de la variance sur l'axe 2 : le fait d'avoir la nationalité suisse ou non (26,3%), le pays où a été obtenu le diplôme du secondaire II (26,3%) et le nombre de nationalités (20,5%). Les 7 modalités retenues pour l'interprétation de l'axe 2 contribuent à 69,9% de la variance et opposent les étudiant·e·s enracinés en Suisse par leurs origines familiales (au travers de la nationalité) ou leur parcours éducatif, à ceux venant de l'étranger pour y étudier mais qui n'y ont aucune attache préalable. On trouve en haut de l'espace : ne pas avoir la nationalité suisse (10,3%), détenir une seule nationalité (7,3%) et avoir fait sa formation secondaire dans un pays non-membre de l'Union Européenne (6,5%). En bas, se situent : avoir réalisé sa scolarité secondaire en Suisse (16,7%), détenir la nationalité suisse (16,0%), avoir deux nationalités (8,5%) ainsi que trois ou plus (4,6%).

### *Multiples configurations du capital cosmopolite*

Les étudiant·e·s se positionnent dans cet espace, d'une part, en fonction de l'internationalité de leur formation scolaire et, d'autre part, sur le fait d'avoir migré ou non pour venir étudier dans une école hôtelière en Suisse. Afin d'interpréter plus finement cette ACM, une démarche de classification a été réalisée à partir de ces résultats. Elle a pour but de constituer des classes dans lesquelles les individus se ressemblent autant que possible - en partageant fréquemment certaines modalités de réponses - tout en s'assurant que les différentes classes se ressemblent le moins possible (Leroux, 2014). En effectuant une classification ascendante hiérarchique (CAH) avec agrégation selon la variance, conformément aux recommandations de Leroux (2014, chapitre 10), nous avons retenu cinq classes à interpréter (Le Roux, 2014, p.336) (Figure 47).

Figure 46 : Les 5 classes d'étudiant·e·s en écoles hôtelières suisses - 5 configurations de capital cosmopolite



La suite de l'analyse s'intéresse aux modalités de réponses surreprésentées au sein de chaque classe et qui caractérisent donc les individus qui en font partie. Le détail de la caractérisation de chaque classe de notre ACM à partir des modalités sur ou sous-représentées est consultable dans l'annexe.

**Les locaux enracinés** (34,9%, n = 133) : Les étudiant·e·s de cette classe détiennent quasi-tous la nationalité helvétique (92,5%) et ont effectué leur formation secondaire en Suisse (86,5%). Ils et elles ont en grande partie étudié dans des établissements publics (83,5%) dont l'enseignement était dans une langue nationale (français, allemand ou italien (91,7%)) et qui étaient fréquentés par des locaux (86,5%). Cette classe est composée par deux fois plus (27,1%) d'étudiant·e·s ayant un diplôme du secondaire professionnel et non académique. Une autre de leurs particularités est d'être presque la moitié à détenir deux nationalités (49,6%) et même, dans une proportion moindre, trois nationalités ou plus. Toutefois, leur parcours scolaire est resté sédentaire (96,2%) et par conséquent la plupart n'a jamais déménagé d'un pays à un autre durant leur enfance (80,5%). En comparaison aux transnationaux enracinés, ils et elles apparaissent plus cosmopolites du fait de leur appartenance à des familles mixtes en termes d'origines géographiques se traduisant par leur multinationalités. En comparaison des deux précédents groupes, ces étudiant·e·s sont qualifiés de *locaux* car ils/elles étaient déjà résident·e·s en Suisse avant leur entrée dans une école hôtelière et ils et elles s'avèrent bien *enraciné·e·s* car leur trajectoire migratoire et scolaire était plus souvent sédentaire et ancrée dans le système éducatif national public.

**Les transnationaux enracinés** (30,7% / n = 117) : La quasi-totalité des étudiant·e·s de cette classe (97,4%) n'a pas la nationalité suisse et a été dans des établissements secondaires fréquentés par des étudiant·e·s locaux (99,1%) avec un enseignement dans une langue nationale (96,6%). Ces personnes ne détiennent qu'une nationalité (89,7%) et ils et elles ont toutes et tous eu un parcours scolaire sédentaire (100,0%). En outre, une grande majorité (82,9%) n'a jamais déménagé dans un autre pays depuis leur naissance. Par conséquent, ils et elles ont obtenu un diplôme académique national (88,9%) et pour un peu plus de deux-tiers au sein l'enseignement public (69,2%). En termes d'origines géographiques, la plupart ont obtenu leur diplôme secondaire dans des pays non-membres de l'Union Européenne (45,3%), un tiers (35,9%) vient des pays limitrophes à la Suisse et 14,5% vient de pays européens. Finalement, ils et elles sont 43,6% à parler deux langues (leur langue maternelle et l'anglais). Nous les qualifions de *transnationaux* car ils et elles viennent de l'étranger pour étudier en Suisse et d'*enracinés* puisque leur scolarité était sédentaire et ancrée dans un système d'enseignement national public.

**Les transnationaux mobiles** (15,2%/ n = 58) : La quasi-totalité des étudiant·e·s de cette classe ne possède pas non plus la nationalité suisse (94,8%). Ils et elles sont deux fois plus à être originaires de pays non-membres de l'Union Européenne (60,3%). Pour près de deux-tiers d'entre eux (62,1%), leur formation secondaire s'est plutôt déroulée dans des établissements privés, en langue anglaise (27,6%) où ils et elles ont obtenu un diplôme académique international (34,5%). En termes de mobilité, ils et elles ont plus fréquemment déménagé une fois d'un pays à un autre (27,6%) mais aussi trois fois ou plus (17,2%). En comparaison des transnationaux enracinés, ils et elles ont expérimenté au moins une migration transnationale durant l'enfance et ont plus souvent intégré le système éducatif international privé. Nous les nommons également *transnationaux* car ils et elles viennent de l'étranger pour venir étudier en Suisse, toutefois nous les qualifions de *mobiles* car ils et elles ont déjà expérimenté une plusieurs migrations transnationales avant leur arrivée dans une école hôtelière.

**Les transnationaux hypermobiles** (11,3%, n = 43) : La spécificité de cette classe est d'être composée par des étudiant·e·s ayant fréquenté des écoles internationales se traduisant par une population majoritairement étrangère au pays de domicile (83,7%), par un enseignement en anglais (69,8%), dans des établissements quasi exclusivement privés (90,7%). Cette caractéristique est certifiée par la possession d'un diplôme académique international par deux-tiers des individus (67,4%). Leur parcours scolaire a été pour la moitié d'entre eux (55,8%) transnational, en changeant de pays entre le primaire et le secondaire. Les étudiant·e·s de cette classe ont d'ailleurs plus fréquemment déménagé. Ils et elles sont un tiers à avoir déménagé une fois (32,6%), sont trois fois plus nombreux que la moyenne à avoir déménagé deux fois (27,9%) et presque un quart (23,3%) a même déménagé trois fois ou plus. Leur formation secondaire s'est plus souvent déroulée dans un pays tiers (60,5%) ou dans un pays membre de l'UE (27,9%) (donc ni en Suisse, ni dans un pays limitrophe). Signalons finalement que 18,6% d'entre eux ont fait leur formation secondaire dans une langue non-officielle au sein de leur pays de résidence (mais qui n'était pas l'anglais). Ces étudiant·e·s hypermobiles



se distinguent des *transnationaux mobiles* par leur plus grande proportion à avoir été diplômé du système éducatif international (67,4% contre 34,5%), exclusivement privé (90,7% contre 62,1%) et avec d'autres camarades étrangers au pays où ils et elles vivaient. Ces transnationaux hypermobiles sont également plus nombreux et nombreuses à avoir expérimenté des migrations transnationales (70,7% dont 32,6% une fois, 27,9% deux fois et 10,8% trois fois ou plus). Ils et elles sont nommés *transnationaux* car leur pays de formations secondaire était autre que la Suisse mais également qualifiés *d'hypermobiles* car ils et elles ont expérimenté de nombreuses migrations transnationales avant leur arrivée dans une école hôtelière.

**Les translocaux hypermobiles** (7,9%, n = 30) : Cette classe est caractérisée par des étudiant·e·s étant essentiellement allé·e·s dans des écoles internationales fréquentées en grande majorité par d'autres étudiant·e·s étrangers (93,3%). Deux-tiers ont obtenu des diplômes académiques internationaux (66,7%) et un peu plus de la moitié (53,3%) a fait leur formation en anglais. Pour trois-quarts d'entre eux (73,3%) leur parcours scolaire a été transnational. Les déménagements d'un pays à un autre durant leur enfance furent fréquents. En effet, ils et elles sont quatre fois plus nombreux (40,0%) à avoir déménagé trois fois ou plus. En outre, ils et elles possèdent plusieurs nationalités. Deux-tiers (66,7%) ont deux nationalités et un cinquième (20,0%) ont même 3 nationalités ou plus. Leur particularité est aussi que 60,0% ont fait leur formation secondaire en Suisse et qu'une même proportion (60,0%) a la nationalité helvétique. Ces étudiant·e·s ont le plus grand volume de capital cosmopolite au sein de notre échantillon notamment concernant le multilinguisme. Ils et elles sont plus d'un tiers (36,7% contre 19,9%) à parler quatre langues ou plus. Finalement, dans cette classe, un cinquième aussi (20,0%) a étudié dans une langue non-officielle dans leur lieu de résidence. En comparaison des *transnationaux hypermobiles*, ils et elles ont un lien avec la Suisse se traduisant par le fait d'en posséder la nationalité ou d'y avoir séjourné durant leur scolarité secondaire bien qu'ils et elles aient eu une enfance très mobile. Ces étudiant·e·s sont non seulement *hypermobiles* par la fréquence des migrations transnationales vécues mais ils et elles ont également la particularité de bénéficier d'un ancrage spécifique en Suisse – traduit par une nationalité ou une résidence – grâce auquel ils et elles peuvent plus aisément partir puis revenir. Nous les nommons *translocaux* en faisant référence à leur « situation au cours de leur mobilité » (Brickell & Datta, 2011) et par conséquent au rôle spécifique que joue la Suisse dans leur parcours migratoire fortement mobile.

Ce résultat de catégorisation en cinq classes dessine différents volumes de capital cosmopolite ainsi que différentes configurations de ce dernier. En effet, les *transnationaux enracinés* disposent du moins de capital cosmopolite car leur scolarité publique s'est déroulée uniquement dans leur pays d'origine dont ils et elles possèdent la nationalité. En comparaison, les *locaux enracinés* ont aussi effectué leur scolarité dans le système public helvétique mais le fait qu'ils et elles possèdent fréquemment plusieurs nationalités indique une appartenance à des familles d'origines géographiques diverses. Ils et elles détiennent par conséquent une forme de cosmopolitisme familial qui s'explique certainement par l'histoire migratoire helvétique, la Suisse étant le deuxième pays de l'OCDE à avoir la plus importante population étrangère avec 36,8% de la population étant issue de l'immigration (29,8% de première génération et 7,1% de deuxième) (OFS, 2016).

Les trois autres classes se distinguent par le parcours migratoire et éducatif de leurs étudiant·e·s. Les *transnationaux mobiles* sont plus nombreux et nombreuses que les *enracinés* à avoir déménagé d'un pays à un autre, durant leur enfance, puis le nombre de déménagement augmente parmi les *transnationaux hypermobiles* et encore davantage chez les *translocaux hypermobiles*. Afin d'assurer une scolarité stable malgré des mobilités successives, ces étudiant·e·s ont en commun d'avoir intégré le système éducatif privé et international qui leur offrait souplesse et continuité. Entre ces trois classes, la distinction se fait selon le volume de capital de mobilité se traduisant par le nombre de déménagements vécus durant l'enfance, témoignant de multiples expériences à l'étranger ainsi que par le nombre de nationalités possédées. À ce titre, les translocaux hypermobiles apparaissent comme les plus cosmopolites de notre échantillon. Ils et elles sont issu·e·s de familles d'origines géographiques mixtes dont au moins un des parents détient nationalité suisse. Il apparaît qu'un retour en Suisse a été décidé par leur(s) parent(s) afin de leur offrir une stabilité au moment décisif de l'obtention du diplôme du secondaire II, offrant l'accès à l'enseignement supérieur.

En conclusion, on constate que ces formes variées de cosmopolitisme s'acquièrent dans trois sphères : familiale, éducative et liée aux mobilités transnationales de leurs parents. Elles témoignent aussi de la temporalité générationnelle des migrations familiales. Premièrement, les origines familiales mixtes sont la conséquence du parcours migratoires des parents (et de leurs ascendants) précédant la naissance de l'étudiant. Celui-ci a donc évolué dans des familles potentiellement transnationales où des relations sont entretenues avec des personnes à l'étranger et où plusieurs langues peuvent être parlées offrant à la socialisation primaire un caractère déjà cosmopolite. Puis, la ou les migration(s) transnationale(s) vécue(s) par l'étudiant·e – en propre - durant l'enfance lui a/ont permis d'expérimenter la mobilité et d'être confronté·e à une ou plusieurs nouvelles cultures. Il et elle développe donc un capital de mobilité se traduisant non seulement par l'acquisition ou le renforcement de compétences linguistiques mais aussi par des dispositions à l'acclimatation à un contexte étranger. Ensuite, ce capital de mobilité peut être renforcé et institutionnalisé par la fréquentation des établissements scolaires de la culture internationale. Cette socialisation internationale permet d'acquérir les dispositions académiques nécessaires à l'entrée des établissements supérieurs prestigieux à travers le monde et offre un capital social international à l'étudiant·e. Par la suite, un diplôme comme le baccalauréat international peut inciter à la mobilité transnationale pour les études supérieures grâce à sa reconnaissance à travers le monde et par les compétences cosmopolites acquises durant la formation.

Ces différentes dimensions du cosmopolitisme peuvent être désimbriquées, comme le montre la comparaison entre les *locaux enracinés* et leurs homologues *transnationaux* en ce qui concerne leur multinationalité, mais elles sont fréquemment cumulatives, comme les profils des étudiant·e·s *hypermobiles* en attestent. Ainsi, les formes de cosmopolitisme contemporain doivent s'analyser en fonction des sphères dans lesquelles elles sont héritées ou acquises et des temporalités antérieures, actuelles et potentielles, de ces socialisations. Au regard de la littérature existante sur les migrations étudiantes internationales, ces résultats démontrent que les formations « internationalisées » sont prisées par des publics de plus en plus variés mais qui ont en commun de posséder une forme de cosmopolitisme. Au sein de notre échantillon, une première dichotomie existe entre

ceux pour qui étudier dans une école hôtelière suisse représente une migration transnationale car ils et elles ont réalisé leurs études secondaires dans un autre pays. Et celles et ceux qui profitent de cette offre à proximité pour internationaliser leur profil éducatif. Des nuances se dessinent ensuite entre les volumes de capital cosmopolite possédés. Toutefois toutes ces configurations appuient les constats des recherches sur la migration internationale étudiante selon lesquels l'internationalisation éducative intervient fréquemment dans un parcours de vie plus large souvent déjà mobile et cosmopolite.

L'originalité de notre cas est de dévoiler une nouvelle dimension liée à l'expansion des marchés scolaires privés internationaux dès la fin des années 1990. Désormais, certain·e·s étudiant·e·s ont non seulement connu des enfances mobiles au sein de familles d'origines mixtes mais ils et elles, ont par ailleurs, déjà institutionnalisé ou matérialisé ce capital de mobilité sous la forme de titres scolaires internationaux. Notre analyse met donc en lumière l'émergence d'une carrière scolaire internationalisée commençant dès le plus jeune âge et se poursuivant durant les études supérieures, paraissant typique des ménages de la classe moyenne mondiale (Ball & Nikita, 2014). De multiples offres de formation tissent un circuit transnational pour répondre aux demandes d'internationalisation tout au long du parcours éducatif primaire, secondaire et tertiaire. Les étudiant·e·s peuvent intégrer ce circuit à différentes étapes en fonction des capitaux cosmopolites dont ils et elles ont hérité et de l'implication plus ou moins fortes des proches dans ces décisions éducatives.

#### *Cosmopolitismes hérités par les carrières managériales transnationales parentales*

Les étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses (EHs) viennent en majorité du pôle économique des classes supérieures, pourtant on constate différentes configurations de capital cosmopolite possédées par ces derniers et dernières témoignant de multiples parcours éducatifs, migratoires et origines nationales. Nous aimerions désormais découvrir si l'appartenance à certains groupes sociaux permet d'acquérir ou d'hériter de certaines de ces formes de cosmopolitismes.

Pour ce faire, nous avons dû opérationnaliser les milieux d'origines de nos étudiant·e·s et avons pris en considération les informations professionnelles et éducatives du parent ayant la plus haute catégorie socioprofessionnelle (CSP) au sein du couple parental, apparaissant comme de bons indicateurs du positionnement socioéconomique familial au sein de l'espace social (Erikson, 1984). Dans un premier temps, nous avons vérifié si l'appartenance à une classe d'étudiant·e·s disposant d'une certaine forme de cosmopolitisme était corrélée à la plus haute CSP du parent ainsi qu'à son niveau et type de formation. Dans un second temps, nous avons recouru à une régression multinomiale pour vérifier les facteurs qui permettant d'expliquer la possession d'une forme spécifique de cosmopolitisme toute chose étant égale par ailleurs.

Vu la surreprésentation des catégories professionnelles supérieures parmi les parents, notre variable recodée reste détaillée pour les CSP les plus hautes mais regroupe les CSP propres aux classes populaires afin de correspondre à certains critères (minimum 5% des effectifs) permettant de réaliser certaines analyses

statistiques. Il apparaît effectivement que l'appartenance à une classe d'étudiant·e·s de notre ACM varie en fonction de la plus haute catégorie socioprofessionnelle des parents (tableau 30).

Tableau 30 : Corrélation entre le capital cosmopolite possédé et la plus haute CSP des parents (en %)

| Classe                                 | Catégorie socioprofessionnelle la plus haute des parents (%) |                                |                                     |                                                                   |                                                                                 | N   |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
|                                        | <i>Dirigeant·e /<br/>Entrepreneur·e</i>                      | <i>Profession<br/>libérale</i> | <i>Autre<br/>indépend<br/>ant·e</i> | <i>Profession<br/>intellectuel<br/>le / Cadre<br/>supérieur·e</i> | <i>Profession<br/>intermédiaire<br/>/ Cadre<br/>inférieur·e /<br/>Employé·e</i> |     |
| <i>Locaux enracinés</i>                | 27,6                                                         | 24,4                           | 18,9                                | 17,3                                                              | 11,8                                                                            | 127 |
| <i>Transnationaux<br/>enracinés</i>    | 50,0                                                         | 12,7                           | 8,2                                 | 22,7                                                              | 6,4                                                                             | 110 |
| <i>Transnationaux<br/>mobiles</i>      | 54,7                                                         | 22,6                           | 7,5                                 | 13,2                                                              | 1,9                                                                             | 53  |
| <i>Transnationaux<br/>hypermobiles</i> | 82,9                                                         | 4,9                            | 4,9                                 | 7,3                                                               | 0,0                                                                             | 41  |
| <i>Translocaux<br/>hypermobiles</i>    | 50,0                                                         | 10,0                           | 13,3                                | 16,7                                                              | 10,0                                                                            | 30  |
| <b>Total</b>                           | 46,5                                                         | 17,2                           | 11,9                                | 17,2                                                              | 7,2                                                                             | 361 |

La plus haute CSP des parents se distribue très différemment en fonction du capital cosmopolite hérité des étudiant·e·s. Dans l'ensemble, les étudiant·e·s locaux enracinés semblent être issu·e·s de classes socioéconomiques plus diversifiées et moins élevées que celles des autres classes d'étudiant·e·s. En effet, 82,9% des transnationaux hyper mobiles et la moitié (50,0%) des translocaux hypermobiles ont des parents dirigeant·e·s ou entrepreneur/entrepreneuse contre seulement 27,6% des locaux enracinés. Cependant, les parents exerçant une profession libérale sont proportionnellement plus nombreux et nombreuse parmi les locaux enracinés (24,4%) et les transnationaux mobiles (22,6%). Alors que c'est proportion est trois fois moins nombreuse parmi les transnationaux hypermobiles (4,9%).

Nous pouvons dès lors formuler l'hypothèse que l'accumulation et la reproduction du capital cosmopolite dépendent du milieu socioéconomique d'origine et particulièrement de la mobilité des carrières professionnelles parentales. Les dirigeant·e·s, entrepreneurs/entrepreneuses et managers sont l'une des catégories professionnelles les plus mobiles durant leur carrière. À contrario, les professions libérales et les autres indépendant·e·s sont plus fréquemment ancré·e·s dans un territoire spécifique afin d'établir une clientèle stable et de faire valoir une certaine réputation. Le « manque » de mobilités transnationales des étudiant·e·s locaux enracinés durant leur enfance peut certainement s'expliquer au vu de la sédentarité des carrières professionnelles de leurs parents. Analyser le niveau et du type de formation des parents en fonction

du capital cosmopolite possédé par les étudiant·e·s permet d'investiguer cette hypothèse.

*Tableau 31 : Corrélation entre le capital cosmopolite possédé et le niveau et la discipline de formation du parent avec la plus haute CSP (en %)*

| Classe                             | Discipline de formation du parent avec la plus haute catégorie socioprofessionnelle (%) |                 |                         |                                                      |                                     | N   |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----|
|                                    | <i>Sciences humaines ou sociales</i>                                                    | <i>Économie</i> | <i>Droit / Médecine</i> | <i>Sciences techniques / naturelles / ingénierie</i> | <i>Sans formation universitaire</i> |     |
| <i>Locaux enracinés</i>            | 11,8                                                                                    | 11,0            | 18,9                    | 11,0                                                 | 47,2                                | 127 |
| <i>Transnationaux enracinés</i>    | 9,1                                                                                     | 16,4            | 17,3                    | 16,4                                                 | 40,9                                | 110 |
| <i>Transnationaux mobiles</i>      | 5,7                                                                                     | 20,8            | 24,5                    | 18,9                                                 | 30,2                                | 53  |
| <i>Transnationaux hypermobiles</i> | 7,3                                                                                     | 26,8            | 7,3                     | 31,7                                                 | 26,8                                | 41  |
| <i>Translocaux hypermobiles</i>    | 13,3                                                                                    | 10,0            | 10,0                    | 20,0                                                 | 46,7                                | 30  |
| <b>Total</b>                       | 9,7                                                                                     | 15,8            | 17,2                    | 16,9                                                 | 40,4                                | 361 |

Le tableau 31 ci-dessus permet de constater que presque les moitiés (47,2%) des parents des locaux enracinés n'ont pas de formation universitaire. Ce résultat confirme que les locaux enracinés sont issu·e·s de milieux disposant de moins de capital économique et de capital culturel institutionnalisé que les autres classes d'étudiant·e·s. Cette corrélation démontre également que les étudiant·e·s dont les parents ont étudié les sciences économiques ou de gestion sont plus nombreux et nombreuses parmi les étudiant·e·s transnationaux hypermobiles (26,8%) et mobiles (20,8%). À contrario les parents disposant d'une formation en droit ou médecine sont sous-représentés parmi les étudiant·e·s hypermobiles. Remarquons également que les formations en sciences techniques, naturelles et ingénierie sont plus importantes parmi les étudiant·e·s mobiles (18,9% pour les transnationaux mobiles, 31,7% pour les transnationaux hypermobiles et 20,0% pour les translocaux hypermobiles). L'accumulation de capital cosmopolite durant l'enfance – et plus spécifiquement grâce aux migrations transnationales – paraît influencé par le type de formation et la catégorie socioprofessionnelle des parents. Lorsque les parents ont été formé en management, sciences économiques ou en sciences techniques, ingénierie, leurs enfants disposent d'un capital cosmopolite plus important.

Afin d'explorer le rôle du type de formation et des catégories socioprofessionnelles des parents – pris conjointement - dans l'accumulation et la reproduction du capital cosmopolite, nous avons réalisé une

régression multinomiale (tableau 32).

Tableau 32 : Facteurs expliquant la possession d'une certaine forme de capital cosmopolite (régression multinomiale)

|                                                            |                                                     | <i>Transnationaux<br/>enracinés</i> | <i>Transnationaux<br/>mobiles</i> | <i>Transnationaux<br/>hypermobiles</i> | <i>Translocaux<br/>hypermobiles</i> |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Dirigeant·e /<br/>Entrepreneur ou<br/>entrepreneuse</b> | <i>Non</i>                                          | --                                  | --                                | --                                     | --                                  |
|                                                            | <i>Oui</i>                                          | 2.43**                              | 2.97**                            | 9.92***                                | 2.41*                               |
| <b>Formation</b>                                           | <i>Non universitaire</i>                            | --                                  | --                                | --                                     | --                                  |
|                                                            | <i>Sciences humaines et sociales</i>                | 0.78                                | 0.80                              | 0.78                                   | 1.11                                |
|                                                            | <i>Économie / Gestion</i>                           | 1.51                                | 3.07*                             | 2.94                                   | 0.87                                |
|                                                            | <i>Droit / Médecine</i>                             | 1.14                                | 2.77*                             | 0.8                                    | 0.64                                |
|                                                            | <i>Sciences techniques / Naturelle / Ingénierie</i> | 1.47                                | 2.78                              | 3.50*                                  | 1.76                                |
| <b>Sexe</b>                                                | <i>Femme</i>                                        | --                                  | --                                | --                                     | --                                  |
|                                                            | <i>Homme</i>                                        | 0.83                                | 0.99                              | 1.18                                   | 1.10                                |
| <b>Intercept</b>                                           |                                                     | 0.57*                               | 0.14***                           | 0.05***                                | 0.15***                             |

\*\*\*  $p \leq 0.001$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$ ; catégorie de référence « locaux enracinés »

En comparaison des locaux enracinés (catégorie de référence), toutes les autres classes d'étudiant·e·s ont plus fréquemment des parents entrepreneurs ou dirigeant·e·s. Ce résultat confirme que les locaux enraciné·e·s sont statistiquement moins issu·e·s des élites économiques. Alors que les transnationaux hypermobiles sont par exemple près de 10 fois plus à avoir un parent dirigeant·e. Les transnationaux mobiles ont significativement plus de parents ayant étudié les sciences économiques ou le droit ou la médecine. Tandis que parmi les transnationaux hypermobiles, il existe une surreprésentation des parents avec des formations en sciences techniques et ingénierie. Ces étudiant·e·s transnationaux mobiles et hypermobiles ont connu des vies familiales mobiles en grande partie conditionnées par la carrière entrepreneuriale et dirigeante de leur parent à la tête de la famille. On peut imaginer que la possession d'un diplôme en économie/gestion ou en sciences techniques offrent des possibilités d'emploi au sein de multinationales ou une reconnaissance plus internationale de leurs compétences professionnelles menant à l'appartenance à la classe moyenne mondiale (Ball & Nikita, 2014). Ces trajectoires professionnelles internationales ont permis à leurs enfants d'accumuler un certain volume de capital cosmopolite.

À titre de conclusion de ce chapitre 4.1, résumons les spécificités des origines socioéconomiques et culturelles correspondant aux différents type capitaux cosmopolites possédées par nos étudiant·e·s. Nous les illustrons à partir de brefs portraits d'étudiant·e·s ayant répondu au questionnaire, et assigné·e à une classe par la CAH, avec lequel·le·s un entretien a été réalisé. Cette partie recourant à des données de nature mixte, permet non seulement de donner du corps à ces formes de cosmopolitismes possédées par nos répondant·e·s mais également à nuancer la diversité qui peut exister au sein d'une même classe d'étudiant·e·s.

Commençons par discuter des étudiant·e·s ayant eu un parcours sédentaire, pour qui intégrer une école hôtelière suisse constitue la première étape d'entrée dans une carrière potentiellement mobile et dans le système éducatif privé et international. Premièrement, les *transnationaux enracinés* - qui représentent un peu moins d'un tiers de notre échantillon (30,7%) - effectuent une première migration transnationale afin de réaliser leurs études en Suisse. C'est notamment le cas de Valentine - de nationalité française en section francophone de l'EHL - et de Bao - de nationalité chinoise et à l'École les Roches. Ces étudiant·e·s ont réalisé l'ensemble de leur scolarité dans leur pays d'origine et au sein du système public et ne sont pas issu·e·s de familles aux origines nationales variées. En effet, les deux parents de Valentine sont français, elle possède - pour l'instant - l'unique nationalité monégasque, a réalisé l'ensemble de sa scolarité à Monaco et y a obtenu un baccalauréat scientifique (Bac S). Quant à Bao, ses deux parents possèdent la nationalité chinoise et il a réalisé sa scolarité en mandarin, dans une « petite ville » du Sud-Ouest de la Chine de laquelle il n'a jamais déménagé. Cependant, sa formation secondaire s'est déroulée au sein d'un pensionnat, solution « habituelle en Chine » d'après lui afin de maximiser les chances de réussite à l'examen final d'admission aux universités chinoises. Il l'a d'ailleurs réussi en « niveau 2 », lui permettant d'intégrer des universités « locales moyennes » et non les plus prestigieuses sur le plan national. Ces deux étudiant·e·s ne détiennent donc qu'une seule nationalité et sont resté·e·s sédentaires jusqu'à leurs 18 ans. En outre, Bao et Valentine parlent deux langues couramment : leur langue maternelle (français pour elle et Mandarin pour lui) et l'anglais en deuxième langue. Durant nos entretiens, aucun ne mentionna un amour particulier des langues ou un attrait pour les cultures étrangères ou les voyages.

La plupart des *transnationaux enracinés* viennent de classes socioéconomiques favorisées se traduisant par la plus haute profession exercée par leurs parents (50,0% de dirigeant·e·s et 22,7% de cadres supérieures ou professions intellectuelles) et leur niveau de formation élevé. La mère et le beau-père de Valentine possèdent par exemple une société de *family office* dans laquelle ils aident « des personnes assez fortunées à s'installer à Monaco » en leur pourvoyant un accompagnement administratif (gestion des employés, logement, ...) et financier (gestion du patrimoine, impôts, ...). Sa mère bénéficie d'un master en économie, obtenu à Copenhague, et avait acquis de l'expérience dans ce domaine au sein de grandes entreprises. Tandis que son beau-père est diplômé de l'École hôtelière de Lausanne et a auparavant travaillé dans l'entreprise familiale monégasque de concessions automobiles. Valentine n'a certes pas eu d'expérience éducative internationale

ou migratoire durant son enfance, mais elle a évolué au sein d'un territoire ayant une forte présence internationale - Monaco - qui constitue l'essentiel de la clientèle de ses parents. Elle est donc familière de la culture internationale. Tandis que les parents de Bao travaillent – en tant qu'employé·e·s – dans l'investissement immobilier en Chine et sont diplômé·e·s en sciences économiques. Leurs deux familles sont actives dans les milieux des affaires (entrepreneuriat en lien avec l'activité d'expatriation et investissement immobilier) mais avec des responsabilités et statuts différents (patron·ne·s versus employé·e·s). Toutefois on ne peut évaluer le capital économique familial acquis grâce à ces activités professionnelles. Valentine et Bao déboursent tout deux plus de 150'000 CHF pour l'ensemble de formation hôtelière mais la réalise dans des conditions économiques très différentes. Alors que Valentine vit avec son compagnon, dans un petit appartement dont elle paye en partie le loyer grâce à des extras, Bao vit sur le campus de son école en Valais, sans travailler en plus de sa formation, et est entièrement à la charge de ses parents. En résumé, ces étudiant·e·s *transnationaux enraciné·e·s*, malgré des capitaux économiques et culturels institutionnalisés relativement élevés, ne disposent pas encore d'un capital de mobilité hérité ou d'un cosmopolitisme familial au moment de leur arrivée en Suisse. Ils et elles acquièrent une première forme de capital cosmopolite culturel et professionnel en intégrant une formation internationale hôtelière en Suisse. Bao et Valentine estimaient que leur parcours de vie était « basique » et « habituel » (*regular* en anglais pour Bao). Ce qui apparaît « normal » et « répandu » est une carrière scolaire publique et sédentaire – bien qu'elles soient typiques des milieux privilégiés de leurs pays d'origine - au sein de famille culturellement homogène. Ce regard porté sur leur trajectoire et profil évoque une comparaison implicite envers certain·e·s de leurs camarades d'écoles hôtelières qui disposeraient d'un cosmopolitisme hérité plus important, leur apparaissant comme distinctif et plus « original ».

En comparaison, les *locaux enracinés* (34,9% de notre échantillon) - qui ont aussi réalisé l'ensemble de leur parcours scolaire publique mais en Suisse - disposent de plus faibles capitaux économiques et culturels hérités. Ils et elles viennent moins fréquemment de groupes socioprofessionnels propre aux élites économiques comme en témoigne la plus faible proportion de parents dirigeant·e·s (27,6%). Le niveau de formation des parents y est le plus faible, avec 47,2% de parents non-diplômé·e·s de l'enseignement supérieur universitaire. Leurs disciplines de formation sont par ailleurs moins souvent dans les sciences économiques (11,0% contre 15,8% en moyenne) ou encore en sciences naturelles, techniques ou en ingénierie (11,0% contre 16,9%). Notons toutefois qu'un quart de cette classe étudiante semble provenir de classes libérales helvétiques car 24,4% des parents exercent une activité libérale et 18,9% sont en possession d'un diplôme de médecine ou de droit. L'ancrage professionnel de leur parent est par conséquent bien plus local que les transnationaux mobiles ou hypermobiles.

Marine – étudiante au sein de la section francophone de l'EHL – illustre la complexité du cosmopolitisme hérité et acquis par ces *locaux enracinés*. Née en Suisse à Genève, elle a grandi en Suisse romande avec sa mère et sa demi-sœur. Durant notre entretien, elle a estimé avoir reçu une éducation assez stricte (« avec des objectifs hauts » « *high expectations* ») car les membres de sa famille du côté maternel avaient « bien réussi



étant pour la plupart avocats, juristes, etc. ». Sa mère semble venir de classes supérieures libérales genevoises « respectables et respectées ». Toutefois Marine dit avoir évoluer dans un environnement de « classe moyenne ». Bien que sa mère ait suivi une formation d’infirmière (déjà en décalage avec les parcours éducatifs et professionnels de ses parents), elle possède désormais un élevage canin et équestre dans la campagne vaudoise. Son père, d’origine suisse-allemande, est quant à lui issu d’un milieu plus modeste, d’après elle, et a fait une carrière militaire. Cependant suite à un accident de travail durant la petite-enfance de Marine, il s’est avéré en incapacité de travail depuis. Elle est alors bilingue et parle français et allemand dans le cadre familial. Ainsi, le capital cosmopolite de Marine a été en partie hérité par un multilinguisme familial – que l’unique nationalité helvétique pourrait dissimuler - et acquis par un goût personnel pour les cultures étrangères. Ses aspirations professionnelles managériales et mobiles, la distingue, selon ses propres dires, de son milieu d’origine familial maternel fortement ancré territorialement Marine dit alors « sortir du lot » ou de « nulle part » par son esprit « d’aventure, de découverte et de voyages ».

En termes de scolarité, Marine a eu un parcours qu’elle qualifie de « normal » dans des écoles publiques, en français, en Suisse-Romande. Elle a obtenu une maturité cantonale (option artistique), en quatre ans au lieu des trois supposés, à cause d’une adolescence considérée comme « tumultueuse ». Dès lors, sa trajectoire scolaire - un peu plus chaotique que la norme de son milieu - apparaît comme anecdotique à ses yeux, compte tenu du fait qu’elle a *in fine* obtenu sa maturité, diplôme plus fréquemment acquis par les élèves issu·e·s des classes moyennes et supérieures helvétiques. En effet, 40% des jeunes poursuivent une formation secondaire II en voie générale en Suisse - offrant l’accès aux études universitaires - contre 60% allant en formation professionnelle initiale. Marine détient par conséquent un capital culturel institutionnalisé valorisé et valorisable, conforme aux attentes de sa famille genevoise "valorisant les études », bien qu’elle se distingue par un cosmopolitisme hérité et souhaité. Entrer à l’École hôtelière de Lausanne, devenir une « manager international » et fréquenté un milieu élitiste, constitue d’après Marine une reconquête d’un statut et d’une mobilité sociale ascendante, au regard du déclassement de sa mère.

Pour revenir à nos classes d’étudiant·e·s, les principales différences des *locaux enracinés* par rapport aux *transnationaux enracinés* sont, premièrement, qu’ils et elles ne migrent pas pour venir étudier en Suisse car ils et elles sont déjà sur place et saisissent une opportunité locale - ou nationale - d’internationalisation éducative et professionnelle. Deuxièmement, les *locaux enracinés* détiennent plutôt une forme de cosmopolitisme dû à leurs origines familiales géographiquement ou linguistiquement mixtes. Pour ces deux classes d’étudiant·e·s enracinés - qui représentent près de deux-tiers de notre échantillon (65,6%) - les écoles hôtelières jouent un rôle d’investissement dans lequel un capital économique familial est reconverti en un capital éducatif et professionnel international. Pour ces étudiant·e·s – issu·e·s des classes moyennes ou supérieures nationales sédentaires - faire une école hôtelière helvétique représente une stratégie de distinction et une potentielle mobilité sociale et géographique.

En revanche, les trois classes d'étudiant·e·s plus mobiles - qui représentent ensemble le tiers restant de notre échantillon - s'inscrivent plutôt dans une stratégie de reproduction de classe comme nous allons l'argumenter. Tout d'abord, ces trois classes ont des origines socioéconomiques plus élevées que les enraciné·e·s comme en témoignent les professions exercées par le parent avec la plus haute CSP ainsi que leur niveau et discipline de formation.

Les *transnationaux mobiles* ont des parents appartenant plus fréquemment aux catégories socioprofessionnelles supérieures (54,7% sont dirigeants et 22,6% exercent des professions libérales) et sont parmi les plus diplômés de notre échantillon (vu que seulement 302% n'ont pas de formation académique supérieure). Leurs parents sont souvent formés en médecine ou droit (24,5%), en sciences économiques (20,8%) ou en ingénierie ou sciences technique et naturelles (18,9%). Par exemple, Irina – étudiante russo-vietnamienne de 22 ans en section anglophone de l'EHL – a un père entrepreneur né au Vietnam et venu en Russie dans le cadre de sa carrière militaire. Son père « n'a pas de diplôme » et a commencé sa carrière entrepreneuriale en vendant « des chaussettes, des vêtements, puis de vieilles voitures ». Au fil du temps, il créa différentes entreprises, notamment une chaîne de restaurants vietnamiens à Moscou grâce à laquelle il fit fortune. Désormais il investit et travaille dans le secteur immobilier de l'industrie hôtelière au Vietnam. Quant à sa mère, elle a toujours été mère au foyer, s'occupant d'une fratrie nombreuse s'élevant à dix enfants (dont quatre étaient adopté·e·s). Puis, Joshua – étudiant indonésien à l'IHTTI – a deux parents diplômés en sciences économiques, possédant une entreprise dans le secteur immobilier à Jakarta qui a rencontré beaucoup de succès à partir de 2003. C'est pourquoi Joshua précise qu'ils n'ont « pas toujours été aussi fortunés que maintenant » et estime avoir connu une enfance « très simple », qui souligne la forte mobilité sociale connue par sa famille et l'acquisition d'un capital économique parental important.

Ces deux étudiant·e·s ont en commun d'avoir des parents entrepreneurs évoluant dans le monde des affaires et ayant acquis des capitaux économiques offrant la possibilité à leurs enfants d'intégrer le système éducatif privé. Ainsi, Irina a fait la totalité de sa scolarité dans une école privée à Moscou avec l'anglais en seconde langue, dont elle est ressortie diplômée du secondaire II à 16 ans. Mais par suite de la séparation de ses parents et au déménagement de sa mère en Italie, elle a poursuivi sa scolarité jusqu'à ses 18 ans au sein du système public italien dans lequel elle s'est sentie perdue sur le plan linguistique et culturel. Joshua quant à lui, a débuté une scolarité primaire privée près de Jakarta dès que l'entreprise familiale fut rentable. Ses parents estimaient que l'éducation privée était de bien meilleure qualité que l'éducation publique indonésienne. Puis, au vu de ses bons résultats, il a obtenu une bourse pour partir étudier à Singapour, dans un pensionnat en anglais, où il fut diplômé d'un baccalauréat scientifique. Ces deux étudiant·e·s, en comparaison des transnationaux enracinés, ont déjà connu une migration transnationale durant leur enfance qui les a confrontés à un nouvel environnement culturel et intégré un nouveau système éducatif. Ils sont également déjà allés dans des écoles privées. Néanmoins, alors qu'Irina vient d'une famille d'origines géographiques mixtes, Bao se dit à « 100% indonésien ». Leurs portraits illustrent la manière dont le capital cosmopolite des *transnationaux mobiles* est plus important que celui des *transnationaux enracinés* car il est

marqué par en tout cas une expérience de migration transnationale où les étudiant·e·s ont dû s'adapter à un nouvel environnement culturel et éducatif.

Ensuite, les *transnationaux hypermobiles* proviennent aussi de classes socioéconomiques et culturelles favorisées. Néanmoins la proportion de parents dirigeants y est plus forte que chez les transnationaux mobiles car une écrasante majorité (82,9%) de leurs parents le sont (seulement 4,9% exercent des professions libérales) et seulement un peu plus d'un quart (26,8%) n'a pas réalisé d'études académiques supérieures. Les parents de ces étudiant·e·s sont près d'un tiers à être formé·e·s en sciences techniques, naturelles ou en ingénierie (31,7% contre 16,9% en moyenne) et plus d'un quart (26,8%) obtenu un diplôme en sciences économiques (alors que la moyenne est à 15,8%). Par exemple, les parents de Diane – étudiante congolaise de 21 ans à l'IHTTI - sont tous deux dirigeant·e·s dans la fonction publique et son père dispose d'un doctorat en droit, tandis que sa mère bénéficie d'un master en ingénierie. Tout comme Huong – étudiante vietnamienne de 21 ans, également à l'IHTTI – dont les parents sont tous deux diplômé·e·s en sciences techniques et ingénierie mais dont le père est dirigeant dans la fonction publique alors que sa mère occupe un emploi de cadre intermédiaire au Vietnam.

Le cosmopolitisme des *transnationaux hypermobiles* s'avère légèrement plus élevé que celui des transnationaux enracinés ou mobiles car la grande majorité de ces étudiant·e·s a déjà fait sa formation secondaire dans le système international et privé. Diane a par exemple réalisé l'ensemble de sa scolarité – primaire et secondaire – dans le système privé en langue française, avec des étudiant·e·s étrangers à son pays de résidence, au sein duquel elle a obtenu un baccalauréat français. Tandis que Huong a réalisé sa scolarité primaire au Vietnam sein d'une école publique, avec des locaux et en langue vietnamienne. Toutefois elle a migré au Royaume-Uni pour sa formation secondaire et est entrée dans un pensionnat international où elle a obtenu un baccalauréat international en anglais. Ces deux étudiantes ont en commun d'avoir expérimenté de nombreuses migrations transnationales durant leur enfance (4 pour Diane et 3 pour Huong). Elles ont par conséquent intégré des systèmes éducatifs privés dédiés aux familles expatriées ; comme le système éducatif français au Congo pour Diane et le système international en Angleterre pour Huong. Huong semble témoigner d'un parcours assez typique des enfants « parachutés » au sein d'un pays étranger anglophone par des familles asiatiques afin de favoriser un établissement professionnel et ascension sociale à l'âge adulte en Occident, tissant des familles transnationales (Zhou, 1998). En résumé, les parents de *hypermobiles transnationaux* sont pour la plupart dirigeants et entrepreneurs internationaux disposant de capitaux économiques et culturels importants. Étant donné leur carrière fortement mobile, leurs enfants ont hérité d'un capital cosmopolite parmi les plus élevés se traduisant par de nombreuses expériences de déménagement à l'étranger mais aussi par une scolarité quasi exclusivement dans système international et privé. À ce titre, Diane et Huong illustrent la grande mobilité qui caractérise les transnationaux hypermobiles. Venir en Suisse pour étudier dans une école hôtelière en langue anglaise représente leur première expérience de ce territoire.

Finalement, les *translocaux hypermobiles* sont la moitié (500%) à avoir un parent dirigeant·e et vient en deuxième position des parents cadres supérieurs (avec 16,7%). Une proportion plus importante (46,7% contre 404% en moyenne) n'est pas diplômée du niveau académique tertiaire. Ces étudiant·e·s translocaux appartiennent à des classes socioéconomiques moins élevées que les transnationaux mobiles ou hypermobiles en termes de capital économique mais également culturel institutionnalisé. Cependant ils et elles détiennent un plus grand volume de capital cosmopolite au sein de notre échantillon. Non seulement, ces étudiant·e·s ont connu de nombreuses expériences de long-terme à l'étranger, ont évolué dans le système éducatif privé international mais ils et elles sont aussi des multinationaux et maîtrisent fréquemment plus de quatre langues.

Parmi nos répondant·e·s, Mélinda – étudiante de l'EHL en section anglophone – est née en Suisse alémanique et détient la nationalité helvétique. Ses parents, bien qu'originaires de Suisse Italienne, lui ont toujours parlé en allemand. Son père est directeur financier d'une marque de voitures de luxe et sa mère n'exerce pas d'activité professionnelle. En conséquence de la mobilité transnationale professionnelle de son père, Mélinda a expérimenté plusieurs déménagements : après 7 ans en Suisse, elle est allée en Belgique, Allemagne, France et de nouveau en Suisse pour des durées de 3 à 5 ans à chaque fois. Elle a principalement fréquenté des écoles privées internationales, en langue anglaise, sauf en Allemagne où elle a vécu difficilement sa scolarité dans un établissement public en langue allemande. De retour en Suisse, elle commença un baccalauréat international mais en raison de la difficulté éprouvée cessa au bout de six mois, pour faire un AP (*American High School Diploma*) dont il ne fallait valider que certaines branches choisies. Ce diplôme lui paraissait alors plus facile et lui permettait de se concentrer sur les matières artistiques qu'elle affectionnait.

Minh est également étudiante de la section anglophone de l'EHL et bénéficie des nationalités vietnamienne et américaine. Née dans le nord du Vietnam, d'où sa mère est originaire, elle a déménagé au sud du pays dès ses 6 ans, au moment de la mise en couple de sa mère avec un militaire américain d'origine cubaine. Dès lors, elle intégra le système d'enseignement privé international en langue anglaise, d'abord britannique puis américain, au moment du déménagement familial aux Philippines. Sa famille a suivi la mobilité professionnelle de son beau-père travaillant dorénavant dans des ONGs. À l'âge de 17 ans, sa mère et son beau-père divorcèrent et Minh dû choisir où finir sa formation secondaire. Elle opta pour venir en Suisse seule - plutôt qu'aux Etats-Unis avec sa mère et ses frères et sœurs - et obtint son diplôme AP à l'école internationale de Genève. Actuellement, sa mère est cheffe dans un restaurant prestigieux et auparavant elle avait ouvert un restaurant au Vietnam, qu'elle avait revendu. Minh parle de nombreuses langues dont le vietnamien (langue maternelle), l'anglais (système privé international), le français et au moment de notre entretien elle apprenait dans son temps libre le russe, le japonais et l'espagnol.

Les portraits des parcours de Mélinda et Minh illustrent l'acquisition d'un capital cosmopolite en raison de trajectoires familiales très mobiles (plus de 3 déménagements chacune) et menant à la fréquentation du système scolaire privé et international en langue anglaise. Toutes deux ont également en commun d'avoir obtenu leur diplôme académique international dans des écoles privées suisses et donc de bénéficier d'un

permis de résidence (ou d'une nationalité) leur permettant d'obtenir des frais de scolarité moins élevés à l'École hôtelière de Lausanne. Les *translocaux hypermobiles* apparaissent comme une classe d'étudiant·e·s composée par des enfants de managers et dirigeants internationaux très mobiles. La Suisse constitue un point d'ancrage éducatif local, au sein des trajectoires circulaires et transnationales, par son offre de formation internationales privées.

Pour ces trois classes d'étudiant·e·s mobiles faire une école hôtelière helvétique s'inscrit dans le prolongement d'un parcours familial et éducatif transnational. On assiste plutôt à une capitalisation sur un cosmopolitisme déjà hérité en faisant une école hôtelière helvétique. Conformément à la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), ces étudiant·e·s s'orientent vers des formations qui correspondent déjà aux types de capitaux économiques, culturels, sociaux et cosmopolites qu'ils ont déjà en leur possession.

L'intérêt de l'analyse du lien entre origines socioéconomiques des étudiant·e·s en écoles hôtelières suisses et l'accumulation de capital cosmopolite est de mettre en lumière la façon dont des stratégies de re/reproduction sociale ont lieu simultanément au sein d'une même offre éducative internationale. Elle illustre comment les écoles hôtelières helvétiques répondent à la « demande » d'internationalisation éducative de différents groupes sociaux à travers le monde. Ces écoles s'inscrivent dans la continuité du circuit éducatif privé international en étant accessible, via un certain coût financier, aux héritiers et héritières de la mobilité professionnelle transnationale ainsi qu'aux prétendants à celle-ci. L'intérêt de notre enquête est de compléter les résultats des recherches en migrations étudiantes internationales en décortiquant le profil migratoire, éducatif et socioéconomique de ces étudiant·e·s. Notre constat est qu'effectivement la population étudiante intégrant un cursus en management international provient majoritairement de classes socioéconomiques supérieures - locales ou étrangères - toutefois il existe des distinctions socioprofessionnelles au sein celles-ci. En effet, les écoles hôtelières semblent constituer des lieux d'acquisition de capital cosmopolite pour les étudiant·e·s issu·e·s des fractions économiques sédentaires, cependant elles offrent également une certification éducative à un capital cosmopolite hérité pour les étudiant·e·s issus des classes dirigeantes à fort capital de mobilité. À ce titre, ces établissements contribuent à la fois à produire et à reproduire le groupe des managers internationaux et à favoriser leur montée en puissance dans un contexte de mondialisation.

## 4.2 Mécanismes de répartition des publics-étudiants au sein du champ

Le chapitre 4.1 précédent a démontré le profil général des individus qui s'orientaient dans une formation en management hôtelier en Suisse. Nos analyses ont mis en lumière différentes origines et trajectoires socioéducatives. Toutefois, la dernière partie a illustré qu'il existait au sein de notre champ différentes stratégies de reproduction sociale qui pouvaient être le reflet de différentes mobilités sociales ascendantes et reproductives. L'analyse des stratégies de reproduction sociale ne peut se cantonner à la comparaison de la classe sociale d'origine et d'arrivée de l'étudiant·e mais doit également prendre en compte la position plus spécifique au sein de l'espace social et pour ce qui nous concerne parmi les fractions économiques des classes supérieures. On voit alors se dessiner des trajectoires : de reproduction socioprofessionnelle hôtelière, de mobilité ascendante hôtelière ou encore de reproduction socioprofessionnelle managériale (internationale ou non). Dans le présent chapitre 4.2 nous aimerions analyser la manière dont ces trajectoires sociales – et les individus qui les incarnent – se distribuent de manière différenciée dans notre champ. En effet, les deuxième et troisième parties de notre thèse ont mis en exergue que les écoles hôtelières suisses occupaient des positions différenciées et hiérarchisées au sein du champ en fonction de leur dotation en capital spécifique et de leur recrutement se voulant plutôt local/national ou transnational/international. Nous formulons ici l'hypothèse que le champ des écoles hôtelières suisses fonctionne comme le champ de l'enseignement supérieur dans son ensemble, répartissant ses agents en fonction de leur dotation en différents capitaux :

*« Le système scolaire agit comme un algorithme de classification objectif : il distribue les individus qui lui sont proposés en classes aussi homogènes que possible et aussi différentes entre elles que possible du point de vue d'un certain nombre de critères déterminants. Dans la mesure où il tend à instaurer le maximum d'écart entre des classes aussi homogènes que possible, il contribue à reproduire et à légitimer l'ensemble des écarts qui constituent, à chaque moment, la structure sociale »* (Bourdieu, 1989, p. 198)

D'une part, le système scolaire distribue ses élèves ou étudiant·e·s par différents mécanismes de tri et de sélection comme l'évaluation des résultats scolaires, de leurs performances à certains concours, des appréciations subjectives de la part des enseignant·e·s sur leur comportement et personnalité ou encore sur critères économiques ou logique de parrainage pour les établissements privés, définissant l'univers des possibles éducatives envisageables. Les agents *sont distribués* au sein d'un champ éducatif en fonction de multiples critères qu'il s'agit de dévoiler. D'autre part, ils et elles *se distribuent* au sein des espaces scolaires de manière active en effectuant des choix plus ou moins conscients et/ou contraints. L'habitus agit ici comme « principe générateur de stratégies permettant de faire face à des situations – ici éducatives – imprévues et sans cesse renouvelées, qui sont déterminées par l'anticipation implicite de leurs conséquences (...) en sorte qu'elles tendent toujours à reproduire les structures objectives » (Bourdieu, 2000a, p.257).

*« La distribution des élèves selon l'origine sociale et le capital scolaire entre les différentes écoles telle qu'on peut l'observer est la résultante d'innombrables « choix » qui s'instaurent dans la relation entre les habitus structurés des « sélectionneurs » et des « sélectionnés » et la structure du champ des institutions scolaires dont les effets les plus puissants et les mieux cachés s'accomplissent à la faveur de l'homologie qui l'unit aux structures fondamentales de l'espace social et en particulier du champ du pouvoir »*  
(Bourdieu, 1989)

La reproduction de la structure sociale par l'entremise du champ de l'enseignement supérieur fonctionne parce que les individus sont répartis entre les établissements fonction de leur dotation en capitaux et qu'ils et elles s'orientent vers les disciplines conformes à leurs capitaux et dispositions héritées (Bourdieu, 1989). Les écoles d'élites y offrent l'accès aux positions de pouvoir, aux candidat·e·s disposant déjà des plus forts volumes de capitaux. Bourdieu mettait en exergue la distribution des capitaux culturels et économiques au sein du champ des grandes écoles, dont la structure était homologue à celle du champ du pouvoir, opposant des institutions visant la reproduction des élites du pôle culturel, à celles assurant celle des élites du pôle économique. Toutefois, dans un contexte contemporain où les élites économiques ont à leur disposition une offre de formation de plus en plus variée sur leur scène nationale (Bourdieu, 1987; Khurana, 2007; Lazuech, 1999) et sur la scène internationale (Claire. Maxwell & Aggleton, 2016; Van Zanten et al., 2015), la seule prise en compte des ressources économiques et culturelles pour expliquer les orientations éducatives apparaît insuffisante.

Il nous paraît essentiel de considérer également le rôle des ressources sociales et territoriales dans la répartition des étudiant·e·s au sein d'un champ de l'enseignement supérieur, en l'occurrence, celui des écoles hôtelières suisses. C'est pourquoi, nous allons dorénavant analyser les manières dont nos enquêté·e·s choisissent (ou se retrouvent dans) une école hôtelière suisse plutôt qu'une autre en retraçant leur *champ de potentialités objectives* (Esquisse de la théorie de la pratique) qui se présentait au moment de leur décision. En recourant aux travaux sur les stratégies éducatives parentales (Van Zanten, 2009a, 2009b, 2010, 2016) nous serons à même de démontrer l'impact des origines socioéconomiques dans le dessin de l'univers des possibles éducatifs, en mettant notamment en exergue les pratiques éducatives typiques des élites (Claire. Maxwell & Aggleton, 2016) ou de la classe moyenne mondiale (Ball & Nikita, 2014; Claire. Maxwell et al., 2019). En outre, la sociologie des marchés scolaires (Felouzis et al., 2013; Felouzis & Perroton, 2007, 2009) nous permettra de penser la géographie marchande de notre champ, en analysant les localisations multiples de la demande et de l'offre, ainsi que l'impact des flux transnationaux tracés sur la circonscription du champ. Nous découvrirons alors quelles écoles hôtelières suisses attirent et reçoivent quel.le.s candidat·e·s, doté·e·s de quels volumes de capitaux. Nous formulons par conséquent l'hypothèse qu'il existe *une division du travail de reproduction sociale au sein du champ des écoles hôtelières suisses*.

Dans un premier temps, nous analyserons la manière dont les capitaux culturels à l'état institutionnalisé et leurs capitaux économiques associés se distribuent de manière différenciée au sein du champ, compte-tenu du fait que le niveau de capital scolaire demandé varie en fonction des établissements (4.2.1). Pourtant, nous démontrerons qu'à capital culturel et économique équivalents, nos enquêté·e·s ne se répartissent pas de manière aléatoire parmi les écoles hôtelières suisses proposant des Bachelors. Nous mettrons dès lors en lumière deux circuits de répartition au sein dans notre champ. D'un côté, l'École hôtelière de Lausanne – école ultra dominante – recrute les étudiant·e·s les plus dotés en capitaux par une procédure d'admission sélective qui évalue notamment le capital social, cosmopolite et culturel sous forme incorporée durant un entretien (4.2.2). De l'autre, les écoles hôtelières internationales privées apparaissent bien moins sélectives – accueillant des étudiant·e·s moins doté·e·s en capitaux précédemment cité – par une politique de recrutement large et moins exigeante, visant à réduire le champ des possibles perçus par le ou la candidat·e (4.2.3). Ces interprétations formulées à partir de nos entretiens et de notre analyse documentaire, seront vérifiées au fur et à mesure par des analyses de corrélation réalisées à partir des réponses données à notre questionnaire puis en dernier lieu, nous vérifierons par une analyse multivariée si les capitaux culturels, économiques et cosmopolites se distribuent bien de manière différenciée au sein de notre champ (4.2.4). L'analyse mixte nous offrira la possibilité de dévoiler et d'interpréter quels établissements visent la reproduction de quels groupes sociaux et de formuler une conclusion plus générale sur la division du travail de reproduction sociale au sein du champ des écoles hôtelières suisses.

#### 4.2.1 Répartition des capitaux économiques et culturels

L'un de premiers axes de répartition qui nous est apparu durant notre enquête de terrain est celui du capital culturel sous forme institutionnalisée possédé par le ou la candidat·e, qui définit fortement l'univers des possibles éducatifs au sein du champ des écoles hôtelières. En ce qui concerne, les étudiant·e·s locaux – ayant réalisé leur scolarité secondaire en Suisse – la répartition entre une école hôtelière supérieure (ES) comme l'EHG ou une Haute École Spécialisée (HES) comme l'EHL, tient fortement au type de titre scolaire détenu souvent corrélé aux origines socioéconomiques de nos enquêté·e·s. D'une part on constate que les étudiant·e·s ayant réalisé une formation professionnelle initiale et celles et ceux qui ont fait un cursus secondaire académique mais insuffisant à l'entrée des Hautes Spécialisées (HES) ou aux universités helvétiques vont plutôt dans une école hôtelière supérieure (ES). En comparaison, les étudiant·e·s locaux de l'École hôtelière de Lausanne ont majoritairement réalisé des scolarités menant aux études supérieures avec l'obtention d'une maturité, bien qu'une minorité ait plutôt étudié dans des écoles privées en raison d'échecs ou difficultés dans le système public. Les étudiant·e·s transnationaux ont bien plus fréquemment suivi des cursus internationaux au sein de systèmes scolaires très divers pouvant être publics ou privés. En dernier lieu, nous démontrerons – à l'aide d'analyses de corrélations – une inégalité d'accès aux écoles hôtelières les plus prestigieuses en fonction des capitaux culturels sous forme institutionnalisée et économiques, se traduisant également par des modes de financement différents des frais de scolarité.



L'École hôtelière de Lausanne étant une Haute École Spécialisées (HES), elle accepte les élèves ayant obtenu un diplôme du secondaire II plutôt académique (maturité cantonale ou fédérale, baccalauréat français, baccalauréat international, ...) ou celles et ceux ayant acquis le plus haut diplôme professionnel au niveau secondaire (comme une maturité professionnelle). Par conséquent, toutes et tous les candidat·e·s ayant réalisé une formation professionnelle initiale et obtenu uniquement un diplôme d'apprentissage (Certificat Fédéral de Capacité CFC en Suisse, BEP en France, ...) ne correspondent pas aux critères d'admission et se retrouvent de fait évincé·e·s. Ces jeunes professionnel·le·s désirant poursuivre une formation professionnelle supérieure non souvent dès lors pour choix que les écoles hôtelières supérieures (ES) moins reconnues dans le champ académique.

Parmi nos enquêté·e·s, Antonio et Séverine – alumni de l'École hôtelière de Genève – avaient tous les deux effectué un apprentissage et bénéficiaient de plusieurs expériences de formation professionnelle initiale. Antonio formulait un discours de nature sociologique des raisons l'ayant poussé à s'orienter vers un apprentissage :

*J'ai fait une école normale à l'époque, ce qui s'appelait la prim'sup. Ensuite je me suis lancé dans un apprentissage de dessinateur-serrurier-constructeur, parce que j'aimais le dessin. Et venant d'un milieu modeste et ouvrier, j'avais pas trop d'idée sur quoi faire ? Comment faire ? et que signifie le mot études. Donc je me suis dit « je termine et je travaille ». J'ai fait 4 ans d'apprentissage, j'ai obtenu mon CFC puis je me suis rapidement rendu compte que ce n'était pas pour moi. Déjà durant ces 4 ans, je me suis dit que j'allais obtenir mon CFC et je savais que je n'allais pas faire ma vie là-dedans car ça ne me correspondait pas. Durant ces 4 ans, j'ai rencontré plusieurs personnes qui une un jour qui m'a parlé de l'hôtellerie, qui elle-même faisait un apprentissage. Je me suis dit « ça c'est pour moi ! ». Donc j'ai fait un stage.*

Antonio, diplômé de l'EHG, directeur en ressources humaines, entre 40 et 45 ans, de nationalités suisse et italienne

Antonio alors qu'il était dans une filière générale qui donnait potentiellement l'accès aux études supérieures, s'est orienté à la fin de scolarité obligatoire vers un apprentissage. Son père migrant italien relieur et sa mère ouvrière disposaient de peu de capital économique et n'ayant peu ou pas expérimenté le système scolaire helvétique, ils ne bénéficiaient pas du capital informationnel nécessaire pour l'aider dans cette décision. En outre, la norme d'intégration précoce sur le marché du travail semblait très prégnante dans son milieu d'origine modeste. Ce témoignage est conforme à divers travaux empiriques portant sur les inégalités scolaires en fonction des origines socioéconomiques des élèves en Suisse (Falcon & Joye, 2015; Felouzis et al., 2013). La forte ségrégation des filières conduit à ce que certain·e·s élèves du secondaire issu·e·s de milieux populaires, ne puissent exploiter certaines aptitudes scolaires en étant orienter précocement vers des filières professionnelles (Meyer, 2018a, 2018b). Ce portrait tranche singulièrement avec la manière dont les parents de nos enquêté·e·s issu·e·s de milieux privilégiés - disposant de capitaux non seulement économiques mais culturels plus importants – se montraient bien plus interventionnistes en guidant, conseillant et restreignant même parfois leurs enfants dans leur scolarité, accompagnement éducatif typique des classes

supérieures (Van Zanten, 2016). Bien qu'Antonio n'appréciât pas son apprentissage, il se résolut à le terminer pour obtenir son diplôme et se garantir un emploi. C'est donc après une première formation professionnelle initiale, qu'il découvrit l'industrie hôtelière pour laquelle il eut un coup de foudre :

*J'ai fait un stage de service et ça m'a complètement conquis. Je me suis dit « wahou c'est vraiment ce que je veux faire », malgré les horaires et tout ce qu'on peut dire. Donc après avoir terminé mon stage, j'ai tout de suite demandé s'il y avait moyen de faire un apprentissage et on m'a accepté direct. Donc à la fin de mes 4 ans, j'ai réattaqué un apprentissage de sommelier en 2 ans. (...). J'avais 20 ans. J'ai obtenu deux ans plus tard, ça a été deux années exceptionnelles. Franchement magnifique.*

Antonio, diplômé de l'EHG, directeur en ressources humaines, entre 40 et 45 ans, de nationalités suisse et italienne

Antonio s'engagea immédiatement dans un deuxième apprentissage en service au sein d'un hôtel 4 étoiles dans une station hivernale. Après l'obtention de son CFC de sommelier, il décida de partir travailler à Londres avec sa petite-amie de l'époque. Durant 2 ans, il travailla au service, à la réception et à la conciergerie de différents hôtels et découvrit le secteur de l'hébergement. Pendant ces expériences professionnelles, il réalisa qu'il était l'un des rares qualifiés à exercer ces métiers :

*Et en fait ça m'a rendu fou parce qu'il y a rien qui fonctionnait. (...). J'essayais d'en parler au directeur, le comble c'était que lui était français mais ne voulait pas parler français avec moi. J'avais voulu lui faire comprendre, qu'au début j'allais faire l'effort car mon but c'était d'apprendre l'anglais mais là il y avait quelque chose de réel à mettre en place au niveau du fonctionnement de l'hôtel. C'est ce qui m'a poussé à rejoindre la réception parce qu'un jour la cheffe de réception, on avait un très bon contact, elle m'a dit « j'ai un poste ». Ça faisait 3 mois que j'étais dans cet hôtel donc j'avais déjà quelques bases. Et puis je lui ai tout de suite dit oui, parce que je ne pouvais pas rester en bas, personne ne m'écoute, on peut rien structurer, il n'y a rien à faire. J'ai rejoint la réception c'était dur. Je ne sais pas combien hôtels m'ont dit « on ne peut pas vous engager ». Alors est-ce que le diplôme était une excuse ? Je ne sais pas. Toujours est-il que ça a marché dans un hôtel et j'ai fait 18 mois et si j'avais pu rester je serai restée encore pas mal de temps. (...) Ce qui était difficile parce que pour un anglais tout diplôme hôtelier suisse était supérieur à tout ce qui pouvait avoir. Ils me disaient que c'était exclus « on pourra pas vous payer ». Alors que j'avais juste envie de manger et c'est tout.*

Antonio, diplômé de l'EHG, directeur en ressources humaines, entre 40 et 45 ans, de nationalités suisse et italienne

Antonio se retrouva limité dans sa progression professionnelle à Londres non seulement par son niveau d'anglais mais aussi par le peu de rentabilité de son diplôme suisse, dans une capitale européenne engageant de nombreuses personnes non-qualifiées. Il rencontra des difficultés à trouver un emploi pérenne à Londres sous prétexte qu'il aurait été « trop qualifié » donc trop cher. C'est pourquoi, il se renseigna sur un moyen de pouvoir grader légitimement et efficacement dans cette profession et s'inscrivit à l'École hôtelière de Genève à 26 ans :

*En fait, franchement je m'éclatais dans ce travail. Tout ce qui était contact, conseil, service c'est vraiment quelque chose qui me ressemble à fond. Par contre, je ne me voyais pas faire du service toute ma vie. C'était pas forcément pour des raisons pécuniaires ou quoi que ce soit, je suis pas forcément*

*ambitieux ou carriériste mais voilà je voyais qu'il y avait plein de choses à faire dans un hôtel, plein de positions possibles. Et que les gens qui travaillent et qui en veulent peuvent arriver à tout ce qui veulent, contrairement à d'autres branches. Donc voilà, ça me trottait dans la tête depuis quelques temps.*

Antonio, diplômé de l'EHG, directeur en ressources humaines, entre 40 et 45 ans, de nationalités suisse et italienne

Le discours d'Antonio est ambivalent car, bien qu'il conçoive l'industrie hôtelière comme l'un des rares secteurs où le mérite puisse donner accès à des postes à responsabilités, il poursuit ses études pour s'assurer d'obtenir des postes à responsabilité. En fait, Antonio s'était retrouvé face à un plafond de verre où les postes de cadres étaient difficilement accessibles aux uniques détenteurs et détentrices d'un CFC. Faire une école hôtelière – qui lui soit accessible avec un tel diplôme – constitue par conséquent une stratégie de progression professionnelle.

Séverine – diplômée de l'EHG – est également issue d'un milieu modeste, sa mère étant serveuse et son père (avec qui elle n'est plus trop en contact) vendeur. Elle a effectué un apprentissage de spécialiste en restauration, débuté à 17 ans à la suite d'un stage de 4 mois dans un restaurant haut de gamme :

*J'étais la première volée où ils sont passés de 2 à 3 ans de CFC. Ils l'ont enrichi, avant c'était un peu plus basique. Ça a toujours été mal vu hein « les petites serveuses ». Et puis là ça a été enrichi, on a quand même des bases de cuisine, on est censé faire de la cuisine pendant l'apprentissage pendant 2 semaines, on a vraiment une connaissance très large au niveau des boissons et de la nourriture. C'est très complet. Après il y a tout ce qui est organisationnel, gestion et tout ça. Mais c'est beaucoup moins poussé que dans une école hôtelière.*

Séverine, diplômée de l'EHG, entre 25 et 30 ans, assistante de direction dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

Séverine témoigne de la professionnalisation du métier de « serveur/serveuse » que bon nombre d'employé·e·s exercent de manière non qualifiée (« les petites serveuses »). Obtenir un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) apparaît comme un outil de légitimation ou de visibilisation d'un emploi dévalorisé, peu compris par ses ami·e·s poursuivant une scolarité plus académique. L'entrée de Séverine dans la vie active à l'âge de 17 ans - qui plus est dans le milieu de la restauration fonctionnant selon des horaires coupés - contraste avec le rythme et style de vie mené par ses ancien·ne·s camarades. Séverine vécut dans un premier temps relativement mal son intégration dans le milieu de la restauration et rompit son CFC au bout d'un an. Pourtant suite à une mauvaise expérience dans la vente, elle décida d'y retourner et retrouva une autre place d'apprentissage dans un établissement gastronomique.

À 20 ans, Séverine obtint son premier emploi dans une « grande maison » à Gstaad mais elle eut un grave accident de voiture qui provoqua une invalidité partielle. Séverine ne put reprendre son métier de serveuse. Elle dut se réorienter et l'école hôtelière apparaissait comme une bonne solution pour continuer à travailler dans la même industrie, à laquelle elle était déjà formée et qu'elle affectionnait, tout en occupant des positions

plus administratives moins « physiques ». En outre, disposant déjà d'un CFC, Séverine put faire le cursus professionnel de l'école – créé en 2012 – en deux ans au lieu des trois, afin d'obtenir relativement rapidement son diplôme et à un moindre coût. Madame Delèze – collaboratrice et alumnus de l'École hôtelière de Genève – s'était retrouvée dans une situation similaire. Après l'obtention d'un BEP dans un lycée hôtelier en France voisine et d'un baccalauréat professionnel en service/restauration, elle avait travaillé plusieurs années en tant que cheffe de rang dans des hôtels suisses. Malheureusement, à la suite d'une rupture des ligaments croisés, il fallut qu'elle « se repositionne par rapport son travail et à son objectif de carrière ». D'après elle, il lui fallait quelque chose de « moins opérationnel, tout en restant en contact avec la clientèle ». Pour Madame Delèze et Séverine, faire une école hôtelière comme celle de Genève constitue une réorientation afin d'accéder à des postes à responsabilités moins physiques que ceux liés au service pour lesquelles elles étaient initialement diplômées et qu'elles avaient exercé.

Pour nos alumni de l'EHG, obtenir un diplôme en management hôtelier s'inscrit souvent dans la volonté de faire carrière dans une industrie où ils et elles ont déjà travaillé plusieurs années et qui les passionne. Le parcours d'Alejandro – directeur logistique - illustre la manière dont l'hôtellerie constituait une voie d'insertion professionnelle en Suisse pour des jeunes immigré·e·s. Ayant un père cuisinier et une mère femme de chambre, Alejandro - né en Espagne – a migré en Suisse Italienne à l'âge de 15 ans. « Comme tout bon immigré à l'époque », il travailla à la plonge d'un restaurant au noir, sans permis de travail. Puis il accéda petit à petit à un poste de commis de rang et commença à travailler au service. Dans les années 70, il déménagea dans le Canton de Vaud et retrouva du travail dans un hôtel familial puis intégra une plus grande chaîne hôtelière où il obtint de nouvelles responsabilités. À la suite de la rencontre de sa petite-amie de l'époque - venant d'un milieu social supérieur au sien - Alejandro commença à s'interroger sur son avenir :

*Je pense que j'étais arrivé le plus haut que je pouvais arriver, avec la formation que j'avais. Là je me suis posé la question, mais il manquait les pesetas. De nouveau, j'ai dit à mon directeur « écoutez je crois que j'aimerais faire l'école hôtelière ». Il me dit « vas-y. Quand tu finiras il y aura toujours un poste pour toi ici ». Donc j'ai décidé de faire l'école hôtelière mais c'était un grand défi pour moi ; financier car je n'avais pas d'argent, j'ai dû travailler pour l'avoir. Secundo, je n'avais jamais étudié à ce niveau-là.*

Alejandro, diplômé EHG, entre 60 et 65 ans, directeur logistique d'une entreprise privée, de nationalités suisse et espagnole

Dans ces conditions, l'accès à l'École hôtelière de Genève offrait à Alejandro un capital culturel institutionnalisant et réifiant des années d'expériences professionnelles hôtelières très variées. Cette formation lui permettant par la suite de poursuivre sa carrière hôtelière jusqu'à obtenir des postes de direction générale d'établissements. Le parcours d'Alejandro est à ce titre presque « exemplaire » de la manière dont une école hôtelière peut agir comme un accélérateur de carrière pour certain·e·s professionnel·le·s de cette industrie.

Pour ces étudiant·e·s ne disposant que d'une formation professionnelle initiale, le choix de l'École hôtelière de Genève est également une décision de nature économique. Dans l'absolu, il était possible pour ces enquêté·e·s de compléter leur formation par une maturité professionnelle – en une année à plein temps, ou deux ans à temps partiels – donnant par la suite l'accès à une Haute École Spécialisée (HES) comme l'École hôtelière de Lausanne. Mais dans les faits, non seulement l'investissement temporel apparaît trop important au vu de leur âge au moment où ils et elles décident de reprendre leurs études, mais leur capital économique leur paraît insuffisant :

*Le problème c'était que les écoles hôtelières coûtent cher et comme je vous l'ai dit initialement je viens d'un milieu relativement modeste. Ça a été une longue réflexion. Finalement j'ai pris Genève car ce n'était pas trop long, il y avait le cursus de 2 ou 3 ans. J'avais entendu de très bons échos. Ça a toujours été la guerre entre Genève et Lausanne, maintenant c'est plus la guerre, mais c'est vrai que moi je suis quelqu'un de terrain. Et on m'a toujours dit que Genève c'étaient des gens de terrain et Lausanne c'était surtout je veux pas dire admin, mais du gonflage de crâne pour dire « cher élève quand tu sortiras de l'école tu seras directeur. ». Alors qu'à Genève c'était plutôt « on va vous apprendre les bases et quand vous sortirez d'ici ça sera à vous de faire vos marques, sinon vous aurez rien ». Ce principe-là me plaisait plus et ça me coûtait 4 fois moins cher. Trouver 20'000 CHF j'ai pu mais 80'000 CHF je sais pas si j'aurais pu à l'époque. La formation c'était une expérience hôtelière, j'avais mon CFC de service, mon expérience en Suisse à Londres et bah voilà le premier jour est arrivé et à partir de là ça a été juste extraordinaire.*

Antonio, diplômé de l'EHG, directeur en ressources humaines, entre 40 et 45 ans, de nationalités suisse et italienne

Antonio reprend alors les prises de position classiques du champ opposant les « gens du terrain » de l'École hôtelière de Genève ayant les « pieds sur terre » et étant plus « réalistes », aux étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne trop « prétentieux et prétentieuses ». Le discours d'Antonio met en exergue qu'accepter d'avoir une potentielle position professionnelle moins élevée à l'issue de la formation hôtelière, constituait un coût économique moins élevé et donc plus réaliste. Bien qu'issu d'un milieu modeste Antonio ne toucha qu'une petite bourse étatique (3'600 CHF par année). Il s'était par conséquent retrouvé obligé d'emprunter de l'argent à une tante qui avait touché un héritage et de travailler durant sa formation en faisant des extras certains soirs et les week-ends. Nos enquêté·e·s de l'École hôtelière de Genève étaient nombreux et nombreuses à avoir travailler de manière rémunérée en parallèle de leur formation. Alejandro par exemple étudiait à l'EHG de 8h à 18h puis travaillait dans un hôtel jusqu'à 3-4 heures du matin.

Le témoignage de Séverine conforte l'interprétation selon laquelle le prix de la formation reste un facteur décisif de l'orientation au sein du champ. Bien que sa formation fût entièrement financée par à la fois par l'Assurance Invalidité (AI) en tant que mesure de reconversion professionnelle et par les dommages et intérêts qu'elle reçut des suites de son accident, elle évoqua que l'investissement temporel et financier pour intégrer l'EHL était trop élevé pour elle :

*J'ai vu l'École hôtelière de Lausanne, j'ai vu que c'était hyper cher. J'ai vu aussi qu'il fallait un bac, j'ai pas de bac, je ne voulais pas forcément refaire une maturité professionnelle. Ça a été des choix à*

*un moment donné. Et j'ai vu l'école hôtelière de Genève qui faisait cette nouvelle filiale. Je suis allée avec ma mère aux portes ouvertes. Par la suite, j'ai rencontré le directeur et je me suis inscrite.*

Séverine, diplômée de l'EHG, entre 25 et 30 ans, assistante de direction dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

L'entretien d'admission réalisé avec le directeur de l'établissement et l'impression qu'il lui fit, finirent de convaincre Séverine de son choix. En résumé, il apparaît que les étudiant·e·s de l'École hôtelière de Genève sont parmi les moins dotés en capital culturel et économique au sein du champ et ces faibles volumes de capitaux réduisent de fait leurs opportunités de formation en management hôtelier. Le champ des écoles hôtelières, par les frais de scolarités très élevés pratiqués, est donc mû par des inégalités d'accès aux établissements.

#### *Héritiers et héritières de l'hôtellerie disposant d'un diplôme académique*

Nous venons de présenter les parcours des individus pour lesquels obtenir un diplôme ES s'inscrit dans la suite logique d'une trajectoire éducative de type professionnel, souvent corrélée à des origines modestes. Toutefois, certain·e·s des alumni de l'École hôtelière de Genève n'avaient pas fait d'apprentissage auparavant et avaient poursuivi leur scolarité secondaire II dans le système général, bien que dans des filières qui ne menaient pas nécessairement aux études universitaires. Par exemple, Georges avait été au gymnase mais au sein de la voie « diplôme », visant l'obtention d'un titre donnant uniquement l'accès aux Hautes Écoles Spécialisées (HES) grâce à une spécialisation, plutôt que dans la voie « maturité » donnant l'accès aux universités et aux écoles polytechniques helvétiques. Georges avait par ailleurs tenté la passerelle, après l'obtention de son diplôme, pour faire une maturité mais qu'il abandonna. Ne sachant pas quoi faire professionnellement, Georges décida de partir au Liban – dont son père est originaire – pendant 8 mois afin de travailler comme moniteur de ski puis en Allemagne pour une brève durée. À son retour en Suisse, il effectua son service militaire puis décida d'un commun accord avec ses parents de faire l'École hôtelière de Genève.

*Ils voulaient que j'aille plus loin, je le voulais aussi mais j'étais déjà inscrit à l'École hôtelière de Genève pour 2011 ou 2010. C'était une longue discussion avec mes parents, j'ai regardé ce que je pouvais faire pour rentrer dans cette école hôtelière. Donc à l'époque ça nécessitait pas de maturité, en revanche il faut des stages pratiques au préalable. J'ai eu la chance de bosser beaucoup au restaurant avec mes parents entre le bar et le restaurant en bas. Ce qui m'a permis d'y entrer.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

Alors que la sœur aînée de Georges avait fait l'École hôtelière de Lausanne, il s'orienta vers celle de Genève car il était moins doté en capital scolaire, ne possédant pas de maturité gymnasiale :

*C'était surtout un choix vis-à-vis des possibilités que j'avais à cette époque-là. Moi j'avais un diplôme voie diplôme. Ce qui m'offrait pas toutes les possibilités du monde, je pouvais pas décidé de partir à l'Université faire un Bachelor à moins de faire un pont ou une maturité du soir. J'avais besoin d'une école de grands, si je peux m'exprimer ainsi. Je n'ai pas eu un bachelor à la fin de ça. J'ai eu un*

*diplôme ES et non HES mais il me fallait quelque chose, un papier. C'était pas un choix mais c'était devenu une volonté de bien faire, de choisir l'école hôtelière. J'ai quand même fait quelque chose et réussi quelque chose qui est plus qu'un gymnase. Il fallait que je commence quelque chose et quelque part. Et avec le recul je ne regrette absolument pas. J'aurais fait d'autres choix plus tôt dans ma carrière. Ce choix-là en particulier c'était mon tremplin à moi. C'était « bon de toute façon il faut que je fasse une école hôtelière ». On sait ce qui se dit que les écoles hôtelières plus de 60% des gens qui la font ne finissent pas dans l'hôtellerie. Donc ça reste d'excellentes formations qui ouvrent des portes. Ce sont des formations de généraliste.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

Georges avait conscience qu'il ne bénéficiait pas du capital culturel institutionnalisé nécessaire à l'entrée de l'École hôtelière de Lausanne. De plus, il ne s'imaginait pas faire une passerelle – une année de scolarité supplémentaire pour obtenir le diplôme adéquat – pour y accéder. Finalement, le généralisme de la formation hôtelière – à l'EHG ou l'EHL – lui offrait une nouvelle orientation professionnelle possible à l'issue de son obtention. Ayant déjà une grande expérience professionnelle du métier de restaurateur, l'admission au sein de l'EHG lui parut plutôt aisée. Il se rendit dès lors à une journée portes-ouvertes avec ses parents :

*C'était 30'000 CHF les deux ans et demi. C'était ce côté rapide et accessible vis-à-vis de la formation que j'avais. On a été à une journée portes-ouvertes avec mes parents. On a vu que c'était faisable. Moi j'ai montré mon dossier, j'ai eu un entretien avec le Directeur. Il a dit « écoutez, vous avez tout ce qu'il faut pour rentrer à l'école hôtelière ». Du coup je l'ai fait. Je me suis dit il n'y a pas 36 000 choses à discuter, je suis allé là-bas. J'ai pris un flyer, j'ai regardé ça avec mes parents. Mon papa était encore-là à cette époque ma maman était là aussi. On a lu le dossier, on est allé avec mon père là-bas et je me suis inscrit pour l'année 2010.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

La formation hôtelière proposée par l'EHG apparaissait financièrement et temporellement accessible à Georges, étant à 30'000 CHF en deux ans et demi, alors qu'elle s'élevait à la même époque à peu près à 60'000 CHF pour quatre ans à l'École hôtelière de Lausanne. Le capital économique familial est un facteur non-négligeable dans la répartition des publics entre les deux établissements. Néanmoins comme Georges ne disposait pas du capital culturel adéquat la comparaison des frais de scolarité n'avait pas lieu de se faire.

Le témoignage de Georges apporte un autre élément intéressant sur la manière dont les relations interpersonnelles peuvent contribuer au choix pour un petit établissement comme l'École hôtelière de Genève. Dans le cadre de son processus d'admission, un entretien a lieu avec le directeur actuel. Toutes et tous nos récent·e·s diplômé·e·s de l'EHG gardaient un excellent souvenir de cette entrevue et mettaient en avant le côté humain, chaleureux, compréhensif et charismatique de ce directeur. Par exemple Georges, à la suite du décès de son père au moment où il devait intégrer l'EHG, demanda à reporter son entrée d'une année :

*C'était clair pour moi qu'il fallait que je le fasse cette école hôtelière. C'était la première fois où c'était un choix qu'on m'avait imposé mais que je me suis imposé malgré eux. Je me suis dit « il faut que je le fasse ». C'était pour moi établi. J'ai parlé avec le Directeur de l'EHG et à son épouse. Je leur ai dit « je pourrais pas être là pour la rentrée 2010 mais pour la rentrée 2011 car il s'est passé ça, ça et ça. ». Ils sont loin de ne pas être compréhensifs, les deux sont incroyables. C'est quelque chose qui m'a beaucoup marqué et aussi poussé vers l'école hôtelière de Genève c'est la direction. Le directeur est déjà un orateur hors-pair, il a déjà de quoi faire pâlir pas mal d'hommes politiques. Franchement, il parle super bien et pis c'est un modèle de compréhension. Il est vraiment orienté par ses élèves et c'est ça qui est bien aussi. On se sent comme une grande famille dans cette école hôtelière de Genève. L'aspect aussi peu de monde c'est sympa.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

La petite taille de l'École hôtelière de Genève, quelques centaines d'étudiant·e·s, fait qu'elle est régulièrement comparée à une petite famille au sein de laquelle le directeur fait office de figure paternelle. Nos enquêté·e·s diplômé·e·s de l'EHG ont souvent expliqué entretenir des relations très proches et personnelles avec la direction et le corps enseignant, alors que cela était quasi absent des entretiens avec les alumni de l'École hôtelière de Lausanne. La personnalisation des relations – argument de vente habituel des établissements privés – est revenu à plusieurs reprises pour les étudiant·e·s de petites écoles hôtelières ES ou internationales, qui valorisent le côté « familial » et le faible nombre d'élèves par classe. Toutefois, il faut rappeler que ces discours sont souvent tenus par des personnes qui, de toute manière, n'auraient pas eu accès aux grandes écoles hôtelières au vu de leur capital scolaire ou économique. Par exemple, Luc – comptable dans un hôtel cinq étoiles – fils d'hôtelier, a expliqué qu'il s'était renseigné à la fois sur l'École hôtelière de Lausanne et l'École hôtelière de Genève :

*J'ai vraiment été libre de mon choix, ils ont vraiment été correct dans le sens où j'ai été visité Lausanne et Genève. J'ai fait le chemin pour visiter les deux établissements et me suis rendu compte que cela était deux choses complètement différentes. A l'heure actuelle, Lausanne est vraiment une école de management et Genève est une école hôtelière, de terrain où on passe vraiment par toutes les étapes de l'hôtellerie. Lausanne ça pouvait être intéressant de retrouver ce côté universitaire, c'est un campus, il y a beaucoup d'élèves mais cette impression d'être trop comme un pion. Genève, j'ai trouvé quand j'ai visité, il y a ce côté petite famille. Il y a moins d'étudiants. Première sensation que j'ai ressentie, quand j'ai été visité, j'ai croisé des étudiants qui se formaient et je leur demandais « comment ça se passe ici ? » et ils étaient très ouverts « et bah écoute, on fait ci, on fait ça ». J'ai fait mon choix par rapport à ça, surtout. Après pour être honnête, il y avait aussi que l'anglais n'est pas un de mes points forts. Par rapport à Lausanne, l'anglais est plus haut. Ensuite, il fallait une maturité et moi j'ai fait un diplôme à l'école de commerce. J'aurais pu faire les cours nécessaires pour essayer de me mettre à niveau en langue mais voilà, je me suis quand même plus retrouvé dans la mentalité d'une école hôtelière.*

Luc, diplômé de l'EHG, entre 30 et 35 ans, responsable de service dans l'hôtellerie, de nationalités française et suisse

Luc oppose l'École hôtelière de Lausanne à celle de Genève, conformément aux prises de position que nous avons pu observer dans le champ. En outre, il a été convaincu par les proportions de l'EHG plus petite et



donc « familiale », au sein de laquelle les individus semblent « ouverts » et qui fondent un sentiment d'accessibilité et de reconnaissance. Tandis que l'EHL est vue comme une grosse machine où les étudiant·e·s représentent avant tout des ressources économiques et symboliques pour l'établissement. Néanmoins, Luc rappelle qu'il ne disposait en fait pas du capital culturel et linguistique nécessaire à l'admission à l'EHL. S'exprime alors un discours de distinction visant à valoriser une école hôtelière relativement dominée par rapport à l'autre, par des personnes qui n'y ont objectivement pas accès. La comparaison s'avère avant tout discursive car le réel choix n'existait pas. En outre, dans la suite de l'entretien, il « avoua » que son capital social familial était fortement lié à l'École hôtelière de Genève influençant grandement sa décision :

*Après si on veut chercher la petite histoire jusqu'au bout, le directeur et sa femme sont des amis de mon père. Eux, m'ont vu grandir depuis tout petit. Voilà j'ai eu l'opportunité. Même si le directeur avait été à Lausanne, je serai quand même venu à Genève. Par rapport à l'état d'esprit que j'avais sur le moment, je voulais vraiment voir l'hôtellerie dans sa globalité et ce côté petite famille.*

Luc, 31 ans, diplômé de l'EHG, comptable dans un hôtel cinq étoiles, de nationalités

Luc produisit un discours ambigu dans lequel il admettait connaître personnellement et depuis longtemps la direction de l'École hôtelière de Genève. En fait, Luc essaya de contrecarrer une impression de « favoritisme » que l'on pourrait avoir à propos de lui, sachant qu'il était fils d'un hôtelier bien installé dans le réseau professionnel romand. C'est pourquoi il tenait à ajouter que son choix pour l'EHG se serait fait « en tout état de cause » par la correspondance de sa formation à ses souhaits. Que ce soit Luc ou Georges, tous deux ont en commun d'être des fils d'hôteliers/restaurateurs mais de ne pas s'être engagés dans une formation professionnelle initiale qui aurait été le mode de reproduction sociale le plus immédiat pour pouvoir continuer de travailler dans l'entreprise familiale. Nous formulons l'hypothèse que la possibilité de reprendre l'entreprise et d'y exercer des responsabilités nécessitent – tout du moins symboliquement – d'acquérir un certain volume de capital culturel pour légitimer l'accès à une future position dirigeante. N'ayant pas obtenu le diplôme offrant l'accès aux études universitaires, Luc et Georges n'ont pas pu envisager d'intégrer l'École hôtelière de Lausanne. En outre, leurs pères étant restaurateur ou directeur d'hôtel occupaient certes des positions professionnelles valorisées dans cette industrie, mais pas les mieux rémunérées et permettant difficilement de financer des frais de scolarités de l'EHL. On peut supposer que l'École hôtelière de Genève - les écoles hôtelières ES en général – sont peut-être les lieux privilégiés des reproductions sociales des héritiers et héritières des petites et moyennes entreprises de l'industrie hôtelière suisse.

Finalement, nous aimerions aborder les rares cas où l'étudiant·e disposait du capital scolaire adéquat pour prétendre à l'École hôtelière de Lausanne mais avaient préféré l'École hôtelière de Genève. À ce titre, le cas de Mailan – diplômée EHG, directrice d'une entreprise à vocation sociale – est très enrichissant. Mailan est née en Suisse Romande, au sein d'une famille d'origine vietnamienne. Ses parents sont divorcés, elle a grandi principalement avec son père ingénieur diplômé de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) et sa belle-mère suisse décoratrice mais ne travaillant pas. Contrairement aux diplômé·e·s de l'EHG interrogé·e·s, Mailan vient de la classe moyenne et non de classe populaire et elle n'est pas une héritière de

l'hôtellerie. Elle a suivi une scolarité publique dans le Canton de Genève et a obtenu une maturité cantonale, puis elle s'est lancée dans des études de sciences sociales à l'Université qui ne lui convenaient pas.

*Mailan : Ça s'est passé un peu sur un coup de tête. En fait je suis sortie du collège et j'ai commencé l'université (...). J'ai pas fait plus de deux ou trois semaines d'université. (...) Du coup, on allait manger ensemble et ce copain me parle d'un autre copain à lui qui commençait l'école hôtelière de Lausanne. Et j'étais pas hyper satisfaite par ma rentrée universitaire, je trouvais tout trop vague et pas assez concret. Du coup, en rentrant j'ai commencé à me renseigner et très rapidement, en l'espace de 2 semaines, j'ai pris une décision rapide. Je crois qu'il fallait valider un pré-stage avant de rentrer à l'école et j'arrive pas très bien à me souvenir. Je suis pas restée longtemps à l'université.*

*A-S. D. : Vous vous êtes renseignées sur les différentes écoles qui existaient ?*

*Mailan : Je me suis renseignée à Lausanne. À l'époque c'était extrêmement cher, mais pour les étudiants suisses ça a changé quand même. Et puis, vu les moyens financiers et la proximité géographique, j'ai penché sur Genève. D'autant plus qu'en tant que genevois on pouvait obtenir une bourse. C'est ce que j'ai fait.*

Mailan, diplômée de l'EHG, entre 40 et 45 ans, directrice d'une entreprise à vocation sociale, de nationalité suisse

Dès lors si Mailan opte pour l'École hôtelière de Genève, c'est pour des raisons financières et de proximité géographique. La localisation d'un établissement d'enseignement supérieur joue un rôle clé dans son attractivité auprès des étudiant·e·s d'origine modeste (Faure, 2009). Pouvant obtenir une bourse du Canton de Genève, l'une des formations hôtelières parmi les moins onéreuses du champ devient d'autant plus accessible. En résumé, le capital culturel sous forme institutionnalisée apparaît comme le premier facteur de répartition entre l'École hôtelière de Genève et celle de Lausanne et vient ensuite le capital économique. Il apparaît donc que les apprenti·e·s et les héritiers/héritières de l'industrie hôtelière s'orienteront plus facilement dans une école hôtelière ES premièrement qui les accepte, pour laquelle ils et elles ont déjà des dispositions opérationnelles, leur proposant une formation plus courte et moins onéreuse. À ce titre, les écoles hôtelières ES s'inscrivent comme le prolongement d'une entrée précoce sur le marché de l'emploi hôtelier et agissent potentiellement comme un accélérateur de carrière.

#### *Le capital linguistique moins élevé des étudiant·e·s de l'École hôtelière de Genève*

Nous avons aussi constaté que nos enquêté·e·s de l'École hôtelière de Genève disposaient d'un capital linguistique moins important que celles et ceux de l'École hôtelière de Lausanne. Bien que la plupart soit bilingue, dû à des origines familiales mixtes, les étudiant·e·s de l'EHG avaient un rapport plus complexe et complexé aux langues étrangères notamment à l'anglais. Cela s'explique par le fait qu'il n'est pas exigé de maîtriser l'anglais et d'effectuer un test linguistique préalable pour accéder aux écoles hôtelières supérieures (ES). La langue d'enseignement est l'une des langues nationales – français, allemand ou italien – et des cours d'anglais sont proposés durant le cursus. Par conséquent, la seule enquêtée que nous avons interviewée, qui estimait ne pas parler anglais était inscrite à l'École hôtelière de Genève. Il s'agissait de Séverine une étudiante romande de langue maternelle française, qui bien qu'elle eût une mère suisse-allemande, disait uniquement se « débrouiller » en allemand ainsi qu'en anglais. Séverine disait recourir à d'autres langues à

des fins purement professionnelles avec un lexique lié au service et à la restauration :

*A-S.D. : À la maison tu parlais français ? Ta mère est suisse ?*

*Séverine : Ma mère est suisse-allemande. Elle ne me l'a pas appris mais j'ai l'ouïe. Je pense que ça aide quand même. Après j'ai travaillé en Suisse Allemande ça m'a aidé aussi. Mais à Gstaad il y a beaucoup de mélange, on parle français, allemand et anglais. J'ai eu souvent des clients francophones.*

*A-S.D. : Et en anglais ?*

*Séverine : Je ne suis pas bilingue. Au niveau professionnel je me débrouille mais quand ça sort du contexte ouf. Faut se mettre dedans.*

Séverine, diplômée de l'EHG, entre 25 et 30 ans, assistante de direction dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

Bien que Séverine ait des notions dans différentes langues, cela ne lui apparaissait pas comme des compétences à mobiliser dans une carrière hôtelière. Les étudiant·e·s locaux dont les parents parlaient uniquement français était une configuration rare. C'était notamment le cas de Luc – diplômé de l'EHG – dont le père était français et la mère suisse-romande (« valaisanne pure souche »). Il nous expliqua que les langues « n'étaient pas sa tasse de thé », élément qu'il regrettait désormais en tant qu'hôtelier :

*Vu que j'ai de la peine avec les langues, moins j'avais de langues plus j'étais content ! (rires). Avec le recul, clairement, ce qui était très con, je vois que j'aurais dû être plus attentif sur les langues. Mine de rien sans les langues maintenant, on est encore plus facilement bloqués pour l'évolution de nos postes. Typiquement si je voulais le même poste en suisse-allemande, je ne pourrais pas. Il faudrait que je redescende. Si j'ai une opportunité qui est intéressante avec une promesse d'évolution, où j'ai deux ans pour améliorer mon allemand, ok je vais le faire mais après c'est difficile. Malheureusement de plus en plus, il faudrait qu'on soit tous quasiment bilingue en anglais. (...). Tout de suite ça peut bloquer une personne qui a tout ce qu'il faut derrière mais qui n'a pas la langue. À cause de ça, elle va perdre la place qui aurait pu être parfaite pour elle. Jusqu'à maintenant j'ai réussi à plus ou moins à sauver les meubles.*

Luc, diplômé de l'EHG, entre 30 et 35 ans, responsable de service dans l'hôtellerie, de nationalités française et suisse

Luc estimait que son manque de maîtrise de l'allemand et de l'anglais, l'empêchait de saisir des opportunités professionnelles. Le marché de l'emploi qualifié au sein de l'hôtellerie helvétique est en fait limité, d'autant plus si l'on reste cantonné à un seul territoire linguistique. Bien qu'il eût des connaissances scolaires de l'allemand, Luc disait ne pas avoir la « fluidité et l'aisance » pour engager et maintenir une discussion, lui permettant des interactions professionnelles basiques permettant de « sauver les meubles ». Ses premières expériences linguistiques à l'étranger ont eu lieu pendant la formation hôtelière, avec six mois de stage dans un hôtel en Angleterre et trois mois en Suisse-Allemande. Il estimait que ces séjours et stages lui « ont permis d'essayer » et que « même s'il parle faux, au moins il comprend mieux et ose parler. ». L'usage des langues étrangères par Luc ou Séverine apparaît alors plutôt complexé. Ces étudiant·e·s ne parlant avant leur formation hôtelière « que français » sont minoritaires au sein du champ et détonnent avec les autres qui se

vantent assez aisément de leur maîtrise de plusieurs langues et qui expriment un rapport plus libre et positif aux langues étrangères.

Le fait que ces personnes ne parlaient pas ou peu anglais avant leur formation hôtelière peut constituer un facteur de non-considération de l'École hôtelière de Lausanne exigeant le plus haut niveau dans cette langue au sein du champ. Rappelons que s'ils ou elles ont effectué un apprentissage, ces personnes n'avaient pas nécessairement eu accès à des cours d'anglais durant leur scolarité où certaines bases auraient pu être acquises. À nouveau, le coût d'investissement temporel et potentiellement financier (passer des tests linguistiques, partir dans un pays anglophone) pour améliorer son anglais constituent une barrière d'entrée à l'école hôtelière la plus prestigieuse au sein du champ. On perçoit alors qu'un outre la plus faible dotation en capital culturel et économique des étudiant·e·s de l'École hôtelière de Genève – et donc potentiellement des écoles hôtelières supérieures ES – et redoublée par un capital linguistique inférieur diminuant encore leur chance d'accès à l'École hôtelière de Lausanne.

*Formation scolaire majoritairement publique et parfois privée des locaux de l'École hôtelière de Lausanne*

En comparaison, les étudiant·e·s locaux de l'École hôtelière de Lausanne bénéficient toutes et tous de diplômes du secondaire académique – en grande majorité nationaux – donnant habituellement accès à l'enseignement universitaire ou polytechnique helvétique. Les étudiant·e·s locaux de l'EHL ont réalisé leur formation au sein des établissements publics et leur formation secondaire dans des gymnases romands comme : Pierre, Marie, Mylène, Lucie ou encore Marine. Leur scolarité primaire et secondaire est souvent présentée en entretien comme « normale », car similaire à celles de leurs camarades du même âge issu·e·s du même milieu social et ayant grandi dans la même localité. C'est à partir de leur entrée à l'EHL que ces étudiant·e·s se distancient – spatialement et socialement – de leurs ami·e·s d'enfance qui étudient majoritairement dans des universités suisses.

Toutefois, l'École hôtelière de Lausanne peut aussi s'inscrire dans le prolongement d'une scolarité secondaire privée helvétique. Nous avons identifié deux trajectoires scolaires privées. Premièrement, les étudiant·e·s, ayant grandi en Suisse, qui intègrent une école privée à la suite de difficulté ou échec dans le système public. Les écoles privées sont plutôt vues en Suisse Romande comme des écoles-refuges pour les jeunes suisses·ses privilégiés qui n'arriveraient pas à « performer » au sein de l'école publique helvétique (Denecker & Gather Thurler, 2011). Deux exemples permettent de l'illustrer. Tout d'abord François – diplômé EHL et recruteur pour des écoles hôtelières – intègre une école privée dès l'âge de 10 ans :

*Et mon frère était parti en école privée à l'époque et ma mère m'a aussi envoyé en école privée à partir de la 5ème car j'étais pas très, j'ai jamais été très bon j'ai toujours été raclette. J'ai toujours eu des notes assez raclette parce que moi je suis du 24 juin, fin d'année donc j'étais toujours trop jeune entre guillemet. C'est pas une excuse, c'est juste que j'avais pas autant de facilité que les autres. J'ai fait mes études dans une école, bon elle a fait faillite. Ensuite on est parti dans une école privée*

*à (Ville proche de Lausanne) que ma mère avait décidé, avec les profs qui s'étaient faits virés de l'école d'avant, plus les parents qui voulaient pas envoyer leurs enfants (...) Donc les parents, les professeurs se sont mis ensemble et on a repris l'institut X à (Ville proche de Lausanne) et on a fait une école de vie un peu. C'était une école privée assez rigolote.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

La mère entrepreneure de François a scolarisé ses deux-fils dans le système privé. Lui s'y rend après son frère car il n'arrivait pas à performer dans le système public, c'est-à-dire y obtenir des bonnes notes et non juste la moyenne (« passer à la raclette »). La scolarisation privée apparaît comme une anticipation d'un éventuel futur échec dans le public. Cet extrait met en lumière le rôle fondamental des mères des classes supérieures dans l'évitement de l'échec scolaire par la mise en place de solutions supplémentaires ou alternatives d'accompagnement éducatif et le véritable « monitoring » mis en place (Lareau, 1989; Le Pape & Van Zanten, 2009). Sa mère investit et s'investit, avec d'autres parents, dans le rachat d'une école privée afin d'élaborer une offre d'enseignement qui leur convienne. François y obtint son diplôme de formation obligatoire puis retourne dans un gymnase public lausannois pour sa scolarité secondaire II où il ne reste qu'une année. Se retrouvant de nouveau face à des difficultés d'apprentissage (« j'étais toujours pas bon », « trop stressé », « tu dois tout apprendre par cœur »), il intégra un établissement privé où il obtint un baccalauréat français avec un résultat de « 11.8 sur 20 ». Ce résultat proche de 12/20 - qui est normalement le minimum exigé pour être admis·e à l'École hôtelière de Lausanne - lui permet tout de même de candidater en espérant que d'autres de ses qualités joueront en sa faveur.

Adelina quant à elle représente la manière dont l'enseignement privé est investi par les enfants de classes plus modestes afin de raccrocher au système scolaire et ne pas « s'engouffrer » dans une filière professionnelle menant à une entrée très précoce sur le marché de l'emploi. Adelina, née en Suisse Romande, est la fille de parents immigrés serbo-croates, dont un père chauffeur-routier et une mère employée non-qualifiée dans un hôpital. Elle estimait venir de « classe ouvrière ». Son parcours scolaire illustre la manière dont l'orientation dans une filière secondaire dépend du milieu d'origine, qui dans les cas des classes populaires issues de l'immigration peut réduire le champ des possibles et fermer certaines portes menant à l'enseignement universitaire (Meyer, 2018a) :

*Tu faisais ton cycle d'orientation, 7, 8 et 9<sup>ème</sup> et à partir de là suivant dans quelle catégorie tu étais : pré-gymnasiale, générale ou pratique. T'avais une plus ou moins des portes ouvertes. Moi j'avais choisi, j'étais vraiment jeune. Mes parents ne pouvaient pas vraiment m'aider pour ce choix. J'ai choisi d'aller en général parce que toutes mes copines allaient en général. Je ne me rendais pas compte que j'aurais beaucoup moins d'options pour la suite. Et manque « de bol », l'année où je terminais ma 9<sup>ème</sup>, il n'y avait pas vraiment de passerelle. Je me suis embarquée dans une école de soin paramédicaux car mes copines allaient là-bas. J'allais là où il fallait aller. J'étais relativement mal cadrée (...) Tout ce qu'on fait pour que les jeunes comprennent les enjeux. Pouvoir se reposer sur les parents mais si comme les miens ils avaient aucune idée de comment ça fonctionnait, vous alliez là où vous vouliez. J'ai commencé cette école de paramédical, qui ne m'a pas plu. J'ai horreur de cette école et de tout ce qui est médical. J'ai arrêté, j'avais 15 ou 16 ans. J'étais en plein milieu de*

*mon année scolaire, l'année était donc passée. J'ai commencé à travailler à l'hôpital à plein temps quasiment.*

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
enseignante, de nationalité suisse

Adelina s'oriente vers une voie ne donnant pas l'accès aux études universitaires – contrairement à la « pré-gymnasiale » - mais permettant de poursuivre des enseignements théoriques, tandis que la filière « pratique » favorisait les matières opérationnelles (dessin, cuisine, travaux manuels, ...) pour les élèves vu·e·s comme « peu scolaires ». Elle choisit le voie « générale » - par conformisme avec son milieu d'origine modeste et son genre - filière conçue comme un bon moyen d'accéder à des apprentissages valorisés, aux exigences élevées et dans des secteurs prestigieux (comme employé·e·s de commerce dans des banques, des assurances, ...) <sup>102</sup> (Meyer, 2018b). Son expérience illustre l'effacement progressif du contrôle éducatif parental – particulièrement à l'adolescence - dans les milieux populaires résultant d'une forme d'incapacité à maîtriser la hiérarchisation de l'offre scolaire (Le Pape & Van Zanten, 2009). Les parents de classes populaires pouvant être tenus à distance du scolaire et occupant parfois une position de retrait ou de soumission vis-à-vis des institutions d'enseignement et faisant pleinement confiance aux recommandations produites par les professionnels de l'école publique (Van Zanten, 2001 ). Par conséquent, Adelina intégra une formation post-obligatoire en soins-médicaux – menant à des emplois peu qualifiés et peu rémunérés dans le secteur médical – similaire à l'activité exercée par sa mère. La formation ne lui convint pas, elle l'arrêta et commença à travailler à la buanderie, au nettoyage et aux soins à l'hôpital à l'âge de 15 ans. S'ennuyant et ayant l'impression qu'elle avait « le potentiel pour faire autre chose », elle réfléchit aux moyens de raccrocher à une scolarité afin de faire des études supérieures :

*Je m'étais dit « pour pouvoir faire quoi que ça soit il me faut un bac ». J'avais déjà arrêté l'école depuis 2 ans. C'est un peu compliqué de rentrer dans le système suisse, à la base je pouvais toujours pas y accéder car j'étais en général. Il y avait alors l'option de faire un bac privé, un baccalauréat français par dérogation. Chose que j'ai faite. J'ai eu beaucoup de chance car ma maman m'a toujours soutenue. À l'époque c'était une école qui coûtait 12'000 ou 13'000 francs. Ce qui est énorme pour nous, pour notre situation familiale. C'est un peu l'équivalent d'escalader l'Himalaya à pieds quoi. C'était impossible. Mon papa était malade à l'époque, il n'y avait pas de salaire, on était quatre. J'avais une sœur plus âgée qui était aux études. (...) Une situation précaire mais j'ai eu la chance d'avoir cette maman qui a toujours pensé qu'il fallait s'appliquer pour ses enfants et surtout pour l'éducation. J'en ai beaucoup bénéficié parce qu'on est parti dans cette aventure pour payer cette école. J'ai été faire un test, la directrice était fantastique. Elle a très bien capté la situation, elle a senti et mon potentiel et mes faiblesses. Mes lacunes aussi car deux ans sans école voilà. En même temps elle avait un grand cœur. On lui a dit que j'avais pas les moyens de payer et que j'avais pas tout à fait le profil des étudiants standards. Elle a fait en sorte que ma mère puisse payer l'école en six ans.*

---

<sup>102</sup> À titre d'anecdote sociologique, je me rappelle du jour des rendus des décisions d'orientation par les enseignant·e·s de mon collège où une amie de ma classe d'origine serbo-croate s'était vue « recommandée » d'aller en voie diplôme et non maturité au gymnase alors que toutes les autres camarades d'origine suisse, avec les mêmes résultats scolaires étaient orienté·e·s en voie gymnasiale. Cette camarade s'était sentie fortement discriminée et n'avait pas suivi la recommandation des enseignant·e·s, s'inscrivant au gymnase en maturité et obtenant aisément son diplôme.

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
enseignante, de nationalité suisse

Faire un baccalauréat littéraire français au sein d'une école privée est – tout comme François – une école refuge mais qui dans le cas d'Adelina, lui permet de retourner au sein du système scolaire dans son ensemble. Néanmoins, au vu de ses origines populaires ce projet représente un énorme coût financier pour ses parents, prêt·e·s à s'endetter sur plusieurs années pour financer la formation de leur fille :

*Il y a eu cette opportunité et le goût des études. Je me suis rendu compte que c'était chouette et que j'avais les capacités pour apprendre. J'ai toujours aimé l'école, je me suis juste trompée de chemin à un moment donné et j'ai dû faire une pause. Mais sinon le côté social des écoles, le monde, le partage, apprendre de nouvelles choses je trouvais ça génial. Avec une pause c'était encore plus fort. (...) J'ai passé ce bac en une année. J'avais vraiment besoin de ça, au-delà du papier en soi mais aussi comme prise de conscience de ce que je veux ou ne veux pas en tout cas. De la confiance en soi et tout un monde qui s'ouvre. À la fin de ce bac, j'avais vu une présentation à l'école d'une autre école hôtelière, c'était Glion. Et là dans mon néant, ça m'a ouvert une fenêtre « pour après c'est peut-être pas mal quand même ».*

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
enseignante, de nationalité suisse

Pour Adelina, la scolarité privée représente une découverte de son goût et d'une certaine facilité pour les études. Contrairement à François, elle n'avait pas eu l'occasion de « tester » ses aptitudes scolaires au niveau secondaire étant donné une orientation précoce dans des filières reléguées. L'univers des possibles s'était donc rapidement restreint et la scolarité privée lui offrait une opportunité de le rouvrir. C'est notamment par ce biais qu'elle découvrit l'existence des écoles hôtelières qui cherchent fréquemment à recruter dans les écoles privées en Suisse.

La deuxième trajectoire scolaire privée est plutôt celles des étudiant·e·s translocaux, c'est-à-dire ceux hypermobiles durant leur enfance qui viennent ou reviennent en Suisse au moment de leur scolarité secondaire et intègrent une école privée internationale comme Mélinda (suisse) et Mihn (vietnamienne) qui avait été scolarisée durant son enfance dans le système international britannique au Vietnam, puis américain aux Philippines. C'est à la suite du divorce de sa mère partant aux Etats-Unis, qu'elle dû décider où finir sa scolarité :

*Afterwards they got divorced and I got the choice to go to the States, you know to finish my high school or to come Switzerland. And for obvious reasons I choose Europe. Switzerland is well-known for education, so I chose to come here to finish my last year of AP at the International school of Geneva. And then, I stayed. I didn't tend to stay. It wasn't by accident exactly but kind of made a life here already and move outside of the house so when I came to Switzerland, I was basically by myself. (...) I finished my IB (baccalaureate international). I met my boyfriend of six years now. It was just a normal NGO's international school so there wasn't too much shock. But I have never been to Europe before. So, I've never seen snow before, so my eyes were just wow and my jaw drops to the ground (rires).*

Mihn, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités vietnamienne et américaine

La famille de Mihn est fortement transnationale ; sa mère et ses frères et sœurs vivent désormais en Floride aux Etats-Unis, son beau-père « quelque part » en Europe et son père biologique en Australie. Mihn n'ayant pas d'ancrage territorial fort à ce moment de sa vie, choisit de venir seule en Suisse, à 17 ans, pour poursuivre et terminer sa scolarité au sein du système international privé. Son capital social en Suisse s'est principalement composé d'enfant·e·s d'expatrié·e·s et par conséquent elle découvrit la formation en management hôtelier par plusieurs de ses ami·e·s qui étaient allé·e·s à Glion. Elle s'inscrivit pourtant à l'École hôtelière de Lausanne, bénéficiant des capitaux nécessaires et par opportunisme financier. En effet, une formation hôtelière en Suisse est aussi chère qu'une éventuelle formation universitaire aux Etats-Unis mais, compte tenu de sa venue à Genève dès le secondaire, elle bénéficie des tarifs des « suisses ou assimilés » au sein de l'EHL. En outre, elle réussit à obtenir une bourse du canton de Genève. Ainsi, rester en Suisse pour faire une école hôtelière lui permet d'être financièrement indépendante et de ne pas être à la charge de sa mère, actuellement sans travail et ayant d'autres enfants plus jeunes à charge. Mihn a dû travailler dès le plus jeune âge au sein du restaurant familial pour gagner l'argent, elle obtint également un pourcentage de la vente dudit établissement qu'elle investit et dont elle touchait désormais des intérêts. En outre, elle travaillait à côté de sa formation hôtelière en tant que fille au pair dans une famille russe. En résumé, dans le cas d'un·e étudiant·e étranger ou étrangères qui aurait été scolarisé·e dans une école internationale en Suisse, l'École hôtelière de Lausanne apparaît comme le « meilleur choix » à proximité car il constitue un moyen de rester en Suisse avec un permis étudiant au sein d'un environnement scolaire, socioéconomique et international familial (Bertron, 2018).

En dernier lieu, nous aimerions traiter d'un cas d'exception, qui confirme la règle. Durant nos entretiens, nous avons pu rencontrer Raphaël – de nationalités suisse et israélienne – l'un des rares étudiant ayant grandi en Suisse, inscrit dans un pensionnat international et privé. Si Raphaël se retrouve à l'IHTTI c'est parce qu'il ne bénéficie ni du capital scolaire adéquat pour l'École hôtelière de Lausanne, ni pour celle de Genève. En effet, Raphaël est né à Neuchâtel et y grandit jusqu'à ses 7 ans mais au moment du divorce de ses parents, il suivit sa mère dans le canton du Valais. Puis dès l'âge de 12 ans, il étudia dans un pensionnat international en Valais. Cette expérience fut difficile sur le plan social car pour lui car « bien qu'il eût les moyens, il ne faisait pas partie de l'élite mondiale ». Il ne partageait pas le même style de vie que ses camarades et se retrouvait parfois marginalisé. Toutefois, il y obtint un baccalauréat Économique et social (ES) français avec un 11/20 ce qui n'était pas suffisant pour intégrer les universités suisses. A 18 ans, il décida par conséquent d'intégrer une école de commerce au niveau secondaire à Neuchâtel pour raccrocher au système public helvétique et obtenir un meilleur accès aux universités, formation qu'il abandonna au bout de quelques mois par décalage d'âge avec les autres élèves et en rencontrant des difficultés en allemand qu'il n'avait jamais appris. Par la suite, il tenta d'intégrer un bachelor en économie de l'Université de Neuchâtel sans succès. Finalement, sa mère lui parla de l'école hôtelière de Neuchâtel (IHTTI) apparaissant comme « la seule option



qui restait ». L'école hôtelière internationale privée constitue un retour dans environnement scolaire et social familial qu'il valorise par sa richesse et sa diversité. Et lorsque je lui demande pourquoi il n'a pas essayé d'intégrer Lausanne, Genève ou d'autres écoles hôtelières il répond :

*Raphaël : Lausanne c'était pas possible pour des raisons de notes parce qu'ils prennent à partir, officiellement 12 mais il regarde votre dossier à 14, d'après ce qu'ils m'ont dit. Les Roches c'est beaucoup trop cher et IHTTI proposait un bon rapport qualité-prix voilà.*

*A-S. D. : Genève vous connaissiez ou pas ?*

*Raphaël : Non pas du tout.*

Raphaël, 3ème année à l'IHTTI, de nationalités suisse et israélienne

Ainsi Raphaël ne candidata pas à l'École hôtelière de Lausanne en estimant que sa note au baccalauréat français n'aurait pas suffi, alors que François avec un capital scolaire identique avait réussi à entrer. Intégrer une école internationale leader était trop cher pour lui (environ 170'000 CHF), c'est pourquoi il opta avec sa mère pour une école internationale challenger plus accessible (environ 140'000 CHF). Finalement, il ne connaissait nullement l'École hôtelière de Genève à laquelle il aurait potentiellement pu être accepté en réalisant une expérience professionnelle au préalable. On peut également imaginer qu'une école supérieure (ES) représente la voie habituelle de formation professionnelle supérieure pour les apprenti·e·s mais reste méconnue des individus formé·e·s dans l'enseignement secondaire académique. En conclusion, Raphaël se retrouva dans une école internationale car il n'était pas suffisamment doté en capital scolaire et qu'il préféra rester dans le circuit éducatif de l'enseignement privé international. En outre, ne détenant pas un capital social d'élèves locaux, mais plutôt d'élèves étrangers ou étrangères, il ne connaissait pas l'existence d'une alternative suisse – une école hôtelière supérieure – moins onéreuse. Finalement, on peut imaginer que pour une personne issu·e des classes supérieures obtenir un bachelor étranger en Suisse apparaît plus attractif qu'un diplôme ES académiquement inférieur.

En résumé, les étudiant·e·s locaux semblent se répartir en fonction du capital culturel institutionnalisé dont ils et elles disposent conformément à leurs origines socioéconomiques. D'un côté, on trouve les apprenti·e·s issu·e·s de classes populaires ou moyennes s'orientant vers les écoles hôtelières supérieures (ES), comme l'École hôtelière de Genève, ou les étudiant·e·s dotés scolairement mais qui favorise un établissement moins onéreux et plus proche.

Puis de l'autre côté, celles et ceux issu·e·s de classes moyennes ou supérieures ayant majoritairement suivi des scolarités publiques et détenant une maturité donnant l'accès aux études universitaires s'inscrivant à l'École hôtelière de Lausanne. On remarque aussi que l'École hôtelière de Lausanne peut s'inscrire dans le prolongement d'une scolarité privée, suivie par des enfants ayant grandi en Suisse ou par des étrangers et étrangères. D'ailleurs les locaux étant allés dans des écoles internationales helvétiques sont absent·e·s des écoles hôtelières ES comme l'École hôtelière de Genève. Ils et elles préfèrent s'orienter vers un enseignement tertiaire privé qui conserve une dimension internationale et qui délivrent un bachelor plus facilement reconvertible dans d'autres pays qu'un diplôme ES reconnu principalement sur le territoire helvétique.

Quant aux étudiant·e·s des écoles hôtelières internationales privées – leaders ou challengers – les capitaux culturels sous forme institutionnalisée dont ils ou elles disposent sont également ceux donnant habituellement accès aux études universitaires dans leur pays d’origine. Toutefois, une part importante de ces enquêté·e·s avaient déjà suivi un cursus international dans le cadre de leurs études secondaires. Leurs parcours témoignent de la diversité actuelle de l’offre de cursus internationaux. Joshua –étudiant de nationalité indonésienne à l’IHTTI – avait réalisé sa scolarité primaire près de Jakarta mais dès sa scolarité secondaire, il obtint une bourse pour partir étudier à Singapour. Il partit donc seul étudier et vivre dans un pensionnat privé et étudier au sein cursus américain (APA) en langue anglaise. Selon Joshua, la scolarisation dans le privé visait à lui offrir une éducation plus exigeante et de meilleure qualité que celle proposé par l’enseignement public indonésien. Lui ouvrant également un champ des possibles éducatifs plus vaste. Johanna quant à elle - étudiante de nationalité allemande à l’IHTTI – avait grandi et réalisé l’ensemble de sa scolarité en Namibie. Elle étudiait dans une école privée du système allemand où elle obtient un *abitur* international donc une forme de baccalauréat international mais dispensé en anglais. Lâm – étudiante à Vatel de nationalité vietnamienne – avait été scolarisée dans un établissement privé français à Hanoï au prime abord destiné aux enfants de fonctionnaires français mais qui s’était ouvert aux « locaux ». Lâm a par conséquent obtenu un baccalauréat international délivré par une école privée reconnue par le système scolaire français. Johanna et Lâm fréquentent toutes deux les établissements destinés aux enfants d’expatrié·e·s. Toutefois pour Johanna il s’agissait de rester dans sa communauté d’origine en Namibie et de lui offrir la possibilité de se former aisément en Europe lors de ses études supérieures. Tandis que pour Lâm, cette scolarité privée lui permettait d’échapper à une scolarité publique vietnamienne bien plus stricte et basée sur les mathématiques et sciences dures, où elle performe peu et se sent mal.

Une autre part de nos enquêté·e·s avaient également étudié dans des cursus internationaux mais au sein du système public de leur pays d’origine. Flora – étudiante de l’IHTTI de nationalité suédoise – avait intégré le cursus international, en langue anglaise, du système public suédois dès sa scolarité secondaire. Lorsque je lui ai demandé les raisons cette orientation éducative, elle me répond :

*Because of my mother. At that time, since my mother and my family moved to Stockholm, we moved to the suburbs so automatically I was put in the school there but when you carry on to upper secondary when you can actually choose where you want to go, my mom felt that the school we had in the area was not good enough. Because the learning environment was not very good. Also, since my dad is from the Caribbean, they thought it was very important that I learn English a very international language. It was a little bit far away, but you could travel there by bus every day. For the first year It took me 45 minutes but then we moved to the area where the school was, and it’s just was five minutes’ walk.*

Flora, 3ème année à l’IHTTI, de nationalité suédoise

Le choix d’un cursus international est le résultat d’une stratégie éducative parentale. Afin que Flora évite un établissement scolaire de son quartier, au niveau et à la composition sociale insatisfaisants d’après sa mère,

elle l'inscrit dans une filière internationale proposée dans une autre école publique plus éloignée. Certaines spécialisations sont connues en Suède pour être des voies de repli des classes supérieures suédoises pour sécuriser un avantage et éviter une forme de ségrégation spatiale et éducative (Forsberg et al., 2017). Déjouer la carte scolaire en inscrivant son enfant dans une filière prestigieuse, assurant une homogénéité socioéconomique supérieure, est une pratique répandue des parents privilégiés (Van Zanten, 2009a, 2009b). Dans cette stratégie, le cosmopolitisme familial – Flora est métisse par un père caribéen – constitue un argument pour étudier en anglais. Le choix d'une école hôtelière internationale s'inscrit par conséquent dans le prolongement d'une scolarité en anglais du même type.

Il en va de même pour Lisbeth – étudiante de nationalité américaine à l'École les Roches – qui est de langue maternelle anglaise mais qui a suivi une scolarité internationale, d'abord privée en France, puis publique aux Etats-Unis. Lisbeth est née en Californie mais à l'âge de 13 ans, elle déménagea avec son père avocat à Paris et intégra une école privée internationale pendant un an. À son retour aux Etats-Unis – et après un séjour d'un an en Chine – Lisbeth retourna dans un établissement public où elle obtint non seulement son AP du système américain mais également un baccalauréat international :

*I wanted to do the IB diploma because when I was in Paris. We had the NYP which is the middle age program that lead to the IB. I really like the program, I thought that I learned better with it because a lot of the exams in America with the AP system are just based on multiple choice questions. It's just you get it wrong or you get it right. With the IB you have the chance to explain yourself, your reasoning. It's kind of go more in depth to the thinking process where AP is more answer focused. Our AP classes were combined with IB classes. So, for example, I took IB environmental sciences, but they were other students in that same class that were taking AP environment sciences. At the end, we have the opportunity to take both: the AP test or the IB test.*

Lisbeth, 4ème année à l'école Les Roches, de nationalité américaine

Son lycée proposait des enseignements qui pouvaient à la fois être évalués par le système américain (AP) et le système du baccalauréat international. Cette combinaison est une stratégie institutionnelle fréquemment observée pour proposer une offre conforme aux attentes de l'organisation du baccalauréat international à moindre coût (Resnik, 2011, 2012b). L'expérience des deux pédagogies par Lisbeth et ses bonnes performances scolaires, lui permettent de faire les deux conjointement et d'obtenir à la fois un diplôme largement reconnu sur le sol américain et un diplôme international dont le niveau est réputé plus élevé et exigeant. À nouveau, la poursuite d'une scolarité internationale s'inscrit dans certains pays étrangers comme une stratégie éducative distinctive visant à fréquenter de « meilleures » filières que celles proposées par le public. On constate à quel point les scolarités privées et/ou internationales sont toujours à penser en fonction des contextes scolaires nationaux et les valeurs différenciées qu'elles représentent (Ball & Nikita, 2014; Claire. Maxwell et al., 2019). En effet, alors qu'elles sont élitistes et sélectives dans certains pays étrangers, elles constituent plutôt des scolarités refuges en Suisse. De plus, il ne faut pas oublier qu'elles continuent de répondre à leur mission originelle ; à savoir former les enfants des groupes socioprofessionnels expatriés fortement mobiles.

En dernier lieu, mentionnons que d'autres étudiant·e·s des écoles internationales privées n'avaient pas étudié au sein de cursus internationaux mais au sein de filières publiques donnant l'accès aux études supérieures, dans la langue nationale de leur pays d'origine. C'était notamment le cas de Bruno - diplômé de Glion de nationalité française et Bao - étudiant de l'école Les Roches de nationalité chinoise. Néanmoins Bao a déjà expérimenté la vie en pensionnat durant sa scolarité publique secondaire :

*Bao: No, it's not far. In China there is a lot of, especially high school, boarding school. The high school is very important so for your education is very crucial if you want to enter in University. The national exam is very difficult. Many high schools decide to use the system of boarding for students to be more focus in school. (...) It's very long, extremely long, it was a nightmare! Like 10 hours I would say, every day.*

*A-S.D.: It seems very intense. Were you quite good at school? Did you enjoy it? Was it hard for you?*

*Bao: Hmmm. To be honest, I didn't enjoy at all. I was not good at all. I realized that it was not about my interests, but everything is about the exam. My focus was losing during the time. I didn't really enjoy that. I couldn't enjoy this too much.*

Bao, 3ème année à l'école Les Roches, de nationalité chinoise

Bao avait expérimenté une scolarité secondaire intense et stricte visant la réussite de l'examen nécessaire à l'admission aux universités chinoises. Malheureusement, il réussit avec une note moyenne et ne put accéder aux établissements qu'il convoitait. En outre, Bao estimait que le système scolaire et universitaire chinois ne lui convenait pas du tout. Par le cas de Bao, on constate également que les étudiant·e·s transnationaux des écoles internationales n'apparaissent pas comme les plus performants au sein des systèmes éducatifs nationaux. Les écoles hôtelières suisses s'inscrivent par conséquent également dans une forme de valorisation d'autres dispositions et parfois comme des écoles-refuges par une migration étudiante transnationale.

#### *Inégalités d'accès à un enseignement hôtelier reconnu académiquement*

Jusqu'à présent, nous avons analysé au travers des entretiens, les manières dont les capitaux culturels à l'état institutionnalisé offrent accès - ou non - aux écoles hôtelières suisses disposant du plus grand volume de capital spécifique. Une analyse de corrélation sur les répondant·e·s de notre questionnaire confirme que le diplôme du secondaire II obtenu influence le type d'école hôtelière fréquentée (tableau 33). D'une part, les étudiant·e·s disposant d'une formation professionnelle initiale – et non d'une formation académique – vont en grande majorité (73.5%) s'orienter vers des écoles hôtelières supérieures (ES). En effet, ils et elles ne bénéficient pas du niveau de diplôme nécessaire à l'entrée de l'École hôtelière de Lausanne. Toutefois, notre tableau 33 indique quelques exceptions qui peuvent s'expliquer par la réalisation de passerelle ou la validation d'acquis d'expérience. D'autre part, c'est plutôt un diplôme académique de type international qui constitue un élément de répartition parmi les autres écoles hôtelières. En effet, plus de la moitié (53,5%) de celles et ceux détenant un diplôme international sont inscrit·e·s dans la section anglophone de l'École hôtelière de Lausanne et viennent ensuite les écoles hôtelières internationales privées (30.7%). Les étudiant·e·s diplômé·e·s du système international sont quasi absent·e·s des écoles hôtelières enseignant dans

une langue nationale suisse (français, allemand ou italien) en n'étant que 12,0% en école hôtelière ES et 4,0% dans la section francophone de l'EHL.

Tableau 33 : École hôtelière fréquenté en fonction du diplôme du secondaire II (en %)

|                                                                  | Écoles hôtelières<br>supérieures ES | Écoles hôtelières<br>internationales<br>privées | École hôtelière de<br>Lausanne -<br>section<br>anglophone | École hôtelière de<br>Lausanne -<br>section<br>francophone |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <i>Diplôme de<br/>formation<br/>professionnelle<br/>initiale</i> | 73,5                                | 14,3                                            | 6,1                                                       | 6,1                                                        |
| <i>Diplôme<br/>académique<br/>national</i>                       | 22,4                                | 30,2                                            | 24,3                                                      | 23,1                                                       |
| <i>Diplôme<br/>académique<br/>international</i>                  | 12,0                                | 30,7                                            | 53,5                                                      | 4,0                                                        |
| <i>Total</i>                                                     | 26,9                                | 28,2                                            | 27,7                                                      | 17,2                                                       |
| p.value = 0.000                                                  |                                     |                                                 |                                                           |                                                            |

Le capital culturel institutionnalisé définit en grande partie les possibilités de formation au sein du champ, c'est-à-dire qu'il donne l'accès ou non à une école hôtelière plus ou moins prestigieuse et reconnue sur la scène académique. À ce titre, on constate une distribution des étudiant·e·s au sein du champ en fonction du capital culturel institutionnalisé et nous la considérons comme une inégalité car les perspectives de « rentabilisation » d'un diplôme ES comparé à un Bachelor HES sur la scène économique et académique sont potentiellement moins élevées.

En outre, nous constatons que les étudiant·e·s bénéficiant d'un diplôme académique national (baccalauréat français, maturité suisse, abitur allemande, ...) sont présent·e·s dans chaque type d'écoles hôtelières en proportion relativement équivalente. Il apparaît que d'autres facteurs sont à prendre en compte dans la distribution des étudiant·e·s au sein des écoles hôtelières délivrant des Bachelors. Il nous est alors apparu qu'au vu des frais de scolarité plus ou moins élevés pratiqués par les types d'écoles hôtelières, la faisabilité financière était un critère essentiel de choix pour nos enquêté·e·s. Par conséquent, nous posons l'hypothèse que le capital économique est un facteur de répartition de nos répondant·e·s entre les différentes écoles hôtelières.

Pour tester cette affirmation, nous nous basons donc sur une analyse de corrélation entre la plus haute catégorie socioprofessionnelle exercée au sein du couple parental des étudiant·e·s et le type d'école hôtelière fréquentée (tableau 34). Premièrement, les parents exerçant les catégories socioprofessionnelles parmi les plus basses de notre échantillon sont bien plus représentés dans les écoles hôtelières supérieures (ES). Près des deux-tiers (61,5%) des parents de professions intermédiaires et des employé·e·s et plus d'un tiers (35,5%)

des professions intellectuelles et des cadres moyens y sont. Il en va de même pour les parents exerçant une activité indépendante (44,2%). Comparativement, les parents dirigeant·e·s y sont proportionnellement moins représentés (11,9% contre 26,9% en moyenne au sein des écoles). Les étudiant·e·s issu·e·s de classes populaires ou moyennes et issu·e·s de « petit·e·s indépendant·e·s » semblent donc plus présent·e·s dans les écoles hôtelières ES. Réciproquement, les étudiant·e·s de classes supérieures – en particulier du pôle économique avec des parents dirigeant·e·s – sont bien plus nombreux et nombreuses dans les écoles hôtelières internationales (32,7%) et encore davantage dans la section anglophone de l'École hôtelière de Lausanne (36,3%).

*Tableau 34 : Type d'école hôtelière fréquentée en fonction de la plus haute CSP des parents des étudiant·e·s (en %)*

| <i>Catégorie socioprofessionnelle la plus élevée du parent</i> | <b>Écoles hôtelières supérieures ES</b> | <b>Écoles hôtelières internationales privées</b> | <b>École hôtelière de Lausanne - section anglophone</b> | <b>École hôtelière de Lausanne - section francophone</b> |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <i>Profession intermédiaire employé·e·s</i>                    | 61.5                                    | 19.2                                             | 11.5                                                    | 7.7                                                      |
| <i>Profession intellectuelle cadre moyen</i>                   | 35.5                                    | 33.9                                             | 17.7                                                    | 12.9                                                     |
| <i>Autre indépendant·e</i>                                     | 44.2                                    | 16.3                                             | 30.2                                                    | 9.3                                                      |
| <i>Profession libérale</i>                                     | 32.3                                    | 17.7                                             | 22.6                                                    | 27.4                                                     |
| <i>Dirigeant·e</i>                                             | 11.9                                    | 32.7                                             | 36.3                                                    | 19.0                                                     |
| <i>Total</i>                                                   | 26.9                                    | 27.4                                             | 28.3                                                    | 17.5                                                     |

p. value = 0.000

Le fait aussi apparaître que le recrutement social des deux sections de l'École hôtelière de Lausanne varie alors que les critères d'admission sont les mêmes concernant le volume de capital culturel. A priori, les enfants de « petits indépendant·e·s » et des dirigeant·e·s – donc les milieux entrepreneuriaux – vont plutôt s'orienter dans la section anglophone que dans la section francophone de l'École hôtelière de Lausanne. Dans la partie suivante, nous investiguerons les éléments qui peuvent expliquer cette répartition différenciée en supposant notamment que le capital cosmopolite rentre en jeu, du fait de la composition internationale différente des sections et du niveau d'anglais demandé légèrement supérieur dans la section anglophone. Mais pour l'instant, nous aimerions approfondir l'hypothèse d'une répartition différenciée des publics au sein du champ en fonction du capital économique au travers des moyens de financer la formation.

Effectivement, les différentes manières de financer les frais de scolarité varient en fonction du type d'école hôtelière suisse fréquentée (tableau 35).

Tableau 35 : Manières de financer la formation en fonction de l'école hôtelière fréquentée (en %)

|                                                          | Revenus des parents | Travail rémunéré en parallèle de la formation | Revenus des stages aident au financement | Économies de l'étudiant·e | Emprunt contracté par les parents |
|----------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| <i>Écoles hôtelières supérieures ES</i>                  | 59,8                | 25,5                                          | 19,6                                     | 17,6                      | 2,9                               |
| <i>Écoles hôtelières internationales privées</i>         | 80,7                | 1,8                                           | 7,3                                      | 7,3                       | 11,9                              |
| <i>École hôtelière de Lausanne – section anglophone</i>  | 87,6                | 7,6                                           | 9,5                                      | 5,7                       | 1,9                               |
| <i>École hôtelière de Lausanne – section francophone</i> | 84,4                | 18,8                                          | 9,4                                      | 6,3                       | 12,5                              |
| <i>Total</i>                                             | 78,1                | 13,4                                          | 11,4                                     | 9,2                       | 7,3                               |
| <i>P..value</i>                                          | <i>0.000</i>        | <i>0.000</i>                                  | <i>0.028</i>                             | <i>0.012</i>              | <i>0.003</i>                      |

Alors que plus de quatre étudiant·e·s sur cinq financent leurs études grâce aux revenus de leurs parents dans les écoles hôtelières internationales et à l'EHL, les étudiant·e·s des écoles hôtelières ES sont un peu moins de deux-tiers dans ce cas (59,8%). Par conséquent, un tiers ne bénéficie pas d'aides parentales pour le faire, ce qui s'explique également par les frais de scolarité moins élevés, moitié moins chers qu'à l'École hôtelière de Lausanne (tout de même environ 50'000 CHF pour un·e étudiant·e venant de l'étranger et 30'000 CHF pour un·e suisse·sse). Ils et elles semblent être plus nombreux et nombreuses à subvenir personnellement à leurs besoins. Plus d'un quart des étudiant·e·s des écoles ES travaillent en parallèle de leur formation (25,5%). Une proportion assez proche de celle de la section francophone de l'EHL (18,8%). Tandis que ces situations sont très rares dans les filières anglophones que ce soit à l'EHL ou dans les écoles internationales (7,6% et 1,8%). De manière concomitante, 17,6% de celles et ceux des écoles hôtelières supérieures ES financent leur formation par leurs propres économies contre moins de 8,0% pour toutes les autres écoles.

De manière générale, le plus faible capital économique des étudiant·e·s des écoles hôtelières supérieures (ES) se traduit par une moins grande dépendance vis-à-vis des ressources financières parentales et d'une plus grande diversité de manières d'y pallier notamment par les extras, les revenus des stages et les économies personnelles. En outre, il apparaît que la section anglophone de l'École hôtelière de Lausanne est la plus dotée en capital économique non seulement par la plus grande proportion à être soutenue par leurs parents (87,6%) et car les autres moyens de financement sont toujours inférieurs à la moyenne : 7,6% travaillent en parallèle, 9,5% utilisent les revenus de leur stage pour aider au financement, 5,7% recourent à leurs économies et presque personne (1,9%) n'a pu emprunter à ses parents. Ils ou elles n'avaient que très rarement

besoin de rembourser leurs parents pour leur soutien financier. Tandis qu'un peu plus d'un dixième des étudiant·e·s des écoles internationales et de la section francophone de l'EHL, devait tout de même rendre de l'argent à leurs parents même si ceux-ci les soutenaient financièrement. L'aisance financière avec laquelle les études en formation en management hôtelier sont réalisées en Suisse n'est donc pas distribuée de la même manière au sein du champ.

En conclusion, on constate que le capital économique et le capital culturel à l'état institutionnalisé apparaissent déterminants dans le dessin des univers des possibles éducatifs et la répartition des publics-étudiants au sein du champ des écoles hôtelières suisses. En particulier, les étudiant·e·s locaux disposant de plus faibles capitaux ne peuvent accéder à l'École hôtelière de Lausanne, la plus prestigieuse du champ et la plus reconnue sur la scène académique suisse.

Cette réduction de l'univers objectif des possibles éducatif au sein du champ est également ressorti des prises de position de nos répondant·e·s dans le questionnaire. Nous leur avons en effet demandé si l'école hôtelière suisse où ils ou elles étudiaient actuellement était leur premier choix. C'était le cas pour la grande majorité (81,4%) mais tout de même un peu moins d'un cinquième (18,6%) s'était retrouvé·e ou inscrit·e dans leur « second choix ». Toutes et tous les étudiant·e·s inscrit·e·s dans des écoles supérieures ES (École hôtelière de Genève, SSAT et Vatel), pour qui c'était un second choix, auraient préféré étudier à l'École hôtelière de Lausanne. Ces derniers et dernières mentionnaient les frais de scolarité trop élevés et l'appréciation d'une atmosphère plus petite familiale comme facteurs décisifs. En outre, aucun des répondant·e·s des écoles hôtelières ES n'avait mentionné qu'il ou elle aurait voulu étudier dans une école internationale privée. Réciproquement, les étudiant·e·s inscrit·e·s comme second choix dans une école internationale privée ont indiqué qu'ils ou elles auraient préféré une autre école internationale privée plus prestigieuse ou l'École hôtelière de Lausanne, mais jamais une école hôtelière supérieure (ES). Il semble qu'il n'y ait aucun vase communicant entre les étudiant·e·s locaux et écoles internationales et réciproquement les étudiant·e·s transnationaux et les écoles supérieures à visée locale. Dès lors, comment comprendre que parmi les candidat·e·s disposant d'un capital culturel relativement égal - donnant en principe l'accès à toutes les écoles hôtelières - certaines soient plus plébiscitées que d'autres ?

Il apparaît que les manières dont les candidat·e·s découvrent les écoles hôtelières suisses sont très importantes car elles limitent en partie la découverte des possibles éducatifs au sein du champ. Ensuite, les logiques d'admission propres aux différentes écoles jouent également un rôle considérable car elles incitent - ou au contraire découragent - certaines personnes en fonction des capitaux dont ils ou elles disposent. Sur ces deux aspects, on voit s'opposer deux extrêmes. D'un côté, l'École hôtelière de Lausanne dont les candidat·e·s prennent plutôt connaissance de l'établissement via leur capital social et qui sont sélectionné·e·s par le processus admission le plus long et exigeant. Le tri des candidat·e·s s'effectue dans un premier temps sur les capitaux scolaires et linguistiques en leur possession puis, dans un second temps, sur l'évaluation de leur capital culturel incorporé et de leur capacité à mobiliser leur capital social exprimés lors des entretiens



d'admission. De l'autre côté, les écoles hôtelières internationales cherchant à obtenir des inscriptions « à tout prix » se montrant moins exigeantes ainsi que plus rapides quant aux candidatures. Les recruteurs y jouent un rôle de délimitation des informations disponibles auprès des intéressé·e·s et donc de diminution de la concurrence. En conséquence, leurs étudiant·e·s semblent disposer de moins capital – notamment linguistique - et démontrer moins de prédispositions professionnelles pour l'industrie hôtelière

#### 4.2.2 Parrainage et sélection des « meilleur·e·s » par l'École hôtelière de Lausanne

Le présent point va analyser les mécanismes par lesquels l'École hôtelière de Lausanne arrive à recruter les étudiant·e·s les plus doté·e·s en capital social, cosmopolite et culturel sous forme incorporée, au sein du champ. Dans cette partie, outre les extraits d'entretien avec des actuel·le·s étudiant·e·s et alumni de l'EHL, nous mobiliserons les observations réalisées durant un journée d'admission de l'École hôtelière de Lausanne ayant eu lieu en novembre 2015. L'analyse du déroulement et du contenu discursif des entretiens d'admission de Giovanni et Nicolas illustreront plus finement les préparations, réponses et attitudes attendues du candidat idéal selon l'EHL. La comparaison est rendue possible car les conditions d'entretien de Giovanni et Nicolas ont été similaires : ils ont bénéficié du même temps, ont été soumis aux mêmes scénarii et ont eu le même examinateur principal (accompagné par contre d'une étudiante différente). Pourtant, leurs propos et réponses furent diamétralement opposées menant à une admission pour Giovanni et à un refus pour Nicolas. Ces deux candidat·e·s incarnent presque idéalement ce qu'il faut absolument dire et ne pas dire, faire et ne pas faire, afin d'être sélectionné à l'École hôtelière de Lausanne.

Dans un premier temps, nous mettrons en exergue le rôle du capital social dans la découverte et l'accès à l'École hôtelière de Lausanne. Puis nous dévoilerons la préparation préalable nécessaire à l'admission à l'EHL, notamment par le renforcement du capital cosmopolite et le gain d'expérience professionnelle réalisés dans les conditions et pratiques éducatives propres aux classes supérieures. Ensuite, nous illustrerons les façons dont la capacité de mobilisation du capital social et la démonstration d'un capital culturel sous forme incorporée visent à sélectionner une jeunesse privilégiée à mettre au travail, sur laquelle la socialisation institutionnelle opérera aisément et dont on prédit qu'elle aura plus de chance de réussir professionnellement.

##### *Rôle du capital social dans la découverte et l'accès à l'École hôtelière de Lausanne*

Une différence importante entre les étudiant·e·s des écoles hôtelières internationales par rapport à celles et ceux de l'École hôtelière de Lausanne est la manière de prendre connaissance de l'établissement. Tandis que les recruteurs, les forums éducatifs et Internet jouaient un rôle essentiel pour les premiers/premières, la découverte de la formation par des relations personnelles paraît bien plus importante pour nos enquêté·e·s de l'École hôtelière de Lausanne. Notamment, certain·e·s avaient des membres de leur famille – plus ou moins éloignée – ayant déjà fait l'EHL (une tante pour Mélinda, le fils d'une marraine pour Marine ou encore le beau-père de Valentine). Parmi les répondant·e·s de notre questionnaire, il apparaît que les étudiant·e·s de la section francophone sont proportionnellement plus nombreux et nombreuses à avoir un·e parent·e ayant étudié dans la même école (tableau 36). Un cinquième des répondant·e·s de la section francophone (21,3%)

sont dans cette situation, presque deux fois plus que dans la section anglophone et qu’au sein des écoles hôtelières supérieure ES. :

Tableau 36 : Proportion d'étudiant·e·s avec un·e membre de la famille ayant étudié dans la même école hôtelière (en %)

| <i>Type d'école hôtelière fréquentée</i>                     | <b>Membre de la famille<br/>ayant étudié dans la même<br/>école</b> | <b>Aucun membre de la famille<br/>ayant étudié dans la même<br/>école</b> |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <i>Écoles hôtelières supérieures ES</i>                      | 12.7                                                                | 87.3                                                                      |
| <i>Écoles hôtelières internationales</i>                     | 4.6                                                                 | 95.4                                                                      |
| <i>École hôtelière de Lausanne - section<br/>anglophone</i>  | 13.3                                                                | 86.7                                                                      |
| <i>École hôtelière de Lausanne - section<br/>francophone</i> | 21.3                                                                | 78.5                                                                      |
| <i>Total</i>                                                 | 12.1                                                                | 87.9                                                                      |
| p. value = 0.010                                             |                                                                     |                                                                           |

Dans cette configuration, ce choix d’orientation constitue une reproduction éducative « parfaite » en se formant dans le même établissement que certain·e·s membre·s de leur famille. Comme l’expliquaient certains enquêté·e·s dont les enfants s’étaient inscrit·e·s à l’EHL ; ils et elles étaient « né·e·s dedans », leurs parents parlant avec nostalgie de leur formation et leurs enfants ayant constaté les avantages d’avoir un réseau social alumni à pouvoir mobiliser à travers le monde. Ces étudiant·e·s de l’EHL apparaissent par conséquent intégré·e·s dès le plus jeune âge au capital social alumni de l’EHL, qui leur est extrêmement familier à maintes égards. Dans leur cas, le réseau familial joue un rôle essentiel en tant que vecteurs d’informations et de conseils (Van Zanten, 2016). Ils et elles sont par conséquent proportionnellement plus nombreuses et nombreux à déclarer avoir découvert la formation en management hôtelier via un·e membre de leur famille (tableau 37). Un peu plus de la moitié (52,3%) l’a découvert par ce biais en section francophone de l’EHL, 40,0% dans sa section anglophone. Soit deux fois plus que celles et ceux en écoles hôtelières ES (21,6%) et quatre fois plus pour les écoles hôtelières internationales (11,0%).

Tableau 37 : Proportion d'étudiant·e·s à avoir découvert la formation en management hôtelier par un·e membre de la famille (en %)

| <i>Type d'école hôtelière fréquentée</i>                 | <b>Découverte de la formation par un·e membre de la famille</b> |            |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------|
|                                                          | <b>Non</b>                                                      | <b>Oui</b> |
| <i>Écoles hôtelières supérieures ES</i>                  | 78,4                                                            | 21,6       |
| <i>Écoles hôtelières internationales</i>                 | 89,0                                                            | 11,0       |
| <i>École hôtelière de Lausanne - section anglophone</i>  | 60,0                                                            | 40,0       |
| <i>École hôtelière de Lausanne - section francophone</i> | 47,7                                                            | 52,3       |
| <i>Total</i>                                             | 71,1                                                            | 28,9       |

p. value = 0.000

On réalise que le milieu d'interconnaissances joue un rôle fondamental pour la découverte de l'École hôtelière de Lausanne, ce qui correspond à tous les efforts que nous avons pu observer de la part de cet établissement dominant pour activer et mobiliser son capital social alumni.

Toutefois, nos enquêté·e·s de l'École hôtelière de Lausanne ont aussi mis en lumière le rôle joué par des ami·e·s et des connaissances – des relations plus horizontales – dans la découverte de la formation. Les récits à propos du cursus et des stages ont suscité l'envie presque fulgurante de venir y étudier, avec une impression de « révélation » selon laquelle le management hôtelier correspondait parfaitement à leur personnalité. C'était notamment le cas pour Mihn (ami et petit-ami de son école internationale genevoise qui désirent faire une école hôtelière suisse), Adelina (petit copain de l'époque était inscrit à Glion) ou encore Marie (grand-frère d'amie). Ce résultat est également ressorti parmi les répondant·e·s à notre questionnaire. Bien que les proportions varient moins fortement, il apparaît qu'en règle générale un tiers des étudiant·e·s ont découvert leur formation par un·e ami·e ou une connaissance. Cependant, ce n'est le cas que pour 16,5% des répondant·e·s des écoles hôtelières internationales (tableau 38).

Tableau 38 : Proportion d'étudiant·e·s à avoir découvert la formation en management hôtelier par un·e ami·e ou une connaissance (en %)

| <i>Type d'école hôtelière fréquentée</i>                 | Découverte de la formation par un·e ami·e ou un·e connaissance |      |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------|
|                                                          | Non                                                            | Oui  |
| <i>Écoles hôtelières supérieures ES</i>                  | 67,6                                                           | 32,4 |
| <i>Écoles hôtelières internationales</i>                 | 83,5                                                           | 16,5 |
| <i>École hôtelière de Lausanne - section anglophone</i>  | 67,6                                                           | 32,4 |
| <i>École hôtelière de Lausanne - section francophone</i> | 67,7                                                           | 32,3 |
| <i>Total</i>                                             | 72,2                                                           | 27,8 |

p. value = 0.021

Le capital social – que ce soit par des liens forts et/ou faibles - et la manière dont les informations concernant les écoles hôtelières y circulent, importent particulièrement dans la découverte de l'École hôtelière de Lausanne. Cet élément correspond au rôle observé au sein des classes supérieures des réseaux de voisinage, amicaux et professionnels – souvent très homogènes socialement – dans l'orientation éducative (Van Zanten, 2016). En outre, les familles les plus favorisées mobilisent une large panoplie de dispositifs de jugement parmi lesquels les réseaux sociaux scolaires et les locaux (Le Pape & Van Zanten, 2009). Par exemple, les étudiant·e·s de l'EHL scolarisé·e·s en Suisse mentionnaient qu'ils ou elles avaient déjà « entendu parler » de l'établissement étant donné sa proximité géographique. La réputation de l'École hôtelière de Lausanne semble par conséquent effectivement circuler parmi les jeunes résident·e·s privilégié·e·s de Suisse Romande qui - parfois sans savoir véritablement comment – avaient déjà « eu vent » du type de formation proposée et du prestige de l'établissement.

Ainsi Lucie et Marie – toutes deux locales enracinées, diplômées de l'EHL – ont expliqué avoir découvert l'École hôtelière de Lausanne par des proches, puis s'être renseignées plus spécifiquement par Internet mais également en se rendant aux journées portes-ouvertes. Ce qui a fait pencher la balance en faveur de l'École hôtelière de Lausanne a été la découverte que les frais de scolarité étaient moins élevés pour les étudiant·e·s suisses·ses :

*Alors l'EHL j'en avais toujours entendu parler parce que t'es ici t'es pas très loin. Parce que le grand frère d'une amie l'avait fait. Par contre ce que je savais de l'EHL quand j'étais jeune c'est que c'était cher. École privée. Je savais que ça existait mais je l'avais jamais considérée. Et à 18 ans, durant la première année de gymnase, je savais pas trop trop ce que je me voulais. Je savais ce que je voulais pas mais y avait rien qui m'accrochait et en fait c'est ma mère qui savait que c'était devenu une HES*

*et que c'était plus le côté privé hors de prix de l'époque, qui m'a dit « mais renseigne-toi dessus ! Va regarder un petit peu ce que c'est ». Du coup, j'ai été sur le site regarder tous les cours proposés et puis là ça m'a fait vraiment tilt. Le déclencheur a été que « ah bah en fait c'est abordable ». Enfin abordable, on s'entend mais c'était pas l'école privée. C'était pas 50'000 l'année mais 50'000 les quatre ans.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

La réputation de l'École hôtelière de Lausanne en Suisse Romande est celle d'un établissement élitiste privé « hors de prix » restant « hors de portée » pour les classes supérieures locales. La découverte que l'EHL est reconnue en tant que Haute École Spécialisée est que les frais peuvent y être moitié moins chers, fini de convaincre Marine, fortement soutenue par sa mère d'y candidater pour qui « 50'000 CHF » apparaissent plus accessibles. Adelina – d'origines socioéconomiques bien plus modestes – fut convaincue de la même manière en découvrant, alors qu'elle s'était établie à Londres, que l'École hôtelière de Lausanne était devenue HES. Ces deux étudiantes ne financeront pas leur cursus de la même manière mais elles illustrent que la reconnaissance de l'EHL par la HES-So et la délivrance d'un bachelor HES en Suisse, sont des arguments fondamentaux d'attractivité auprès des locaux enracinés. Si ces enquêtées ne s'étaient pas renseignées sur Internet pour découvrir cette information, elles se seraient peut être arrêtées à une représentation élitiste et inaccessible de l'établissement. Par ailleurs, le rôle d'Internet et l'efficacité de la communication digitale de l'EHL était d'autant plus perceptible chez les étudiant·e·s transnationaux. Irina – de nationalités russo-vietnamienne et Peter – de nationalité allemande – ont pris connaissance de l'École hôtelière de Lausanne en recherchant sur google les « meilleures universités en management hôtelier ». Puis en se rendant sur le site, les deux furent impressionné·e·s par le marketing de l'EHL dont ils retinrent l'élitisme, le professionnalisme et l'offre d'activités extrascolaires. Peter avait même l'impression qu'il s'agissait « d'une école de luxe pour les élites du monde ».

Dans un deuxième temps, les manières que nos enquêté·e·s avaient de se préparer à candidater pour l'École hôtelière de Lausanne étaient plus longues, anticipées et engageantes émotionnellement que celles des étudiant·e·s des autres écoles. Avant même l'élaboration du dossier d'admission, plusieurs de nos enquêté·e·s s'étaient rendu·e·s lors d'une journée portes-ouvertes pour découvrir l'EHL son fonctionnement, ses cursus et rencontré certain·e·s ambassadeurs ou ambassadrices :

*Je voulais faire ça, je me suis renseignée auprès de personnes qui faisaient des écoles hôtelières. J'ai un contact avec des gens de Glion, des gens de l'EHL, des diplômés. Tu te renseignes un peu. On a l'habitude de venir en Suisse en vacances pas loin de l'école bah j'ai visité les deux écoles, les portes ouvertes. Ça m'a vraiment plu et j'ai compris que dans le processus de recrutement, sans que ça soit explicitement mentionné, que d'effectuer un stage et que prouver lors de ta journée d'entretien que tu es fait pour cette industrie, parce que t'en as a chié, c'est une sorte de gage de qualité pour eux. « Je connais l'industrie et oui c'est une industrie qui est difficile, c'est pas horaires de bureau classique ». C'est une industrie qui prend beaucoup de temps. Et voilà. Et du coup j'ai décidé de postuler à des offres de stage à Paris. (...) A ce stage à la fin, j'ai eu rendez-vous avec la directrice des ressources*

*humaines de l'hôtel et je suis persuadé, je reste persuadé qu'il y a eu un échange entre la personne des recrutements de l'EHL et cette personne. Je sais qu'il y a eu une communication qui a fait.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Ces visites étaient l'occasion d'obtenir certaines informations précieuses pour élaborer ou améliorer sa candidature. L'extrait d'entretien avec Martin atteste à quel point la mobilisation du capital social est une stratégie essentielle pour intégrer l'École hôtelière de Lausanne. Que ça soit afin d'avoir accès aux informations « d'initié·e·s » sur les critères implicites de sélection ou par la manière dont il a pu être recommandé par sa responsable de stage auprès de l'EHL. Désormais, nous allons démontrer les préparations à la candidature à l'École hôtelière de Lausanne et la manière dont elles témoignent également d'origines socioéconomiques favorisées.

#### *Renforcement préalable du capital cosmopolite*

Un élément que les candidat·e·s de l'École hôtelière de Lausanne pouvaient améliorer avant de candidater était leur « exposition internationale », une dimension évaluée durant la procédure d'admission. Comme nous l'avons déjà analysé, les étudiant·e·s héritent d'un capital cosmopolite plus ou moins important en fonction de leur milieu d'origine, des mobilités professionnelles de leurs parents et de la scolarisation dans le système international mais son renforcement peut faire l'objet de stratégies individuelles. La manière dont Marine – locale enracinée – a mis en place une stratégie discursive pour argumenter qu'elle bénéficiait d'une ouverture d'esprit multiculturelle malgré un capital cosmopolite moins important que certain·e·s de ses camarades témoigne bien de la connaissance de cet enjeu :

*Je suis partie en Angleterre pendant 3 semaines et en Allemagne pendant 3 semaines. Ce sont vraiment des petits séjours à deux balles, j'ai envie de dire. Je ne sais pas s'ils se basent vraiment là-dessus. Après, c'est vrai que j'ai un intérêt. Moi je leur ai dit que j'avais vraiment bossé à 100% et c'est pour ça que je n'avais pas eu la chance de partir à l'étranger car j'étais engagée dans autre chose. Depuis que j'ai arrêté mon boulot, j'ai pu voyager moi-même. J'aime bien voyager seule, je suis partie à New York, dans les Caraïbes et puis en Europe un peu partout et j'ai bien pu profiter de pouvoir voir un peu autre chose dans le monde. Je sais pas trop comment ils jugent cette exposition internationale. (...) Après je pense que ça fait partie de la personnalité qu'on est. Moi suis quelqu'un qui suis hyper extravertie, qui vais toujours parler vers tout le monde. Vous voyez bien je parle énormément ! Je suis hyper à l'aise là-dedans que ça soit en Suisse ou ailleurs j'ai l'impression que c'est un peu la même chose. Quand on a envie d'aller vers les autres et qu'on est curieux et quelqu'un de chaleureux, je pense que le manque d'expériences passe un peu au deuxième plan. Mais c'est vrai qu'avant l'école, j'avais un peu moins fait internationalement.*

Marine, étudiante en 2ème année EHL (section francophone), de nationalité  
suisse

Marine transforme en quelque sorte le stigmate de ne pas être assez cosmopolite – ses séjours à l'étranger lui paraissent trop courts, elle n'a qu'une seule nationalité et elle n'a jamais vécu à l'étranger – par une expérience précoce du monde professionnel par nécessité d'avoir à gagner de l'argent par ses propres moyens. Elle met alors en avant une forme de mérite notamment par le financement de ses voyages ultérieurs

par ses propres moyens. En outre, son caractère extraverti constitue selon elle une disposition au cosmopolitisme par une facilité et intérêt à rencontrer des étrangers et étrangères. Marine se présente en fait comme une candidate idéale à l'internationalisation, méritant d'entrer dans cet établissement prestigieux.

Une même stratégie discursive de démonstration d'un « esprit cosmopolite » a été exprimée par Giovanni durant son entretien d'admission à l'EHL. Ce candidat avait 26 ans et était originaire d'Italie. Trois ans auparavant, Giovanni décida de partir travailler dans l'hôtellerie à Londres – plus spécifiquement en tant que mixologue – alors qu'il ne parlait pas encore très bien anglais. Giovanni pourrait être assimilé à une *transnational enraciné* – ayant vécu jusqu'à ses 18 ans uniquement en Italie et ayant été scolarisé dans le public – et ayant par conséquent hérité d'un plus faible capital cosmopolite que d'autres candidat·e·s. C'est pourquoi, il met en lumière son expérience d'acculturation à l'Angleterre et l'amélioration de son anglais par immersion professionnelle. Durant l'entretien, il disait « s'être confronté à la vie dans une grande ville cosmopolite »<sup>103</sup> et que « cela avait renforcé son ouverture d'esprit » et qu'il « appréciait de rencontrer de nouvelles personnes ». Ensuite, Giovanni mettait en lumière les compétences acquises grâce à cette expérience à l'étranger comme la volonté « d'appréhender les choses de manière positive et avec la « bonne attitude » » (« *be at least everytime positive, optimistic, more realistic sometimes and with the right attitude* »).

En effet, certains aspects du capital cosmopolite – comme le capital linguistique – ont pu s'acquérir ou se renforcer au-delà de la socialisation primaire. Comme nous l'avons vu, la majorité de notre population étudiante en management hôtelier parle au moins deux langues – la langue maternelle et l'anglais. Toutefois, les manières d'acquérir ou d'améliorer son anglais, le niveau obtenu et le nombre de langues parlées pouvaient fortement varier en fonction des écoles. En premier lieu, la plupart des étudiant·e·s locaux de l'École hôtelière de Lausanne que nous avons rencontré étaient bilingues dès leur plus jeune âge. Certain·e·s étaient né·e·s en Suisse d'un ou deux parents migrant·e·s, c'est pourquoi ils ou elles parlaient une ou plusieurs langue(s) allophone(s) en famille et avaient appris le français dès le plus jeune âge. Comme Adelina – diplômée de l'École hôtelière de Lausanne – qui avait comme langue maternelle le serbo-croate conformément aux origines de ses parents. D'autres étudiant·e·s de l'EHL n'avaient aucun de leurs parents migrants mais leur père ou/et mère venaient d'une autre région linguistique helvétique. Par conséquent, ils et elles maîtrisaient plusieurs langues nationales et très souvent le français et l'allemand. C'était notamment le cas de : Marine - étudiante à l'EHL – dont le père était suisse-allemand et mère romande ou encore François et Mylène avaient tous deux des parents suisses-allemands. Ces origines géographiques correspondent aux caractéristiques que nous avons observés pour les locaux enracinés, souvent bilingues grâce aux origines nationales ou linguistiques différentes de leurs parents. Les candidat·e·s de l'École hôtelière de Lausanne ont déjà souvent hérité d'un bilinguisme familial, qui fonde une disposition à l'apprentissage des langues et un intérêt pour les contextes multiculturels. C'est à partir de celle-ci, qu'un intérêt voire une facilité pour l'apprentissage de l'anglais se construit qui mène à l'acquisition d'une troisième langue.

---

<sup>103</sup> Traduction en français des propos tenus initialement en anglais, à partir des notes de terrain des journées d'observation.

L'anglais était rarement – voire jamais – une langue maternelle pour les étudiant·e·s locaux de notre champ. Le premier apprentissage de cette langue se faisait dans le cadre de leur scolarité publique et son renforcement était souvent l'objet de séjours linguistiques durant leur adolescence, pratiques éducatives assez répandues parmi les classes supérieures (Van Zanten, 2016). La destination privilégiée était l'Angleterre où nos enquêté·e·s – comme Mylène et Lucie – avaient passé plusieurs mois (deux à six), suivi des cours de langue et obtenu un certificat comme l'Advanced, le Cambridge ou le TOEFL. La pratique de séjours linguistiques est inégalement distribuée en fonction des origines socioéconomiques (Réau, 2009). Les frais engendrés par l'hébergement sur place et les cours de langues sont très importants et ne peuvent être assumés par toutes les familles. En outre, la valorisation de ce type de mobilité est d'autant plus important dans les familles privilégiées cosmopolites, comme en témoigne l'extrait d'entretien avec Marie :

*Marie : Bon alors l'allemand je les ai fait les voyages mais c'est plus pour le fun. Après l'anglais c'était clairement pour l'apprendre. Je l'ai appris classique en 7ème mais à la fin de la 9ème je voulais le parler mieux. Ça c'est la tendance des parents aussi. Mes parents parlent parfaitement anglais c'était logique qu'il faille le parler. Donc à 15 ans quand tu viens de passer ton certif et que t'es pas encore très très à l'aise. Tu pars trois semaines à Cambridge c'était quelque chose de logique. Et au gymnase il y avait la possibilité de faire le Canada c'était évident. C'était un trimestre de la deuxième année que tu peux faire au Canada ou en Australie.*

*A-S. D. : Nous on ne connaissait pas ça. Par exemple, j'ai fait le gymnase de Burier.*

*Marie : Si si vous aviez mais c'était juste pas hyper communiqué. Toute la Suisse Romande peut en fait. Y avait des valaisans, de Vevey, de Neuchâtel. Moi je le savais parce que les grands frères d'autres l'avait fait. Oui il fallait aller chercher.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

Marie naturalise la stratégie de certaines classes supérieures d'acquisition de compétences linguistiques par des séjours à l'étranger (« c'est logiques » « c'était évident »). Non seulement, la norme de maîtriser plusieurs langues est forte au sein d'une famille aux origines géographiques variées, mais d'autant plus avec un père juriste dans des organisations internationales. Ensuite, notre échange met en lumière l'accès inégal aux informations quant à la possibilité de réaliser un semestre à l'étranger dans le cadre d'une scolarité publique secondaire en Suisse Romande. Au moment de l'entretien, Marie et moi avons le même âge et avons fréquenté les mêmes types d'établissement. Toutefois, en tant que jeune fille d'origines plus modestes ne parlant que le français, je n'avais aucunement connaissance de cette possibilité. Tandis que Marie connaissait cette offre de mobilité scolaire, parce qu'elle bénéficiait d'un capital social composé d'enfants de milieux privilégiés, qui avaient déjà fait cette expérience. C'est pourquoi partir durant son adolescence un trimestre entier au Canada, s'inscrivait dans son champ des possibles. Marie réalisa un autre séjour linguistique après l'obtention de sa maturité, en partant à Vancouver pendant 4 mois car sa famille « avait des connaissances là-bas », ce qui témoigne également d'un capital social transnational qui facilite les mobilités. Il apparaît que les étudiant·e·s locaux bénéficient d'un cosmopolitisme familial qui a favorisé le développement d'un



multilinguisme et l'acquisition de l'anglais. Les séjours linguistiques s'inscrivent dans une stratégie d'optimisation des chances éducatives et professionnelles classiques des classes supérieures. En effet, aucun·e·s de nos enquêté·e·s n'a mentionné avoir passer un certificat d'anglais en Suisse, alors que cette offre d'évaluation existe bien et s'avère moins coûteuse, ils et elles ont plutôt été financé·e·s et encouragé·e·s par leur famille à partir à l'étranger pour s'immerger dans un contexte anglophone et passer le test sur place.

Le capital linguistique en anglais joue un rôle essentiel dans la répartition des publics au sein même de l'École hôtelière de Lausanne. Les locaux semblant majoritairement s'orienter vers la section francophone, bien qu'ils ou elles aient un excellent niveau d'anglais et la section anglophone est consécutivement plutôt fréquentée par des étudiant·e·s transnationaux. Lorsqu'on demande aux locaux pourquoi ils ou elles ont choisi la section francophone, la perception d'un niveau insuffisant est évoquée comme risque d'échec de la formation :

*Comme je vous l'ai dit je parle souvent avec des gens en section anglaise et vu mon niveau les gens me demandent pourquoi j'ai choisi le français. (...) La véritable raison c'est que j'aurais pu aller en section anglaise mais je me suis dit vu comme j'avais tellement de peine en maths, finance et compagnie, compta. Si j'ai de la peine en français avec les termes, si je le fais en anglais ça sera une excuse pour dire que je ne comprends pas et ça va me bloquer encore plus. Je suis de nature anxieuse quand même. Si je n'arrive pas en français, comment je vais arriver en anglais ? (...) Franchement je n'arrive pas le module finance. C'est une catastrophe et si je le faisais en anglais, je ne viendrais même plus en cours, ça ne vaudrait pas la peine (...) J'ai fait un blocage là-dessus et puis de toute façon je trainerai avec les sections anglaises. Et effectivement c'est ce que je fais. J'ai presque plus d'amis en section anglaise. Ça me bloque pas du tout sur le mixage des gens.*

Marine, étudiante en 2<sup>ème</sup> année EHL (section francophone), de nationalité suisse

Marine a anticipé les difficultés qu'elle pourrait rencontrer dans les branches mathématiques et n'a pas voulu ajouter un obstacle supplémentaire avec l'anglais. Toutefois, d'après elle ce choix ne l'empêche pas de côtoyer ses camarades de l'autre section notamment grâce à son grand investissement au sein de différents comités. Les mêmes appréhensions sont évoquées par Marie, qui avait quant à elle débuté sa formation dans la section anglophone :

*J'ai commencé en anglophone parce que je voulais avoir le côté, l'EHL se vante d'avoir 82 nationalités à mon époque, et puis j'avais pas envie d'être avec les français, les suisses et les maghrébins en gros. Et je trouvais ça un peu dommage. Et pis d'où le fait que je voulais aller du côté anglophone. J'avais un très bon niveau d'anglais, mais ça restait ma troisième langue, y avait le français, l'allemand et ensuite l'anglais. J'étais confrontée à des personnes où l'anglais ils en avaient fait toutes leurs études dans cette langue-là, c'était comme leur langue maternelle. Et pis, y a eu deux raisons. Une fois où je me suis dit que « mon niveau d'anglais, je préfère que ça soit le meilleur de la section francophone que le moins bon de la section anglophone » pour pouvoir rédiger en français. En fait j'ai discuté avec des gens des sections au-dessus. On savait qu'on serait très short sur le rendu de tous les projets qu'on allait tout le temps être à la limite question de temps. Je me suis dit si ça me prend un peu plus de temps de le faire en anglais qu'en français, c'est dommage.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

La réorientation de Marie dans la section francophone est premièrement une confrontation au meilleur niveau de ses camarades dont l'anglais était, d'après elle, la langue maternelle ou la langue d'apprentissage au niveau secondaire. Ils et elles avaient une plus grande familiarité et aisance avec un anglais académique. Deuxièmement, Marie cherchait à optimiser son temps et à minimiser les risques d'échec. Elle mentionne également par la suite la composition socioéconomique et internationale différente entre les deux sections influençant son choix :

*Et pis y a eu ça et le fait qu'en section anglophone. J'ai réalisé que bien sûr y avait toute une partie que j'aimais bien les allemands, les suisses-allemands deux trois cultures dont j'étais proche. Mais y avait aussi toute une partie dont j'étais très éloignée dans la personnalité. Ce côté enfant de diplomates. Mes parents, enfin ma mère, a investi pour que je fasse cette école-là, mais je viens quand même d'un milieu confortable mais sans niveau extra. Et être confronté à quelqu'un qui va au MAD et qui te fait péter 20 bouteilles de champagne juste pour gicler. Je me dis « ouai je vais avoir un petit peu de peine quand même ». Tout à fait que la section francophone, je me suis dit pourquoi pas changer. Une de mes meilleures amies d'enfance y était donc. On va essayer ça, pis du coup j'ai côtoyé les deux sections, je connaissais tout le monde. J'ai fait francophone les trois années après.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

Marie donne l'image d'une section francophone plus modeste, au sein de laquelle les étudiant·e·s bénéficient d'un capital économique moins élevés et performent un style de vie moins ostentatoire que celles et ceux de la section anglophone. Les transnationaux de la section anglophone de l'EHL apparaissent comme celles et ceux cumulant les capitaux économiques, culturels (sous forme institutionnalisée et incorporée), sociaux et cosmopolites. En effet, les étudiant·e·s transnationaux de l'EHL avec lequel·le·s nous nous sommes entretenus comme Mélinda et Minh semblaient plus cosmopolites que ceux des écoles hôtelières internationales privées. Ils ou elles avaient été plus mobiles durant leur enfance, avaient toutes et tous expérimentés des scolarités internationales privées et parlaient de nombreuses langues. Ces résultats invitent à investiguer par la suite si le capital cosmopolite est facteur statistiquement significatif de répartition au sein du champ dans son ensemble mais également entre les deux sections de l'École hôtelière de Lausanne. En résumé, il apparaît que la dotation en capital cosmopolite est un facteur de répartition des étudiant·e·s dans l'ensemble du champ et que le capital linguistique en anglais concomitant induit un accès plus ou moins aisé aux écoles hôtelières dominantes.

#### *Acquérir une expérience professionnelle ciblée pour des étudiant·e·s privilégié·e·s*

Une autre manière de se préparer adéquatement à l'entretien d'admission de l'École hôtelière de Lausanne était d'acquérir de l'expérience professionnelle dans le monde hôtelier avant la formation. Cet élément était un atout pour démontrer la connaissance de la réalité du métier, au travers de l'expérimentation des emplois subalternes mais également en tant que « preuve » de la conformité de la personnalité à l'industrie de l'hospitalité. Certain·e·s étudiant·e·s locaux avaient eu des jobs d'été ou travaillaient le week-end, et leurs

premières expériences professionnelles – souvent dans la restauration – leur avaient donné envie de se former dans ce domaine. D'autres comme Mylène – fille d'indépendant·e·s – avaient fait « énormément de petits boulots » différents comme caissière au magasin de ses parents, serveuse, cours de soutien scolaire, cours de tennis et elle avait également été surveillante dans une école internationale privée proche de chez elle « dont la mentalité était très proche de l'EHL ». Ces différents éléments étaient toujours mis en exergue, par nos enquêté·e·s, de manière à démontrer une proactivité et une maturité conformément aux attentes qu'ils et elles ont pu connaître au moment de leur entretien d'admission à l'École hôtelière de Lausanne. Au moment d'un entretien sociologique, ils et elles se retrouvaient à nouveau à illustrer leur mérite et leur adéquation à l'école par la mise en avant de leurs multiples mises au travail plus ou moins précoces. De manière très stratégique certain·e·s réalisaient un stage de plusieurs mois dans le domaine hôtelier dans l'unique but de favoriser leurs chances d'admission à l'École hôtelière de Lausanne :

*J'avais postulé pour février d'après. Tout ça pour me laisser le temps de pouvoir faire un petit stage dans un hôtel. J'ai bossé un service dans un restaurant d'un hôtel à Genève. J'ai fait 4 mois et ça je voulais que ça apparaisse quelque part sur mon CV comme quoi j'avais fait du service sans grand intérêt on est d'accord. On fait pas une école de management pour faire serveur après. Bon ça me faisait aussi des sous et une expérience en plus dans le domaine du service.*

Marine, étudiante en 2ème année EHL (section francophone), de nationalité suisse

*J'avais fait un bon stage au Montreux- Palace qui prépare un peu pour ces formations aussi. J'avais eu une place au Beau-Rivage mais ils proposaient de faire un stage de 6 mois à un poste. Alors que le Montreux-Palace proposait 3 mois mais découverte. C'est clairement orienté pour les étudiants qui veulent faire une école hôtelière car tu passes en service, en room service, tu peux passer en cuisine ou en housekeeping. C'est fait pour découvrir le truc et t'as déjà un petit pas d'avance en fait.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

Certains hôtels de luxe en Suisse Romande sont ainsi devenus spécialistes dans l'offre de stage de court-terme destinés aux candidat·e·s à l'École hôtelière de Lausanne où l'objectif était de découvrir de manière accélérée les différents secteurs de l'hôtellerie. Souvent on retrouvait à leur direction un·e alumnus de l'EHL. Notons que cette stratégie de gain d'expérience à proprement hôtelière, était répandue parmi les étudiant·e·s de l'EHL aussi bien parmi les locaux que les transnationaux. Néanmoins dans le cas des transnationaux de l'EHL, issu·e·s en grande majorité de milieux favorisés, ce stage constituait souvent une première expérience professionnelle :

*Du coup j'ai décidé de postuler à des offres de stage à Paris. On a un petit appartement à Paris du coup c'était la solution de facilité, j'ai pris mon baluchon à Paris juste après mon bac et j'ai trouvé une offre tout seul sur internet pour aller au Lutétia qui est un des plus beaux hôtels de la Rive-Gauche et j'ai dégoté un stage incroyable car j'ai pu passer pendant 6 mois par tous les services quasiment. Et je bossais comme un dingue, 14 heures par jour. Je dis pas ça pour susciter la compassion, quand je faisais 14-15 heures de suite en pâtisserie dans les restos gastro, alors que je veux pas être pâtissier*

*non plus. J'arrivais chez moi, claqué à 1h du mat, après avoir fait toute la mise en place, j'étais en pleurs de fatigue. C'était éprouvant.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Pour Martin, ce stage était une première mise au travail corporel où il expérimenta la fatigue et les horaires contraignants de l'industrie hôtelière. Ces stages représentaient également souvent une première mobilité transnationale de plusieurs mois, par exemple une partie de nos enquêtés venant de l'étranger venaient pour la première fois en Suisse pour faire ce stage et directement intégrer l'EHL :

*Si vous voulez comme j'avais une année de battement entre mon bac et la rentrée à l'école, je suis allée faire 10 mois de stage à l'Hôtel Intercontinental à Lausanne au préalable. Ce qui m'a permis de faire déjà 5 mois de cuisine et 5 mois de service donc j'ai plus eu besoin de faire ces stages-là. (...) C'était difficile parce que je ne connaissais personne à Lausanne. J'étais dans un milieu où il y avait que des étrangers. Le stage était intéressant car je faisais de tout. Autant la lingerie, le service, le buffet, que voilà. C'était pas le premier job mais le premier job en tant que tel. Je l'ai bien vécu cette période-là. Tellement bien vécu que lorsque j'ai terminé l'école je me suis dit « je vais revenir là, ils me connaissent, ils savent comment je travaille, je vais me faire engager là ». Sauf que quand ils m'ont montré le salaire à la fin de mes études, je me suis dit « non je veux pas travailler là. C'est trop peu payé ».*

Anna, diplômée de l'EHL, entre 50 et 55 ans, directrice dans la parahôtellerie,  
de nationalités suisse et française

Dans les années 1980, réaliser des stages permettait de ne pas avoir à en refaire durant le cursus à l'EHL et d'économiser de l'argent. À cette occasion, Anna découvrit la Suisse et le métier qui la passionna. Julie – formée dans la même décennie à l'EHL et originaire de France également – décida de partir en Angleterre compte-tenu de son bilinguisme anglais-français, pour obtenir cette première expérience professionnelle :

*Julie : Je suis partie en Angleterre, j'ai fait le choix de partir de France. J'ai trouvé un stage dans le Nord de l'Angleterre dans les régions des lacs. C'était une vraie aventure car j'étais en immersion complète dans un petit village anglais, dans un petit hôtel traditionnel qui servait le thé, j'ai choisi pour son côté anglais et un peu luxueux désuet. Donc j'ai été servie ! J'ai logé avec le personnel et j'ai fait du nettoyage de chambre, en passant par du service, le service au pub, éplucher des patates pour des Fish & Chips.*

*A-S. D. : Comment vous avez vécu cette première expérience professionnelle, le fait d'être confronté au monde du travail ?*

*Julie : Je sais pas si on se posait ces questions-là à l'époque. On faisait c'était tout. (...) C'était dur. On travaillait 7 jours sur 7, 12 heures par jour. J'étais dans le nord de l'Angleterre donc frontière avec l'Ecosse donc je vous raconte pas l'accent. J'ai beau être bilingue il m'avait fallu un temps pour m'acclimater et vivre avec le personnel aussi en chambre partagée. À l'époque c'était pas des chambres individuelles. Mais en même temps ouai très intéressant.*

Julie, diplômée de l'EHL, entre 50 et 55 ans, coach indépendante, de nationalité  
française

Julie par ce stage à l'étranger obtint une expérience professionnelle tout en augmentant son capital cosmopolite par l'amélioration de son anglais (par la familiarisation à un autre accent) et l'immersion dans un contexte culturel étranger. Les stages dans l'hôtellerie apparaissent souvent comme des « expériences de vie » aux étudiant·e·s transnationaux issu·e·s de milieux privilégiés qui se retrouvent dans des positions sociales et professionnelles subalternes. L'humilité nécessaire et potentiellement acquise durant ces stages est évoquée par Irina :

*A-S. D.: Do you think that you did have a much better experience of work? Do you think that you were more down to earth or something like that?*

*Irina: I think I was. Because once you learned how to clean other people's toilets. Already in the kitchen, a lot of people are not used to touch the dirty place and the refutes, the trash. Once you clean after other people mess, I think you somehow grow up. I don't know how it works but you grow up. You have a barrier that goes off and you see how dirty and ugly it could get. How people work. You start to be a little bit more human. You see the other side of how the customers behave. Any kind of experience help. It makes you more humble.*

Irina, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités russe et vietnamienne

Les stages préalables à l'entrée à l'École hôtelière de Lausanne confrontent ces étudiant·e·s à la pénibilité du travail et au manque de considération vécus par les employé·e·s non qualifié·e·s au sein de l'hôtellerie/restauration. Les anecdotes concernant les stages constituent fréquemment des stratégies discursives au moment de l'entretien d'admission permettant aux candidat·e·s de « prouver » l'acquisition de certaines dispositions non seulement opérationnelles mais surtout relationnelles (capacité d'empathie, développement de l'humilité, être plus « humain », ...).

Ces expériences professionnelles et les leçons tirées de ces dernières sont mises en récit par les candidat·e·s afin de se présenter comme des managers en puissance, dont la légitimité d'accès à l'école hôtelière dominante et aux postes à responsabilités reposent sur une idéologie méritocratique où l'effort et le travail priment. Marie témoigne de la manière dont ses expériences antérieures ont contribué à ce qu'elle réussisse aisément son entretien d'admission :

*J'ai eu de la chance car j'ai eu l'entretien pile quand j'étais en stage au Montreux-Palace donc ça faisait une énorme base de discussion et sans ce stage, là je sais pas, j'aurais pas du tout pu argumenter la même chose et j'aurais pas été à l'aise la même chose. (...) J'étais en plein dedans donc ça faisait une base de discussion parfaite. On a fait tout l'entretien en anglais puis on a switché un petit moment en allemand et en français. C'était dans le concret j'avais voyagé.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

Durant son premier et unique entretien d'admission Marie était donc parfaitement à l'aise. Non seulement, elle s'exprimait aisément sur des questions portant sur le métier hôtelier, qu'elle expérimentait quotidiennement, mais ayant séjourné au Canada quelques mois plus tôt elle parlait facilement anglais, sans

parler de l'allemand et du français qui sont ses langues maternelles.

Finalement, le témoignage d'Irina – étudiante de nationalités russe et vietnamienne – permet de démontrer la manière dont certain·e·s s'y reprennent à plusieurs fois pour réussir à entrer à l'EHL afin de correspondre aux attentes de l'établissement. Nuançons toutefois en disant qu'elle était la seule de nos enquêté·e·s, toujours étudiante à l'EHL, à avoir échoué à sa première tentative. Pour Irina, le processus fut long et semé d'embûches et elle estime qu'il lui fallut trois ans pour intégrer l'EHL.

*I remember that at the first interview the woman was kind of rude. I knew that I've never worked, I didn't expect it to be easy, but I know I was naive. I was 18. And she was kind of rude because she talked to me as if I studied nothing, like "you know it's not all rainbows and butterflies here". That's what she said. As soon as she enters and talked to me like that, I understood that I will probably not passing. (...)*

*I went to the selection day in EHL, but they refuse me. They did not say why they refuse me, and I went to work to get some experience. I got three months experience in a restaurant. They made me work in the kitchen, as a barmaid, a waitress. They also have some rooms, so they show me how to clean the rooms that for three months. Third year came, I passed SAT again, I went to the interview again and they accepted me. The second time they actually did. All of it, not studying anything just preparing for the exam and it takes me around three years. From 2010 to 2013.*

Irina, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités russe et vietnamienne

Irina échoua au premier entretien qu'elle obtint à l'École hôtelière de Lausanne. On comprend qu'elle n'avait alors que 18 ans et aucune expérience professionnelle. Comme nous l'avons vu précédemment, la capacité à faire preuve d'humilité acquise grâce à la confrontation au terrain est un élément essentiel pour être accepté. L'examinatrice lui fit donc ressentir durant l'entretien qu'elle n'était pas encore prête. Bien qu'elle n'ait pas eu les raisons de cet échec, Irina décida de travailler durant trois mois dans un hôtel en Italie pour améliorer son dossier. Elle se représenta également au SAT – examen demandé pour l'admission aux universités américaines mais reconnu par l'EHL. Lors de sa seconde candidature, elle estime ne pas avoir été suffisamment préparée :

*Irina: For the second interview. I was very honest, and I was sure they would not take me. So, I told them a lot of truth. How I found EHL, they expected you to be prepare with the brochure. I had no idea about the courses, but I knew I wanted to come in. I was just very honest with them, I told them I failed the first time and if they don't take me this time I won't try anymore. Because I cannot afford to lose anymore year. They were always polite but to be honest nothing special. I don't remember people from it. I just remember the students who talked to me.*

*A-S.D.: Do you think that the fact that you were quite young the first that you applied has something to do with the fact the you had been refused the first time?*

*Irina: Yeah, I think they did a good job not taking me to be honest. The second time, I came, I wore super high heels for the first time in my life and I was taller than anyone. I was maybe 1m90 something with the heels. I remember I saw all the people that applied the first time and I saw myself and they*

*were like small. You look in the eyes and it's a babyface. It's the first time they wear a costume, they have no experience, they're 17, they have no idea what's going. I'm pretty sure they did a good job not accepting me because I was the same. Working, even if it was two months help me understand what it is and if you want to dedicate your time to that. I felt the difference.*

Irina, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités russe et vietnamienne

Malgré qu'elle ne se soit pas assez renseignée sur l'établissement et qu'elle admette que c'était la dernière fois qu'elle voulait essayer de rentrer (ce qui est assez mal vu en règle générale), elle réussit cet entretien. D'après elle, le manque d'expérience et de maturité lors de sa précédente candidature légitimait le refus, qui lui paraît d'autant plus évident par la comparaison – même physique – avec les candidat·e·s plus jeunes lors de la seconde tentative. Il est intéressant de noter que lorsque sa petite sœur se présente à l'EHL une année plus tard, Irina refuse au départ de la conseiller pour l'entretien :

*To be honest I didn't tell her much about the interview because I thought "oh, no one told me! Why should I tell her?". And now I'm an ambassador so now I am the one who is sitting in the interview. At the EHL you are interviewed by student and a professional. I didn't tell her much, I said "just prepare yourself". I said that experience will be good, so she did go to work before applying. And she got for the first time, apparently it was easier for her.*

Irina, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités russe et vietnamienne

Malgré qu'elle ait eu envie que sa petite sœur se retrouve dans des conditions similaires, elle lui communique tout de même que l'expérience professionnelle est valorisée. Par conséquent, sa sœur est allée travailler avant de candidater et a été acceptée dès sa première tentative. Dès lors on perçoit à quel point l'obtention d'informations de la part d'alumni ou étudiant·e de l'École hôtelière de Lausanne facilite la réussite de l'entretien.

#### *Mobiliser le capital social alumni afin de réussir l'entretien d'admission*

Il apparaît que lorsque nos enquêté·e·s s'étaient renseigné·e·s par des moyens informels sur les enjeux de sélection et les avaient anticipés, ils ou elles étaient retenu·e·s dès leur première tentative. Cela s'est également traduit lors des observations des entretiens d'admission de Giovanni et Nicolas. Ces deux candidats avaient en commun de bénéficier de plusieurs années d'expériences professionnelles dans l'hôtellerie - dans le bartending pour Giovanni et la restauration pour Nicolas - et désiraient reprendre leurs études vers l'âge de 25 ans. Leurs préparations à l'entretien d'admission de l'École hôtelière de Lausanne semblaient radicalement différentes. Giovanni avait expliqué avoir régulièrement rencontré des alumni de l'EHL durant sa pratique professionnelle et leur avoir demandé des informations et opinions à propos de l'École et des conseils pour l'entretien. Il expliquait également avoir lu attentivement les brochures et le site Internet. Lorsque l'examineur lui avait demandé à quels types de questions il s'attendait, Giovanni avait répondu des questions sur son parcours, ses motivations et ses loisirs. Il avait donc déjà connaissance des différentes dimensions évaluées et avait pu se préparer non seulement sur la manière de se présenter, de formuler un

récit mais également sur les informations à connaître pour ne pas être pris au piège.

En comparaison, lorsque l'examineur demanda à Nicolas de lui expliquer les différentes spécificités du Bachelor, il ne sut quoi répondre hormis « marketing et communication » sans pouvoir citer des noms spécifiques de cours rajoutant qu'il « ne connaissait pas les détails ». En outre, lorsque l'étudiante-examinatrice l'interrogea sur les comités au sein de l'EHL il répondit avec embarras « qu'il n'était pas capable de répondre car il avait regardé le site il y a longtemps ». Nicolas ne s'était ni renseigné à partir des informations qu'il pouvait avoir à disposition (site internet, brochures) ni auprès de contacts, tandis que Giovanni avait démontré sa capacité à obtenir des informations essentielles de la part d'initiés. On constate à quel point la capacité de mobiliser le capital social à des fins professionnelle est évaluée durant l'entretien et constitue un élément de sélection. Plusieurs enquêté·e·s nous ont confié s'être renseigné·e·s auprès d' alumni pour savoir comment se déroulait l'entretien et comment le réussir. Valentine – 1<sup>ère</sup> année EHL – estimait notamment « qu'elle avait eu des tips et que ça l'avait aidé c'est sûr ».

L'analyse des réponses et interactions distinctes de Giovanni et Nicolas durant les mises en situation fictives (appelés « scénarios ») démontre la manière dont la connaissance préalable des conditions et contenus de l'entretien d'admission peuvent fortement conditionner sa réussite. Durant notre observation, les deux candidats avaient été soumis au scénario suivant, auquel ils durent répondre en une dizaine de minutes :

*« Vous êtes le Food & Beverages manager d'un grand hôtel, un repas privé est organisé pour le repas d'anniversaire de la fille d'une cliente VIP. Malheureusement, le restaurant n'a pas réussi à se procurer du caviar et des truffes qui étaient prévu au repas. Quelle solution doit-il envisagé pour gérer la situation ? »*

*Trois solutions sont proposées : 1) appeler pour prévenir 2) annuler 3) faire un autre repas en s'excusant*

Nicolas réagit immédiatement au cas en disant « c'est très touchy comme situation, très difficile ». L'examineur lui répondit que « c'était ça l'hôtellerie ». Nicolas n'avait pas réfléchi plus longtemps et opta pour la troisième solution en proposant de faire un repas alternatif et de faire un geste envers la cliente en lui offrant du champagne ou une suite. L'examineur le reprit et lui conseilla de relire le scénario. Il lui rappela en outre que c'était pour l'anniversaire de la fille de la cliente et que « du champagne n'était pas une bonne idée ». Pourtant, Nicolas ne prit pas plus de temps pour relire attentivement le cas. L'étudiante lui demanda alors s'il pouvait penser à chercher la marchandise ailleurs. Il lui répondit - sur un ton paternaliste - que « son hôtel était isolé et que c'était difficilement envisageable ». Puis, il campa sur ses positions et réfléchit à haute-voix aux produits qui auraient pu remplacer ceux proposés, mais exprima que le côté très luxueux et unique de menu le rendait difficile à remplacer. En comparaison, Giovanni prit quelques minutes pour prendre connaissance du scénario et des trois possibilités. Ensuite il demanda s'il pouvait proposer autre chose car il avait une réponse « basée sur son expérience ». Il répondit tout d'abord que comme c'était une occasion spéciale - un anniversaire – il était impensable de changer la date et qu'il ne pouvait remettre à plus tard. Ensuite, Giovanni expliqua qu'il ne téléphonerait pas pour prévenir, ni changer le repas, car ce n'était



pas ce qui avait été convenu avec la cliente. « Qu'elle avait signé pour ça donc elle devait obtenir ce qu'elle avait demandé ». Il proposa par conséquent d'appeler les autres hôtels du même groupe pour voir s'ils avaient de la marchandise. Si ce n'était pas le cas, Giovanni aurait appelé ses contacts dans l'hôtellerie pour trouver le caviar et les truffes et si jamais de « les trouver par n'importe quel moyen ».

La réponse hâtive donnée par Nicolas a été le lieu d'une confrontation avec les examinateurs car il tenta de se défendre à tout prix sans écouter leurs conseils. Tandis que Giovanni répondit à partir de son expérience professionnelle et sa connaissance de l'industrie, en sortant des cadres imposés par l'exercice ce qui témoigna – a priori - de sa capacité d'initiative voire d'innovation. En outre, il démontra son esprit méthodique en évaluant et se positionnant par rapport à chaque proposition. Giovanni, illustra également l'éthos professionnel hôtelier selon lequel « le client est roi » et qu'il faut tout mettre en œuvre pour le satisfaire. Il témoigna alors de sa propension à se mettre « au service du client » qui est une des dispositions attendues du ou de la candidat·e idéal·e en management hôtelier. On peut également imaginer que Giovanni avait eu connaissance, grâce à ses contacts, qu'il était non seulement possible et également apprécié de proposer une réponse alternative. Nicolas donnait – et certainement ressentait – l'impression qu'il n'y avait aucune bonne solution face à cet imprévu et qu'il devait réaliser le choix du « moins pire », exprimant une forme de stress. Alors que Giovanni avait répondu avec décontraction et une certaine assurance car il avait conscience qu'une autre solution pouvait être proposée.

Notre interprétation est confortée par le témoignage de Martin – diplômé de l'EHL – qui nous expliqua que les scénarios changeaient peu d'année en année, voire qu'il n'y en avait qu'un seul :

*Puis voilà. Le petit problème c'est que c'est toujours le même scénario depuis en tout cas 4 ans, il faut innover parce que moi j'ai des amis qui sont entrés à l'école, qui m'ont appelé et je leur ai dit « prépare toi, parce que ça va être ça ». Quelques souvenirs et après une chose, c'est le côté vieille école de mon père. Tu as la visite du campus, c'est un ambassadeur étudiant qui fait visiter à un groupe de 8 ou 10 étudiants le truc et c'est con mais ils ont un mot à dire ces gens. Ce n'est pas sur les critères, sur le site internet, mais après tu sais qu'ils se retrouvent et si t'as fait bonne figure, tu le vois pas mal dans ces groupes. C'est un conseil que m'avait donné mon père, c'est bah « intéresse toi à l'école, si le mec te fait visiter, reste pas derrière en train de ragoter sur ton pantalon ou ton ourlet qui est mal fait. Sois devant et intéresse-toi à cette école ». Bon moi il faut pas me forcer car j'avais vraiment un intérêt, tu peux paraître pour un lèche-cul mais en réalité je pense que c'est un des éléments qui fait que.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Dans le cas où l'École hôtelière de Lausanne assure une forme de continuité des scénarios d'évaluation, on peut formuler l'hypothèse qu'elle teste en entretien non seulement la réactivité du ou de la candidat·e, son « potentiel de leadership » et ses dispositions managériales, mais elle obtient un moyen de savoir très nettement s'il ou elle a été capable d'aller chercher des informations par la mobilisation du capital social alumni. Cette capacité de « réseautage » est considérée comme une compétence à part entière d'un·e manager

en puissance. Et l'on constate par la manière dont le père de Martin – dirigeant de banque – incite son fils à se montrer intéressé, à se mettre en avant et à faire bonne impression que l'inculcation de la manière de se présenter à autrui, en public, la capacité à nouer des contacts sociaux et professionnels est très importante au sein des classes supérieures, en particulier pour celles du pôle économique (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000). Le capital social possédé par le ou la candidat·e et/ou la capacité à le mobiliser à des fins intéressées – fortement situé socialement – apparaît donc comme un facteur de répartition des publics au sein du champ. Les moins (bien) dotés se voyant évincé·e·s de l'École hôtelière de Lausanne et se voyant potentiellement relégués à une école hôtelière dominée.

### *Entretien d'admission comme évaluation du capital culturel à l'état incorporé*

La plupart de nos enquêté·e·s de l'École hôtelière de Lausanne gardent un très bon souvenir du processus d'admission. Certes nous avons à faire aux personnes qui avaient réussi à intégrer l'établissement et rarement à celles et ceux qui y avaient échoué. Nos enquêté·e·s valorisaient par conséquent fortement la sélectivité de l'établissement, qui constituait une forme de reconnaissance sociale voire d'anoblissement pour certain·e·s :

*C'est vrai qu'on se sent considéré. J'avais malgré tout entendu des points un peu négatifs sur l'école. En disant « ah oui mais le processus de sélection, il y a plein d'étudiants et ils font ça à l'arrache ». Et puis en fait pas du tout, j'ai trouvé que l'entretien de 59 minutes ça a duré super longtemps et hyper personnalisé. Je pense que j'ai eu du bol car les deux dames étaient super chouettes et m'ont mise en confiance. J'avais hyper confiance en la journée, c'était un entretien en français car je suis dans la section française. C'était facile pour moi j'étais pas plus stressée que moi. J'étais préparée, j'avais bien relu des trucs sur internet. Oui je savais par cœur le programme bachelor, après je suis arrivée ultra préparée. Pour le coup, autant j'ai un peu trainé ma vie et rater mes années au gymnase avant mais autant l'EHL, si j'entrais pas ici, clairement je n'avais pas de plan B. Je m'étais un peu préparée pour ne pas planter cette journée, même avec les jeux de rôle. Je me suis sentie hyper à l'aise tout de suite.*

Marine, étudiante en 2ème année EHL (section francophone), de nationalité suisse

Alors que Marine – tout comme Martin – se présentent comme des élèves peu appliqués et « non-scolaires », leur candidature à l'EHL leur révèle une facette très investie et organisée de leur personnalité. En outre, le processus les fait expérimenter un succès d'évaluation jusqu'alors peu présent dans leurs parcours scolaire. Ils et elles partageaient souvent le sentiment que leur accès relevait de l'évidence tant leur personnalité correspondait à l'image de l'établissement. Par exemple, à la fin de chaque étape de sélection, Martin « savait que c'était bon » ou Marie en sortant des entretiens était « la seule à sourire », confortant leur sentiment « d'être fait·e pour l'EHL ». Le choix de l'École hôtelière de Lausanne – ou de l'industrie hôtelière – est présentée par la plupart comme une *vocation*, opérant une magie du langage où l'agent parvient à se donner la certitude d'une liberté totale par une forme de déterminisme (Suand, 2018). Martin tend par conséquent à sous-estimer sa préparation, en naturalisant son admission par son adéquation intrinsèque à l'industrie hôtelière :

*Mais à chaque fois que j'avais passé un bout du process, je suis sortie et je savais que c'était bon. Le test de logique, typiquement le truc où il y a des carrés et des formes. Tu dois imaginer, ce sont des choses qui ne me faisaient pas peur car je me suis dit « si t'es toi-même, tu l'auras parce que t'es fait pour cette industrie ». (...) Moi je suis quoi, moi je fais ça, ça et ça. Je m'en fous, et tu balances et je savais que de toute façon c'était une industrie pour moi. Donc si mon profil était honnête et droit et pis ça passerait. Devant l'ordi ça s'est super bien passé.*

Martin, 24 ans, diplômé de l'EHL (section francophone), entrepreneur NTIC dans le domaine de l'hospitalité, de nationalité français

L'école formule un discours selon lequel les candidat·e·s sont avant tout accepté·e·s grâce à leurs qualités - vues comme intrinsèques - telles que le dévouement, l'attrait pour le travail de terrain, l'intelligence émotionnelle et l'ouverture d'esprit. Par ce mécanisme, on peut parler d'un *engagement vocationnel par élection instituée* c'est-à-dire « la désignation d'un·e élu·e est le fait d'une sélection explicite effectuée par une institution porteuse d'une orthodoxie » (Suand, 2018, p. 31), ici l'École hôtelière de Lausanne ultradominante au sein de notre champ. L'École hôtelière de Lausanne fonctionne comme une institution qui « repère ses futurs membres et leur fait intérioriser, sur le mode d'une réponse à un appel intérieur (une vocation), une carrière interne à l'institution, dans un souci de mise en conformité durable avec sa doctrine et ses valeurs » (Suand, 2018, p. 31). L'EHL s'assure que les candidat·e·s formulent avant même leur entrée un discours vocationnel assurant l'adéquation de leur personnalité et aspirations – reflets de leur position sociale – au projet de formation et transformation portée par l'établissement.

Le fait qu'une partie grande partie de ces dispositions soient justement acquises durant leurs socialisations primaires et secondaires, propres à certains milieux sociaux privilégiés est rarement mis en lumière.

*Il y a un truc aussi que je ne t'ai pas mentionné. L'argent n'a jamais aucun impact jusqu'au jour de ta réponse positive ou négative. Jamais on ne te parlera d'argent, contrairement à d'autres. Je le dis parce que c'est ce que j'ai senti et ce que j'ai vu. Que les gens ne disent pas « tu paies ton diplôme en allant à l'EHL » c'est une connerie fondamentale ! Il faut le crier haut et fort.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Cette forme de tabou à propos de l'argent durant la candidature participe à l'idéologie méritocratique prônée par l'École hôtelière de Lausanne. Pour Martin, la possession d'un fort capital économique n'est pas suffisant pour entrer à l'École hôtelière de Lausanne. C'est vrai, toutefois, cette forme de capital intervient en amont durant l'acquisition d'autres formes de capitaux culturel, social et cosmopolite et par la formation de certains *habitus* y afférant.

Dans ce processus, l'entretien d'admission a pour rôle d'évaluer et observer le capital culturel sous forme incorporée du ou de la candidate. C'est-à-dire que les capitaux que la personne possède et qui peuvent se déduire par leur incarnation à travers le corps. C'est l'« avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrant de la « personne », un *habitus* » (Bourdieu, 1979b, p.4). Ce capital culturel incorporé est le résultat d'un travail d'assimilation personnel et/ou par l'entourage de certaines dispositions spécifiques. Au

moment où cet habitus est observé et évalué lors de l'entretien d'admission, ce qui est hérité grâce aux origines sociales et acquis personnellement se cumulent et sont dès lors difficilement dissociables.

L'évaluation du ou de la candidat·e de l'EHL se voulait harmonisé et chiffré, pour assurer une comparabilité des personnes. Certains critères formels avaient été établis par le service des admissions offrant une grille d'évaluation commune aux examinateurs et examinatrices. Il s'agissait d'une matrice évaluant trois dimensions : 1) les motivations pour l'industrie de l'hospitalité et l'EHL, 2) l'esprit d'équipe et les compétences interpersonnelles et 3) le potentiel de leadership ainsi qu'un onglet « conclusion » donnant une note globale à chacune de ces éléments<sup>104</sup>. Toutefois, on constate à quel point ces dimensions sont de nature plutôt subjective. Selon plusieurs recherches portant plutôt sur les entretiens d'embauche à des postes de manager (Hidri, 2009; Lazuech, 2000; Rivera, 2015), la proximité sociale ressentie par les examinateurs peut être décisive dans l'évaluation de la personne. « L'impression d'aisance lors des entretiens est l'expression d'une proximité sociale objective entre les élèves les plus favorisés socialement et certains des employeurs » (Lazuech, 2000 p. 7). L'interaction verbale durant l'entretien permet aux recruteurs de situer le ou la candidat·e dans l'espace social à partir des signes visibles – ici l'apparence et les attitudes - d'un habitus de classe. « C'est à travers son apparence physique que l'individu est inéluctablement jugé, situé, classé par autrui. Elle participe donc à « la proximité sociale qui se crée entre les recruteurs et le candidat et trouve sa pleine expression en situation d'entretien. » (Hidri, 2009, p.82). Dans notre cas, plus le ou la candidat·e démontrait des signes d'appartenance à un milieu d'origine similaire à celui des examinateurs et examinatrice, plus on peut imaginer qu'il ou elle avait des chances d'obtenir de bonnes évaluations et par conséquent d'intégrer l'EHL.

Durant nos observations, l'examineur animant les entretiens d'admission était un collaborateur de l'EHL, qui bénéficiait d'une expérience professionnelle de plus de 20 ans dans l'hôtellerie en Angleterre et d'une reconnaissance industrielle certifiée par des titres obtenus à différents concours. Issu d'une famille de petite classe moyenne française – père cadre dans une petite entreprise et mère enseignante des arts ménagers – sa trajectoire sociale peut être considérée comme ascendante. Cet employé était un « passionné » de l'hospitalité à qui il avait consacré son métier mais aussi son temps libre. Ce monsieur de 50 ans avait en outre une apparence très soignée, s'exprimait très aisément en anglais et en français, faisait preuve d'humour et semblait se montrer à l'aise en toutes circonstances. Quant aux étudiantes-examinatrices qui avaient auditionné les candidats, elles étaient toutes deux des jeunes femmes incarnant parfaitement l'étudiante de

---

<sup>104</sup> Chaque dimension est décomposée en plusieurs items, évaluant certains sous-aspects – où sont opposés des « indicateurs négatifs » et des « indicateurs positifs » comportant chacun une brève description. Les évaluateurs/évaluatrices doivent ainsi donner une note allant de 1 à 5 (1= bien en dessous des exigences, 3= rencontre les exigences, 5 = bien au-dessus des exigences) pour chacun de ces items. Par exemple, une matrice oppose comme indicateur négatif : « n'a pas conduit de recherche sur l'EHL, sa connaissance ne dépasse pas le « c'est la meilleure école » », à l'indicateur positif « a fait des recherches sur l'EHL et peut expliquer pourquoi EHL a une réputation prestigieuse ». L'École hôtelière de Lausanne nous a demandé d'être « discrets » quant au recours à la grille d'évaluation des entretiens d'admissions étant un document confidentiel pour l'institution. C'est pourquoi, nous ne la divulguons pas dans son ensemble.

l'École hôtelière de Lausanne : apparence soignée, sympathie et aisance raffinée. Cet examinateur et ses examinatrices s'attendaient donc à ce que le candidat exprime un habitus similaire au leur, alors que leur aisance au moment de l'entretien s'était acquise, d'une part, par une longue carrière professionnelle au sein de l'industrie hôtelière, et d'autre part, par des années de formation hôtelière. Par conséquent, le ou la candidate devait démontrer la conformité de ses dispositions aux attentes de l'institution, qui sont encore à ce stade le reflet de son origine de classe et d'une prime-socialisation professionnelle.

Giovanni et Nicolas – bien que d'apparence, âge et expériences professionnelles similaires - ont été aux antipodes dans leurs attitudes et réponses exprimant des capitaux culturels à l'état incorporé distincts. D'un côté Giovanni avait parfaitement « réussi » son entretien : il s'était renseigné sur l'EHL, avait préparé un récit sur son parcours personnel et professionnel touchant et efficace, formulait des réponses toujours adéquates, avait réussi à transmettre sa passion pour l'industrie par des anecdotes bien choisies, avait fait preuve d'un humour sobre et semblait à l'aise. De l'autre, Nicolas ne s'était pas suffisamment renseigné sur l'établissement (ni sur le cours, ni sur les comités), donnait de « mauvaises réponses » (ex : lors d'un scénario, il envisageait une solution qui impliquait du plagiat), s'était montré sur la défensive, parfois agressif et semblait emprunté. Giovanni avait su incarner un jeune homme passionné par l'industrie hôtelière alors que Nicolas s'était montré carriériste sans réussir à « prouver » qu'il était fait pour celle-ci. Giovanni donnait l'impression que l'EHL était une opportunité pour lui, tandis qu'elle était perçue comme un sacrifice voire une épreuve pour Nicolas. Giovanni incarnait d'autant plus l'idéal de l'étudiant en management hôtelier, que Nicolas par ses maladresses, faisait apparaître ce qu'il ne fallait absolument pas dire ou faire, témoignant d'un habitus « inadapté » pour l'EHL. La frontière est très mince entre se montrer ; « confiant » versus « arrogant », être « charmant » versus « charmeur », « vif » versus « hâtif », « déterminé » versus « obstiné » ou encore « ouvert au changement » versus « indécis ». Tous ces qualificatifs relèvent des mêmes dimensions mais l'enjeu est de mettre le curseur au bon endroit pour paraître le plus adéquat et agréable possible. Giovanni et Nicolas ont semblé exprimer deux habitus de classe différents mais dont un seul était valorisé et permettait d'intégrer un établissement aussi élitiste. Le portrait de Giovanni est alors étrangement similaire à celui que M. Descombes fait du candidat idéal :

*Si seulement y avait des étudiant-e-s idéaux, mes matins seraient beaucoup plus sympas et mes soirs aussi. Pour moi l'étudiant typique est humble, travailleur, il a travaillé avant, c'est une personne qui parle généralement 3 langues (anglais, langue maternelle et connaissance d'une autre langue), c'est un étudiant ou un candidat qui a fait ses recherches dans le secteur hôtelier, il sait ce qui l'attend, c'est un étudiant qui fait ses analyses des différentes écoles hôtelières et qui sait nos valeurs à nous mais aussi ce qui l'attend dans la prochaine école. Donc il a fait sa checklist. Il est ouvert d'esprit, qui n'a aucun préjugé sur des questions culturelles ou sociétales qui est au contraire très ouvert et avide de savoir ce qui se passe dans le reste du monde et qui n'a pas peur de voyager et qui a aussi une notion de flexibilité qui est poussée. Y a le leadership skills qu'on cherche. Mais en même temps on ne peut pas demander à une personne qui veut faire une école en management d'être un manager. Mais on a tous des prédispositions à devenir un leader ou pas.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

L'École hôtelière de Lausanne évalue l'expression d'un habitus bien spécifique ; à la fois confiant, humble, réaliste, sociable et cosmopolite. Le ou la candidate doit non seulement disposer d'un capital social lui offrant les informations nécessaires à la réussite de l'entretien (avoir des collègues ou des proches qui connaissent ou qui ont fait l'École, qui ont déjà passé l'entretien, ...), mais aussi être apte à mobiliser ce capital (poser des questions, obtenir des informations, ...). La personne sera plus à l'aise maîtrisant les codes de l'entretien, s'étant préparé adéquatement et anticipant les questions. Elle doit également faire preuve d'intelligence émotionnelle durant l'épreuve, en évaluant les interactions dans l'immédiat, en ayant de la répartie et en sachant adapter son discours sans que cela passe pour de l'opportunisme. Le tout doit être réalisé avec une certaine aisance, qui transforme la situation d'évaluation en conversation agréable et plus équilibrée. La personne doit être en quelque sorte apte à neutraliser la violence inhérente à un entretien d'admission. L'entretien sert en fait à distinguer les candidat·e·s qui se comporte avec « naturels, aisance et distinction » (Hidri, 2009) et « toute hésitation, toute maladresse, toute gêne remarquée par le recruteur chez un candidat sera sanctionnée, car elles laissent supposer qu'il ne possède pas « naturellement » les qualités qu'il tente d'augurer » (Hidri, 2009, p. 77).. En l'occurrence, les multiples maladresses de Nicolas ont été perçues comme les signes de l'inadéquation de sa personnalité aux attentes de l'école.

Lors de ces observations d'entretien, nous n'avions aucune information tangible sur leurs origines socioéconomiques telle que la profession de leurs parents ou leurs revenus par exemple. L'idée que l'on pouvait s'en forger tenait sur leur apparence physique, leurs comportements et interactions durant l'entretien agissant comme des signes extérieures d'origines socioéconomiques (DiMaggio, 2012; Kraus & Keltner, 2009). Il nous semble que nous avons eu à faire à deux styles de masculinités, traduisant les positions différentes de Nicolas et Giovanni dans l'espace social. Différents types de masculinités – et de féminités – peuvent s'exprimer en fonction de la race, de l'orientation sexuelle ou encore de la classe (Pyke, 1996). Les hommes hétérosexuels de classe moyenne ou supérieure occupant des positions de pouvoir (militaires, économiques ou politiques) produisent une masculinité hégémonique qui serait valorisée à travers l'ensemble de la société. En comparaison, des masculinités différentes – homosexuelles, de classes populaires ou d'hommes noirs – seraient subordonnées et dénigrées et constitueraient l'expression d'un rapport de force social d'ordre plus général (Connell, 1995). Nicolas a – selon cette grille de lecture – performé en entretien une forme d'« hypermasculinité » populaire : refusant d'être pris en défaut, agressif, charmeur envers l'étudiante (clin d'œil, ...) et paternaliste (tournant en ridicule la remarque de l'examinatrice) et faisant référence à des figures masculines de sports populaires (citant Zinédine Zidane comme idole). Alors que Giovanni correspondait à une masculinité plus « bourgeoise » : douce, non-misogyne (s'intéressant et s'adressant poliment à l'étudiante-examinatrice), n'entrant pas dans un rapport conflictuel et acceptant d'être remis en question (ayant écouté les conseils prodigués, remerciant les examinateurs, ...). Alors que Giovanni s'était montré sûr de lui, mais humble, Nicolas avait paru prétentieux. Tandis que Giovanni avait mis en lumière une réflexivité, une capacité à écouter les conseils et à se montrer souple, Nicolas avait semblé orgueilleux, sur la défensive et têtu. Nicolas n'avait alors pas réussi à « faire allégeance » (Hidri, 2009) et à appréhender de manière immédiate la soumission hiérarchique exigée par la situation d'entretien

d'admission. Au contraire, il avait remis en cause le système de pouvoir donné et avait essayé de renverser la situation de domination, à son détriment (notamment par une forme de paternalisme). Nous posons l'hypothèse que Giovanni - issu d'un milieu privilégié - s'était retrouvé dans un environnement familial, face à des examinateurs socioéconomiquement semblables, où il n'avait pas ressenti le besoin d'affirmer une position dominante (Hondagneu-Sotelo & Messner, 1994; Messner, 1993).

Les manifestations de virilité de Nicolas peuvent quant à elles être interprétées comme des réactions défensives face à la violence symbolique de classe éprouvée pendant l'entretien. Celles-ci ont eu pour but de compenser une forme de subordination en affirmant une position supérieure sur le rapport social des genres (Pyke, 1996). Les réactions hypermasculines de Nicolas ont certainement été dévalorisées - et donc discriminantes - dans le cadre d'un entretien d'admission dans une école hôtelière élitiste. La masculinité de Nicolas s'est trouvée « marginalisée » (Connell, 1995) car elle traduisait l'appartenance à une classes socioéconomique inférieure à celle de la majorité des étudiant·e·s et certainement des collaborateurs/collaboratrices de l'École hôtelière de Lausanne. Dans le cadre de cet entretien Nicolas, à défaut de détenir le « bon » habitus, aurait pu et du « donner le change » et « jouer le jeu jusqu'au bout de l'interaction » (Hidri, 2009). Pour pallier une appartenance de classe dont les expressions sont non-conformes aux attentes de l'EHL, le ou la candidat·e devrait dès lors être « capable de travestir son habitus pour montrer son adhésion au groupe visé » (Hidri, 2009, p.80).

En résumé, pour intégrer l'École hôtelière de Lausanne, il semble que les candidat·e·s doivent bénéficier non seulement d'un capital scolaire offrant l'accès aux études universitaires mais également d'un capital social adéquat et être apte à s'en servir en fonction des différentes situations (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000) tout en faisant preuve d'aisance sociale (Khan, 2011). Les capitaux détenus ainsi que leur expression au travers du capital culturel incorporé paraissent bien situés du côté du pôle économique des classes supérieures, loin de correspondre uniquement à une forme méritocratie. Lorsque j'ai interrogé monsieur Lambert – un responsable de l'École hôtelière de Lausanne - à ce propos, il répondit :

*A-S. D : Une des questions que je me pose c'est si ce savoir-être peut le définir comme bourgeois avec des codes qui sont issus des classes dominantes ?*

*M. Lambert : Oui bien sûr. (...) Après je pense que dans le recrutement ce n'est pas explicite. L'être humain qui est confronté à ça tous les jours, va chercher le similaire. Mais c'est inconscient. Maintenant votre rôle de sociologue c'est de conscientiser ce phénomène-là pour la plupart des gens c'est inconscient. Vous c'est justement de sortir de cet inconscient et de l'analyser.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne

D'une certaine manière, cet enquêté m'invite à dévoiler une pratique de reproduction sociale où l'école hôtelière recrute majoritairement des jeunes issu·e·s de milieux privilégié·e·s alors qu'elle prétend offrir l'accès à ces groupes socioprofessionnels dominants en valorisant d'autres qualités que celles purement scolaires. « Chercher le similaire » pour monsieur Lambert signifie que les examinateurs et examinatrices désirent « inconsciemment » recruter des candidat·e·s issu·e·s des mêmes milieux sociaux, se traduisant par

un même habitus de classe. Cet enquêté met alors des mots sur un mécanisme, observé dans l'analyse des marchés scolaires, de volonté de conserver un entre-soi social dans la sphère éducative (Felouzis, Maroy, & Van Zanten, 2013). Cet élément illustre la manière dont la réputation d'un établissement repose en grande partie sur la composition ethnique et socioéconomique de la population étudiante, soigneusement sélectionnée. Plus un diplôme est onéreux, plus une famille en capacité de le payer considérera que les personnes qui y sont inscrites, proviennent d'une classe sociale similaire à la leur (Felouzis & Perroton, 2009). Les écoles hôtelières suisses se situent donc dans le pôle économique des classes supérieures où le capital économique et son habitus associé – managérial, mondain et cosmopolite – fondent la norme et l'étalon de valeur à partir duquel les candidat·e·s sont évalué·e·s.

#### *Logique de prédiction des « futurs leaders de l'industrie hôtelière »*

Ce que les écoles hôtelières sélectives demandent à leurs candidat·e·s, c'est donc : soit d'appartenir déjà au groupe social auquel la formation est supposée donner accès, soit d'en détenir une connaissance qui permette de démontrer la possession des bonnes « dispositions » à y entrer, que l'institution peaufinera. Ces écoles s'inscrivent dans une logique de prédiction, interprétation confirmée par Sylvie expliquant les types de profils qui composent la majorité de la population étudiante de l'EHL :

*Oui on se retrouve avec des profils leaders c'est sûr. Après c'est un petit peu ce que l'école veut de toute façon. Ils veulent former des managers, des gens qui vont plutôt être dans le leadership. Il y a cette idée de se dire « on ne peut pas créer un leader, on doit prendre quelqu'un qui est leader à la base et ensuite on lui apprend comment faire ». Mais effectivement, tout ce qui est trait de personnalité, tout ce qui est envie, ça doit être existant. Ça ne veut pas dire qu'on n'a pas d'autres profils de personnalités. On ne peut pas avoir 300 élèves en AP qui ont le même trait de personnalité. Mais c'est un trait général qu'on va retrouver, ils sont plutôt extravertis et plutôt leader.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Ainsi, cette figure agit comme un idéal-type vers lequel les candidat·e·s devraient tendre. Bien que cette personnalité de « leader » apparaisse comme majoritaire au sein de l'école, le personnel des admissions confirme qu'il existe une diversité des profils recrutés. Cette diversité est rendue possible par les caractéristiques du processus de sélection de l'École hôtelière de Lausanne comme l'explique madame Humbert :

*On a une matrice qui nous donne des pourcentages finaux et ensuite pour effectuer les décisions finales on a des pourcentages totaux par compétence et un pourcentage final. Après on n'a pas « voilà plus de 65% vous êtes accepté, moins de 65% vous êtes refusés ». C'est clair qu'à 85% il y a peu de chance qu'ils soient refusés, à 42% il y a peu de chance qu'ils soient acceptés mais après on a un classement. C'est beaucoup plus fin parce qu'on va regarder les commentaires. On se dit que quelqu'un de très motivé mais académiquement un peu plus en dessous que lui peut être ça serait mieux d'accepter lui. Voilà. Après c'est beaucoup plus fin.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne



Pour rappel, les candidat·e·s sont évalués sur quatre dimensions, ayant une pondération différente pour le calcul de la note finale : l'académique (40%), les motivations (20%), les compétences interpersonnelles (20%) et le potentiel de leadership (20%). À chaque étape du processus d'admission, ces dimensions prennent un poids différent. Ainsi, l'académique constitue 60% de la note sur l'évaluation du dossier et constitue un premier filtre important. Les éléments liés à la personnalité interviennent plus fortement lors des entretiens pour constituer ensemble 60% de l'évaluation finale. La motivation, les compétences interpersonnelles et le potentiel de leadership constituent en fait les éléments les plus discriminants en fin de parcours et déterminent fortement l'admission finale. De manière similaire à ce qui a été observé dans les processus d'admission des universités d'élite aux Etats-Unis, l'évaluation met l'emphase – non pas sur l'intellectualisme traduit par les performances scolaires – mais sur le caractère et le profil équilibré et polyvalent du/de la candidat·e observé dans le dossier et les interactions d'entretien (Karabel, 2005; Soares, 2007; Stevens, 2007). Et ce procédé de sélection « à l'américaine » détonne fortement avec les modèles d'accès aux universités suisses ou aux grandes écoles françaises évaluant essentiellement le capital scolaire à l'aide des concours ou des notes obtenues durant le parcours scolaire.

Ces pondérations des différentes compétences évaluées durant la procédure d'admission expliquent également la variabilité des profils des étudiant·e·s en management hôtelier. Certaines personnes vont s'avérer très fortes sur le plan scolaire mais moins correspondre aux attentes en termes de personnalité ou inversement. Après que chaque candidat·e ait obtenu un score final, l'École hôtelière de Lausanne effectue un classement et gère les admissions en fonction du nombre de places disponibles à chaque rentrée. Madame Humbert disait s'offrir une marge de manœuvre pour sélectionner les candidat·e·s « limites » qui ne seraient pas idéaux, mais qui correspondraient quand même à ses attentes. Les écoles hôtelières donnent selon elles « la chance » à celles et ceux ne disposeraient pas du capital scolaire nécessaire à l'entrée des universitaires les plus exigeants mais qui auraient une intelligence émotionnelle.

*Souvent les anciens disent « maintenant je rentrerai plus ! Parce que j'avais 10 au bac, je pourrai plus rentrer maintenant ». C'est vrai que souvent le profil, ça arrive le profil des directeurs généraux ou grand GM quand on voit leur background ce ne sont pas forcément les meilleurs de leur classe. Parce que le profil de quelqu'un qui va étudier l'hôtellerie ou l'industrie de l'accueil c'est quelqu'un qui sera outgoing, qui aime les gens, qui va parler, qui ne sera pas forcément le plus académicien. Par contre l'école hôtelière il faut quand même des compétences, notamment en termes de branches quantitatives, de finance, il faut tenir la route pour pouvoir suivre.*

Madame Humbert, cadre supérieure à l'École hôtelière de Lausanne

Madame Humbert mobilise l'exemple la figure des directeurs généraux de grands établissements hôteliers qui établissent l'idéaltype à partir duquel les candidat·e·s sont en fait jugé·e·s. La norme invoquée est alors professionnelle plutôt qu'académique et il est avant tout question que le comportement de l'étudiant·e·s soit adapté à l'industrie hôtelière.

En comparaison, L'EHL est alors vue et vécue par ses étudiant·e·s et alumni comme une institution « révélatrice de talents » et de valorisation de personnalités « atypiques » s'opposant aux « bêtes de concours ». L'école vient adouber ces candidat·e·s en certifiant leurs dispositions qui sont en fait l'expression d'un capital culturel sous une forme incorporée typique des fractions économiques des classes supérieures. Anthony –diplômé de l'EHL de nationalité française – et Marine –nationalité suisse - montrent à quel point intégré l'École hôtelière de Lausanne représente une reconnaissance sociale :

*J'ai eu un entretien et j'étais jeune, j'avais 17 ans même pas le bac encore. À la fin de l'entretien on m'a dit que je serai très certainement pris non pas par mes connaissances mais surtout par ma motivation et le fait que j'avais déjà travaillé et que j'en voulais encore. Je suis très reconnaissant envers l'école car ils ont vu en moi un potentiel que personne d'autre n'avait jamais vu. Ça c'est vraiment le point le plus positif de toute mon expérience. Aujourd'hui liée à cette école, c'est l'opportunité qu'ils m'ont donné. Parce que mes résultats n'étaient pas très bons. Je ne m'entendais pas bien avec les profs non plus. J'avais pas de bonnes remarques. Toutes mes qualités à moi n'étaient pas reconnues dans le système français. Et Lausanne l'a vu et m'a donné ma chance quoi ! Et j'en suis reconnaissant d'une part car mes parents avaient trouvé l'opportunité et pouvaient se le permettre. Je pense pas que j'aurais pu être heureux autre part, dans les autres établissements. J'ai regardé pour mes études, des écoles de commerce ou quoi mais ça ne m'allait pas. C'était pas mon truc.*

Anthony, 35 ans, diplômé de l'EHL (section francophone), Entrepreneur NTIC  
dans l'industrie de l'hospitalité, nationalité française

*J'ai été accepté et j'ai pas dit non car je n'ai pas essayé d'autres écoles et je ne sais pas ce que j'aurais fait si j'avais été refusée de l'EHL. c'était vraiment celle-ci car je n'avais pas envie de viser plus bas, je sais que je ne suis pas vraiment une bonne élève ou quoi et s'ils m'ont accepté c'est certainement que j'ai d'autres qualités. Il y a quand même une sélection assez stricte, finalement ça me fait aussi du bien dans mon petit égo d'être ici.*

Marine, étudiante en 2ème année EHL (section francophone), de nationalité  
suisse

La reconnaissance voir l'anoblissement représentée par le processus de sélection de l'École hôtelière de Lausanne vient offrir du mérite à celles et ceux qui héritent qui parviennent « à cumuler les prestiges de la propriété innée et les mérites de l'acquisition » (Bourdieu, 1979b, p. 4). Ce mécanisme est alors essentiel dans la fabrication et le renforcement d'un esprit de corps se traduisant par une grande fierté de la part de ses élu·e·s et de forts sentiments d'appartenance, de nostalgie et de reconnaissance exprimés par quasiment toutes et tous nos enquêté·e·s de l'École hôtelière de Lausanne.

Avoir les meilleur·e·s candidat·e·s possible constitue une opération essentielle car une fois diplômé·e·s, ils ou elles deviendront les ambassadeurs et ambassadrices de l'image de marque de l'établissement. Il s'agit alors de recruter puis de sélectionner la personne qui aura les plus grandes chances de faire bonne impression lors de ses futures expériences professionnelles pendant et à l'issue de la formation. L'étape de l'entretien vise alors à rechercher les « signes » de l'excellence et de qualités ultérieures qui seront mobilisées dans la

sphère professionnelle. Les écoles hôtelières suisse reproduisent, ce que a pu observer concernant le recrutement des élèves des classes préparatoires françaises. En effet, après une opération de sélection des meilleurs candidat·e·s sur le plan scolaire, elles effectuent des opérations de recrutement qui visent à identifier les meilleur·e·s futur·e·s professionnel·le·s possible. Ici aussi, nous sommes dans une logique de prédiction sociale et scolaire (Darmon, 2012). Toutefois, pour notre étude de cas, la prédiction de la réussite académique apparaît comme une préoccupation mineure en comparaison de la préoccupation de réussite professionnelle et sociale. Monsieur Müller – membre de la direction de l'EHL - a d'ailleurs un discours presque pessimiste quant au réel impact éducatif que son institution peut avoir sur les étudiant·e·s :

*Une typicité de cette école par rapport aux autres écoles c'est le mode de sélection. Si vous faites une analyse globale des systèmes d'éducation, la plus-value, le delta de compétences que vous ajoutez à un étudiant entrant jusqu'au moment où il quitte l'institution, ce delta est toujours le même. Vous arrivez difficilement à faire plus, on arrive à faire moins, mais c'est une constante. Ce qui veut dire que plus la qualité des étudiant·e·s est bonne à l'entrée plus la qualité des étudiant·e·s est bonne à la sortie. Et l'idée qui consiste à croire que la qualité du corps enseignant fait toute la différence est complètement fausse. Les enseignants c'est peut-être un tiers, la qualité du programme et son adaptabilité et sa pertinence c'est un tiers et la qualité des étudiant·e·s à l'entrée c'est un tiers.(...) Donc il faut être conscient du processus de sélection à l'entrée. (...) Lorsqu'on commence on est sûr que ces étudiant·e·s -là, on fait certainement aussi quelques petites erreurs en matière d'admission comme tout le monde, mais on est assez sûr d'avoir une bonne cohorte d'étudiant·e·s sur laquelle on peut construire. Ça explique la différence à la sortie.*

Monsieur Müller, membre de la direction de l'École hôtelière de Lausanne

Pour lui, le « delta de compétences » - à comprendre comme la somme et la qualité des dispositions acquises grâce à la formation - est toujours relativement semblable d'un·e diplômé·e à un·e autre. Le corps enseignant n'aurait qu'un relativement faible impact (pour « un tiers ») sur la transformation du corps étudiant. C'est pourquoi il est indispensable selon monsieur Müller d'avoir les meilleurs éléments dès le début de la formation. L'objectif est d'avoir des nouveaux et nouvelles entrant·e·s bénéficiant déjà de dispositions managériales à partir desquelles une socialisation professionnelle institutionnelle s'opérera. D'après l'enquête elle ne pourrait être que « réussie » car elle agira sur des individus déjà prédisposés à faire bonne impression au sein de l'industrie hôtelière. Le rôle à proprement éducatif de l'institution est donc fortement minimisé au profit d'un rôle de sublimation. Ce point de vue correspond parfaitement à ce que Darmon explique du processus de sélection des classes préparatoires françaises et que l'on peut certainement étendre à tout établissement destinées aux élites : « L'institution, par la lourdeur de ses procédures de sélection, éliminerait si bien ses membres qu'elle n'aurait plus qu'à se reposer sur leurs dispositions et prédispositions, sans avoir elle-même de travail particulier à fournir pour obtenir leur investissement, et ce d'autant plus qu'elle peut compter sur le fait que les élèves partagent les objectifs finaux qui leurs sont assignés (avoir une ou telle école, et la « meilleure » possible) » (Darmon, 2012, p.28). Le processus d'admission agit comme un rite d'initiation qui fonde une expérience commune pour les rares élu·e·s, renforçant leur esprit de corps et leur impression de faire partie « des meilleur·e·s » et par conséquent développer un sentiment d'appartenance élitiste.

Nos entretiens et observations ont dévoilé la figure du ou de la candidat·e. idéal en management hôtelier à partir de laquelle les personnes sont évaluées. Ainsi le ou la futur·e étudiant·e doit savoir se montrer : sociable, ouvert·e d'esprit, souple, cosmopolite, charmant·e, confiant·e et apte à travailler en équipe, tout en faisant preuve d'une humilité acquise grâce à ses expériences professionnelles et/ou personnelles. Les différents traits de caractère recherchés apparaissent situés au sein du pôle économique des classes supérieures où le capital économique et son habitus associé – traduit par des prédispositions managériales et cosmopolites – apparaissant plus valorisés que les signes de la possession d'un capital culturel important. La personne doit en outre disposer d'un capital social adéquat et être apte à le mobiliser de manière à réussir l'entretien d'admission et à convaincre – en quelque sorte – l'institution qu'elle fait déjà parti des siennes. La logique de sélection de l'École hôtelière de Lausanne apparaît fonctionner sur le principe de *parrainage*, où l'accès repose sur la démonstration par les candidat·e·s des qualités des élites hôtelières déjà en place et où les ressources éducatives sont concentrées sur ceux qui peuvent le mieux en profiter (Van Zanten, 2016). Le ou la candidat·e doit être un manager « en puissance » que l'école hôtelière devra « peaufiner » ou « révéler » par sa formation, en la préparant à leur future position élitaine. L'institution recrute donc les candidat·e·s déjà conformes au profil du manager qu'elle est supposée créer. Par une logique de sélection mais aussi de prédiction, l'école s'assure que les futur·e·s diplômé·e·s aient de plus grandes chances de « bien » s'insérer professionnellement et de réaliser une « belle » carrière. L'École hôtelière de Lausanne semble être dans une logique d'admission visant explicitement la reproduction des classes managériales, au sein desquelles certains codes ont été enseignés, un capital social acquis et mobilisé et des prédispositions acquises dans la sphère familiale (Van Zanten, 2016).

Par son processus d'admissions sélectif, l'École hôtelière de Lausanne s'assure que ses étudiant·e·s détiennent les plus forts volumes de capital culturel à l'état institutionnalisé et incorporé, souvent reflets du capital économique dont ils et elles ont hérité et d'un capital social associé. L'homogénéité socioéconomique (re)créée au sein du corps étudiant agirait comme un facteur d'attractivité (Felouzis et al., 2013; Felouzis & Perroton, 2009), faisant circuler la réputation prestigieuse de l'établissement dans des cercles sociaux principalement privilégiés et souvent cosmopolites. Par son recrutement sélectif, l'École hôtelière de Lausanne « accapare » en grande partie les candidat·e·s les plus dotés en capitaux au sein du champ, ce qui lui permet de conserver sa toute-puissance réputationnelle au sein de ce dernier.

#### 4.2.3 Accepter des étudiant·e·s transnationaux fortunés à tout prix

En comparaison, les écoles hôtelières internationales ont une logique d'admission bien plus large. Dans le jeu de l'attraction d'étudiant·e·s fortuné·e·s venant de l'étranger, elles s'assurent non seulement de réduire le champ des possibles éducatif à leur avantage, mettent en place une véritable entreprise de séduction pour les convaincre mais se montrent également moins exigeantes et plus rapides dans leur admission afin de « capter » - dans le sens de rendre captif – leur population étudiante. En conséquence, le public des écoles hôtelières internationales, bien que doté d'un fort capital économique et d'un capital scolaire équivalent à celui des étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne, semble bénéficier de moins de capital cosmopolite.

Cela se traduit, entre autres, par plus forte présence d'étudiant·e·s venu·e·s d'Asie maîtrisant peu ou mal l'anglais. Leurs étudiant·e·s apparaissent en outre moins expérimenté·e·s sur le plan professionnel, signe du non-évaluation de leur capital culturel incorporé visant leur correspondance préalable aux attentes de l'industrie hôtelière.

### *Recruteurs comme réducteurs du champ des possible éducatif en Suisse*

Durant notre enquête de terrain, il nous est apparu que les chemins d'accès des étudiant·e·s aux écoles hôtelière internationales – leaders ou challengers - se différencient grandement de ceux empruntés par les étudiant·e·s locaux. La manière de prendre connaissance de la formation hôtelière helvétique dans le pays d'origine de l'étudiant·e faisait fréquemment ressortir le rôle des recruteurs ; lors de présentations dans des écoles internationales ou durant des forums d'orientations (Beech, 2018). Ces agents professionnels bénéficiaient souvent de partenariat avec certaines écoles hôtelières internationales et touchaient une commission à chaque étudiant·e recruté·e. Joshua – étudiant à l'IHTTI - a découvert son école hôtelière actuelle via ce canal :

*Joshua: Just before I graduated from Singapore, I started to look for possibility for degrees. (...) I still want a degree in sciences as well, so I have three top options in my list. Number one is tourism which is counted as hospitality. Second was life science and chemistry and my third choice is psychology. Which is also a little bit away from science. And then, I was looking for university. At this time, I didn't know that Switzerland was famous for hospitality. I met a friend of my mom who told me to look for agency and place in Switzerland. So, then I met an agent. The agency has a link with IHTTI which is the school I'm in now. That's how I got to know about hospitality.*

*A-S. D.: And after all, did you look after different schools? How did you choose between IHTTI and other schools?*

*Joshua: Honestly no. I look into different schools but not for hospitality. I sent my options in the same order: hospitality, life science, in Singapore. I didn't look other options in the field. For hospitality my only option was IHTTI. (...) That's what the agent offered.*

Joshua, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité indonésienne

Face à l'intérêt de Joshua pour le tourisme, un agent lui proposa uniquement son école hôtelière actuelle – challenger internationale - mais non reconnue par les instances helvétiques. Non seulement, la prise de connaissance du type de formation s'est uniquement fait via l'agent, mais ce dernier réduit le champ des possibles à l'établissement avec lequel il collabore. Joshua n'a donc effectué aucune recherche comparative pour découvrir si d'autres écoles hôtelières en Suisse ou ailleurs dans le monde auraient pu lui convenir. Il en a été de même pour Johanna, étudiante d'origine allemande mais ayant grandi en Namibie, qui découvre son école hôtelière grâce à la venue d'un recruteur dans son école privée allemande :

*Johanna: I went there to German school, then they did a presentation about the SEG. Which made me very curious. At the end, I started to find interest in interior design this school here is also offering interior design and hotel management which combines both of my interests*

*A-S. D.: You said that the school representative from the SEG came in your school?*

*Johanna: We have one situated in Namibia. We have a career day every year in the school where many different companies come and present what they are doing. It's only for high school students so we can decide where we want to go, if you want to stay in Namibia, go to South Africa or Europe. So that is to give us an idea of what to do. That presentation was when I was in 10th grade in 2013.*

*A-S. D.: Did you already know that you would like to come back to Europe?*

*Johanna: Well I wasn't sure. I knew ok maybe hospitality or maybe interior design, but I was thinking of maybe going to Cologne in Germany. Because I already saw some interior design companies. I found this school, so I decided to come here.*

Johanna, 1<sup>ère</sup> année IHTTI, de nationalité allemande

Johanna a rencontré un recruteur du *Swiss Education Group* lors d'une journée des métiers (« career day »). Ses parents immigrés allemands possédaient une entreprise de Safari là-bas, ce qui a induit son intérêt pour le tourisme et l'hospitalité. Johanna était aussi une passionnée de dessin d'où son attrait pour le design. Lorsque le recruteur lui présenta la formation proposée à l'IHTTI, qui combine les deux aspects, cela correspondait donc à ses envies et lui permit de venir se former en Europe. Là aussi, le champ des possibles éducatif a été délimité par le recruteur afin de s'assurer de toucher une commission.

Il en est allé de même pour Lisbeth, étudiante américaine inscrite à l'école les Roches. Chaque année elle se rendait dans le «college fair» (foire aux formations) de son lycée. Elle y rencontra des représentants de *Laureate Education*, un groupe éducatif américain possédant à l'époque les deux écoles internationales leaders en Suisse et ailleurs dans le monde. Comme Lisbeth cherchait un métier où elle aurait pu utiliser son bagage linguistique (elle parle anglais, chinois, espagnol et français), l'industrie hôtelière semblait correspondre à ses attentes. En outre, l'internationalité du corps étudiant correspondait à son attrait pour la découverte d'autres cultures, développé durant son enfance. Elle expliqua comment s'était déroulé son choix final:

*Lisbeth: By the time I was a junior, I have to start thinking applying for university and I had spoken always with the same person from Laureate. And so, I decided that maybe it was a good option for me to go in hospitality because languages is a huge aspect of hospitality. I thought "ok maybe the best application of my passion and at the end I will have a job!". Because with language you can't really figure out what the job you will have afterwards. So that's why I decided to go in that direction versus language schools. (...)*

*A-S.D.: First you had information about the Laureate group. Which has, actually had, several schools in Europe but they told you about Switzerland.*

*Lisbeth: Yes, they told me about Switzerland because I think that the representatives were only there for les Roches and Glion. I really don't think that they were representing other schools from Laureate. At that time, the reason I swayed toward Les Roches versus Glion is because Les Roches offers the opportunity to go abroad. Now that I got here it's not really the same and they also offered really interesting course called the BSC courses where you can have a diploma from the United States with*

*a Bachelor in Hospitality Management and you can also gain a Swiss degree bachelor of sciences in hospitality administration. So that had interested me, unfortunately when I finally arrived at the school the program no longer existed.*

Lisbeth, 21 ans, 4<sup>ème</sup> année, les Roches, de nationalité américaine

Lisbeth non plus, ne se renseigne pas sur les autres écoles hôtelières existant en Suisse. Elle effectua son choix parmi les deux établissements présentés par le recruteur de Lauréate, alors qu'elle bénéficiait des capitaux économique, culturel et cosmopolite suffisants pour intégrer la section anglophone de l'École hôtelière de Lausanne. Elle opta pour les Roches attirée par l'offre de mobilité transnationale éducative durant le cursus à Marbella ou encore Shanghai, bien que dans les faits, elle ne le fit pas. Elle désirait également obtenir à la fois un bachelor reconnu sur le sol américain et Suisse, possibilité également proposée par l'EHL. Il apparaît que lorsque la prise de connaissance des formations hôtelières transite par un recruteur ou un agent, ce dernier limite volontairement le champ des possibles éducatifs afin de toucher une commission ou favoriser son employeur. Ces résultats confirment que les recruteurs jouent un rôle clé dans les dénichages mais aussi l'inscription de riches étudiant·e·s étrangers pour les écoles internationales privées et plus généralement dans la gestion des flux étudiants transnationaux (Beech, 2018{Findlay, 2010 #193}). L'enquête de Xiang and Shen (2009) sur la migration étudiante chinoise atteste des pratiques professionnelles de ces agents qui présentent un panel de formations à leurs client·e·s en fonction de leurs revenus. Au sein de leurs activités, l'envoi d'étudiant·e·s chinois à l'étranger apparaît comme le plus rentable. Des recherches sur la manière dont les liens se tissent entre ces recruteurs/recruteuses et certains établissements, ainsi que sur leur impact sur la chaîne de valeur du produit éducatif vendu en Suisse restent à faire.

#### *Entreprise de séduction des écoles hôtelières internationales privées*

Toutefois, une partie des enquêté·e·s ont dépassé ces uniques recommandations et se sont informé·e·s par d'autres biais. L'exemple de Flora – étudiante transnationale de l'IHTTI, de nationalité suédoise – permet d'illustrer les mécanismes de choix d'une école hôtelière internationale privée plutôt qu'une autre, parmi l'offre variée du champ. Flora en s'informant sur Internet découvrit le Swiss Education Group (SEG) et au sein de ce dernier son premier intérêt se porta pour la SHMS à Caux :

*When you start looking at SEG this is the first school that pops up. Because out of the five or four school they have now. It's the most known one. You know it's because of the castle, everything. Also look at the les Roches and Glion but I thought that pricewise it's not very attractive because it's expensive. Also, those education are longer. At least for les Roches, I know. Also because of the location, les Roches is quite far away. SEG I heard of an open house where you can go visit the schools which I thought was very nice.*

Flora, 3<sup>ème</sup> année à l'IHTTI, de nationalité suédoise

La communication digitale du SEG met donc en avant la SHMS, l'école du groupe la mieux positionnée au sein des classements internationaux, bénéficiant d'infrastructures attractives dans un ancien hôtel de luxe et ayant le plus grand corps étudiant. On constate qu'au sein de l'espace de position des écoles internationales

challengers, l'école disposant de plus de capital spécifique est a priori la plus attractive. Ensuite, Flora fit une comparaison explicite entre cet établissement et les écoles internationales leaders (Les Roches ou Glion) qui lui parurent trop chères, éloignées et proposant un cursus trop long. Rappelons que Flora vient de la classe moyenne suédoise car elle est la fille d'un père charpentier et d'une mère manager dans le pôle informatique d'une multinationale. Elle bénéficie en outre d'une bourse d'études étatique. Le capital économique semble donc rentrer en jeu dans le choix d'une école hôtelière internationale challenger plutôt qu'une leader, lorsqu'on a connaissance de l'ensemble de l'offre. En outre, la possibilité de visiter les différentes écoles du Swiss Education Group et de faire un choix éclairé a contribué à son orientation vers l'IHTTI. Elle s'est rendue en Suisse avec sa mère pour visiter les établissements :

*We saw SHMS near Montreux, which is up on the hill in Caux. We saw HIM which downtown Montreux is. Then you have César Ritz which is in Bouveret and IHTTI in Neuchâtel. IHTTI was the last school we saw. I think the first or second was SHMS. When I came there I just felt "this doesn't feel right". Cause you know, you have to get a feeling that this is where I want to be. It's very high on mountains it's hard to get there and the train starts going very early. I thought maybe this is not where I want to be. Something that was important for me was accommodation. Because in SHMS you don't have your own bathroom. You know at the end of the corridor they had collective bathrooms.*

Flora, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité suédoise

Dans une offre de formation relativement similaire – tous les cursus se déroulent sur la même durée et seules les spécialisations changent – les infrastructures et la localisation de l'école apparaissent comme primordiales pour Flora. Bien que la SHMS soit l'établissement le plus prestigieux, il est isolé en montagne et difficilement accessible en transports en commun. L'entre-soi est par conséquent renforcé et la « liberté » de mouvements relativement restreinte. Flora n'arrivait pas à se projeter dans ses bâtiments anciens qui ne bénéficiaient pas des commodités désirées pour lui assurer un certain degré d'intimité. Elle préfère par conséquent une école comme l'IHTTI, située dans des bâtiments plus récents au centre-ville de Neuchâtel, et proposant des salles-de-bains individuelles. De plus, le directeur de l'IHTTI lui fait une excellente impression :

*Then I went to IHTTI, just the first impression it just felt like "wow, they are really professional here" and the dean who met, gives a really good impression of the school. And the students you meet as well give a really good impression and you feel welcome. These are the reasons why I wanted to go there. Also, you have bathroom for yourself, more privacy. It's a smaller school which I think is nice because the classes will be smaller, and you know everyone in school. You might not know them personally but if you see someone in the streets you can say "this one is from my school".*

Flora, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité suédoise

Lors de sa visite le corps étudiant de l'IHTTI lui renvoie une image de professionnalisme et d'ouverture d'esprit. Flora met aussi en avant la petite taille de l'école – environ 500, dont la moitié est sur le site en même temps – qui favorise l'interconnaissance et un sentiment de protection dans un pays étranger. On retrouve les arguments de vente traditionnels de l'enseignement privé ; à savoir les petits effectifs des classes favorisant la développement d'un esprit de corps, une proximité avec les enseignant·e·s et un supposé meilleur apprentissage (Dutercq, 2011). Durant l'entretien, nous lui avons demandé si elle avait déjà entendu



parler de l'École hôtelière de Lausanne car Flora bénéficiait parfaitement des capitaux culturels et cosmopolites pour y entrer :

*I had seen it because when I say the top list of schools it's always at the top. But I never looked into it, I'm not sure why. I just didn't feel it. I was more about SEG I think mostly because they offer open house week where you can see so many schools at the same time. It's very convenient. During the open house, they give you an accommodation and usually it's at the Swiss Majestic Montreux. We weren't lucky it was booked for an event, so we have to stay somewhere else. But it's usually where you got to stay. (...) So, it was basically two schools per day. We were invited at the fine dining restaurant, so we have lunch and dinner at the schools, and it was very nice. It was free of charges we only have to pay for the plane ticket. (...) I came with my mom, but it was a group. It was the Scandinavian open house, so it was a lot of other Scandinavian people there. Actually, from this open house me and three other people decided to go to IHTTI.*

Flora, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité suédoise

Flora illustre en premier que l'École hôtelière de Lausanne, bien qu'elle ait connaissance de son existence et de son prestige, ne l'intrigue pas. Elle ne s'est donc par renseignée quant à l'école hôtelière la plus dominante de notre champ. La part de subjectif - voire d'intuitif - dans le choix d'une école hôtelière privée apparaît important surtout quand la première prise de renseignements se réalise sur Internet. Alors que le rôle d'internet et des nouvelles technologies dans l'acte migratoire et les pratiques quotidiennes transnationales est de plus en plus étudié (Baldassar, Nedelcu, Merla, & Wilding, 2016; Nedelcu, 2009, 2010, 2012), il reste à faire une investigation de son impact sur la migration étudiante transnationale. En effet, notre étude de cas illustre que non seulement les moteurs de recherche permettent souvent de découvrir la formation en management hôtelier en Suisse mais également de s'orienter au sein du champ, en prenant connaissance de l'offre éducative des écoles sur leurs sites Internet. De plus, le recours aux réseaux sociaux par nos enquêté·e·s afin d'obtenir des avis et recommandations des alumni des établissements, montre à quel point les NTIC sont un support essentiel de la décision des candidat·e·s vivant à l'étranger, d'autant plus lorsqu'ils ou elles très éloigné·e·s. Une enquête plus systématique sur les moyens virtuels par lesquels les étudiant·e·s transnationaux découvrent une formation ou un établissement à l'étranger et font le choix d'y venir serait très enrichissante.

Flora argumente ensuite que les visites organisées par la SEG lui semblaient une excellente occasion de découvrir leurs établissements, tout en étant pris en charge par le groupe. En effet, l'EHL propose également des journées portes-ouvertes mais les frais occasionnés par le déplacement et le logement sont uniquement assuré·e·s par les participant·e·s. On perçoit l'entreprise de séduction mise en place par les établissements privés qui accueillent leurs visiteurs et visiteuses dans de beaux endroits et leur offrent de bons repas dans leurs restaurants d'application afin de susciter leur inscription. D'ailleurs, Flora témoigna que des groupes de visite sont formés en fonction des origines géographiques des visiteurs et visiteuses, que les parents sont les bienvenus et que ce traitement aux « petits oignons » engrangea effectivement à des inscriptions.

Le témoignage de Bao, inscrit à l'école les Roches, relate le cheminement par lequel il a pris connaissance du management hôtelier et les différents moyens auxquels les étudiant·e·s transnationaux peuvent recourir pour effectuer leur choix :

*Basically, on the internet. Even my mom said, "hospitality is popping in China». It's a huge industry today. So, I started to research universities or colleges about hospitality. I found quite a lot of school specially from Switzerland. I wasn't really sure which school I wanted to go. Because of the EHL, Glion or Les Roches. I went to Facebook and I searched student from les Roches and at some of them I asked them about the school. Some of them told me that the school is more practical, you know half practical half academic. You have one year to do your internship. It's a really good system for the training.*

Bao, 4ème année les Roches, de nationalité chinoise

La première volonté de Bao était d'éviter le système universitaire chinois qu'il trouvait trop strict, c'est pourquoi il a recherché des formations à faire à l'étranger. Soutenu par sa mère, il s'intéressa à l'industrie hôtelière en plein développement en Chine et représentant des opportunités de carrière intéressantes. Ce témoignage concorde avec l'idée que certain·e·s étudiant·e·s transnationaux choisissent une école hôtelière, sous incitation parentale, comme stratégie d'insertion professionnelle rapide une fois de retour dans le pays d'origine. Le champ des possibles éducatifs de Bao apparaît plus vaste grâce à sa recherche personnelle sur Internet. Pour faire son choix final, il décida de recourir à Facebook afin de se renseigner auprès d'alumni - notamment celles et ceux des Roches - où il réalisait sa formation. Bao combina une recommandation parentale, des renseignements sur internet, puis la mobilisation du capital social alumni via les réseaux sociaux pour prendre sa décision. Mentionnons également que la plupart de nos enquêté·e·s transnationaux n'avaient pas visité leur école hôtelière internationale avant leur formation, ne s'étaient pas spécialement renseigné·e·s sur les lieux et la localisation, et découvraient la Suisse – et souvent l'Europe – pour la première fois au moment de leur arrivée. Et cette non-découverte préalable de l'établissement dénote fortement avec la manière dont les candidat·e·s de l'École hôtelière de Lausanne ont quasiment toutes et tous visité l'établissement lors de journées portes ouvertes avant même de s'y inscrire.

Les écoles internationales privées ont la procédure d'admission la moins exigeante et la plus courte au sein de notre champ. C'est pourquoi nos enquêté·e·s ont eu l'impression d'avoir été très rapidement et aisément accepté·e·s :

*We have to write a motivation letter of 500 words. Which I didn't quite understand is that for the Asian part they don't have to write one. It's an opportunity for the students to express themselves. We had to send a copy of our reports and grades, a motivational letter. The application form and it was about that.*

Johanna, 1ère année IHTTI, de nationalité allemande

*They only wanted to see me. The first thing that they ask is your English level. You have few options if you want to offer your TOEFL result, your IELTS or their own system. (...) Probably my TOEFL won't be validate. Why don't I offer you my A-Level? That's my high school certificate. It justified the fact*

*that I live in a country where I learn in English for years. They accept that because I gave them my A-level and my grades as well. Other than that, my cover letter, certificates that's it.*

Joshua, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité indonésienne

Johanna mentionna uniquement l'écriture d'une lettre de motivation – qui d'après elle n'était pas demandée aux candidat·e·s originaires d'Asie – et les copies de ses diplômes. Le témoignage de Joshua confirme les dires de Johanna néanmoins il se souvint d'éléments concernant l'attestation de son niveau d'anglais. Il mit en avant que son école internationale acceptât différents certificats mais proposait également sa propre évaluation en anglais à l'arrivée en Suisse. Vu qu'il avait obtenu un diplôme international dans une école privée à Singapour il n'eut pas besoin de fournir de preuve supplémentaire.

En outre, ces étudiant·e·s avaient grandement été aidé·e·s ou pris·e·s en charge pour les démarches administratives portant sur l'accès au territoire helvétique et l'obtention d'un permis de séjour. Johanna m'expliqua en entretien qu'une collaboratrice de son école hôtelière s'était « occupé de tout » pour lui obtenir un permis et son assurance maladie. L'administration de l'école se chargeait du renouvellement du permis et Johanna n'avait qu'à « remplir les documents ». Ces démarches lui apparaissaient relativement faciles car elle bénéficiait d'une nationalité européenne (allemande). Cette même impression est partagée par Flora, une étudiante suédoise à l'IHTTI :

*It was quite easy because they have school representatives in every country. Since I knew everything already because I did my research, I only needed him for the administration work. We got paperwork to fill out and if I remember correctly, I had to write a short essay. Just regarding why, I want to go there, my goals in life and these things. I also had to send a copy of my grades and things like that. Since I'm European that part of the process is very easy, so I didn't have to ask a VISA or anything. After I was accepted, in Switzerland you have the B permit. Which you need to have, that's something that the school arrange us. You just need to fill out the paper and they take care of all the paperwork.*

Flora, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité suédoise

L'ensemble du processus d'admission et d'accès au territoire semblait très aisé pour Flora, venant de Suède. Il apparaît en effet que les procédures administratives sont bien plus légères pour les candidat·e·s européen·ne·s que pour celles et ceux venant de pays-tiers :

*A-S. D.: How was the administrative procedure to come to study in Switzerland?*

*Joshua: First of all, as an Indonesian, I have to make a visa before coming here. The administration was very strict and required a lot of paperwork. Also, it took quite a while, about 6 weeks if I still remember.*

*A-S. D.: Have you been helped in this? By whom?*

*Joshua: Yes, I was helped by my agency. The agent responsible for me guided me step by step. I guess that visa assistance is a part of their service when they send a student abroad.*

Joshua, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité indonésienne

Contrairement à ses camarades européens qui bénéficiaient des accords de Schengen, Joshua devait obtenir un VISA pour sortir d'Indonésie et être accepté sur le sol helvétique. Cette première démarche administrative lui est apparue assez lourde et longue, bien qu'il ait été accompagné par son agent. Bao, originaire de Chine, avait quant à lui trouvé cette démarche plutôt rapide bien qu'il lui ait fallu deux mois pour obtenir son VISA. Finalement, le témoignage de Lisbeth – de nationalité américaine – donne plus d'informations sur les démarches spécifiques qu'elle a dû réaliser pour venir à l'École les Roches et la rapidité du traitement de sa demande :

*Lisbeth: In the end, I actually only applied to Les Roches. I was able to apply to les Roches, much before I was able to apply to the other schools just because the way it works. I got my acceptance letter before the other schools even required you to sign up in a file. I didn't really have the need to apply to other schools. The reason I applied to Les Roches is, although the other schools are great. I really wanted to go to a school that was first of all abroad because it was an amazing opportunity. And the second reason that I really liked the idea of having practical experience. It was very important to see what working in a hotel was really like before I graduated.*

*A-S.D.: So, did you visit the campus before coming?*

*Lisbeth: I did not (laugh). The funny thing is that one of the schools I was planning on going to, I decided not to apply just because it smelled like cows and it was in the mountain. And I finally arrived at Les Roches and realized that it also smells like cows and it was in the mountains (laugh). It was definitely not a location-based choice.*

Lisbeth, 4<sup>ème</sup> année à l'école Les Roches, de nationalité américaine

La rapidité avec laquelle Lisbeth obtint une réponse positive de la part de cette école hôtelière internationale a contribué à ce qu'elle vienne s'y former. En étant la première à répondre, l'école diminuait la concurrence potentiellement provoquée par des candidatures supplémentaires. On perçoit dans ce cas à quel point les candidat·e·s transnationaux sont une source de revenus que ces établissements cherchent « à capter » ou à « ne pas laisser s'échapper ». Le peu de documents demandés, la rapidité de la procédure d'admission et le court temps de réponse par l'administration de l'école encouragent les candidat·e·s à ne pas tarder et à vite débiter leur formation supérieure et cela a été observé dans d'autres études de cas concernant les migrations étudiantes transnationales en Suisse (Bolzman & Guissé, 2017). La décision apparaît tellement rapide que nos enquêté·e·s semblent parfois avoir été « catapulté·e·s » en Suisse quelques semaines ou mois après, dans un pays et une école qu'ils et elles ont rarement visité auparavant. La découverte des lieux constitue souvent un fort dépaysement et une plus ou moins bonne surprise. Par exemple, alors que Lisbeth découvre qu'elle est « perdue dans les montagnes », dans une station hivernale quelque peu isolée, Bao a été très « impressionné » par la Suisse qui lui apparaît comme très « belle et calme » et un lieu « parfait pour étudier ».

Pour revenir à l'expérience de Lisbeth, cette dernière atteste aussi les démarches administratives pour les ressortissant·e·s de pays tiers et les preuves qu'elle a dû fournir pour assurer qu'elle avait des ressources financières suffisantes et qu'elle ne resterait pas sur le territoire helvétique après sa formation :

*A-S. D.: Do you remember the administrative procedure to come in Switzerland? Did you have help from Laureate?*

*Lisbeth: I have to do a few interviews with the recruiter who was recruited me to come to the school. I got my acceptance letter that detailed what I needed to do to get my Swiss Visa. So, I had to put together this really massive file with all my financial details, lot of other details that kind of seem funny.*

*A-S. D.: Do you have any example?*

*Lisbeth: I mean for us. I lived in other countries before and I never had to prove that I have a certain amount of money in my bank account for a VISA. I had to have specific recommendation letters. I mean I found that kind of unusual. We just went to the consulate, try to fill in the papers, that way in Los Angeles. Then three months later I got the VISA. I just had a paper VISA in my passport that lasted about three months and by the time I got to Switzerland, the school organized a special trip to go down to Sion to do the residence permit. That permit we easily renew it every year. It's just a card and when it's about the expired you just give it to the school; they write to Sion and make a copy and give it back. It's very straight forward and simple. I barely need my passport to enter the country I just need my B Permit.*

*A-S. D.: All the number of files you had to give was for your first Visa. Do you think it's a particularly because you're from the US? Or other students had also to do that?*

*Lisbeth: No, it was from all students that have to do it. I mean even the weirdest thing that we had to do wasn't the financial part, it was that we have to write on a piece of paper that we swear to leave Switzerland upon graduation. Which is kind of a funny thing for me because I was already planning on living Switzerland once I graduated. That I figured that every student in our school has done minus the European student.*

Lisbeth, 4ème année à l'école Les Roches, de nationalité américaine

Le témoignage de Lisbeth illustre deux mécanismes étatiques de contrôle de l'immigration en Suisse pour les ressortissant·e·s des pays tiers établis dans la Loi Fédérale du 16 décembre 2005 sur les étrangers et l'intégration (LEI) et l'Ordonnance du 24 octobre 2007 relative à l'admission, au séjour et à l'exercice d'une activité lucrative (OASA). Il est demandé à l'établissement d'attester que l'étudiant·e est apte à suivre la formation dans la langue d'enseignement, que ce dernier ou cette dernière a les moyens financiers nécessaires pour le paiement des frais de scolarité, qu'il ou elle dispose d'un logement approprié et s'engage à quitter la Suisse au terme de la formation. Ces conditions induisent une d'autant plus forte sélection sociale, au profit de ceux bénéficiant des ressources économiques familiales nécessaires ou d'un réseau social leur permettant de réunir les preuves exigées par les autorités de la Police des étrangers (Bolzman & Guissé, 2017). Dans notre cas, l'Etat délègue aux écoles hôtelières le contrôle de la correspondance de leur corps étudiant à ces critères juridiques. Les établissements jouent le rôle d'intermédiaires délivrant les preuves de cette conformité auprès des administrations cantonales. Cette procédure vise en principe à accueillir sur le territoire les étudiant·e·s des pays tiers disposant d'un important capital pécunier et agit comme un mécanisme de vérification – ou de tri - qu'ils ou elles ne viennent pas en Suisse à des fins économiques. Ce permis B étudiant se veut temporaire - car limité à la durée de la formation - et vise également à décourager leur accès au marché

de l'emploi national. Toutefois, la preuve de la détention d'un capital financier important n'est pas uniquement une injonction étatique mais représente également un moyen pour l'école hôtelière suisse de vérifier la solvabilité du ou de la candidat·e.

Dans le Canton de Vaud – où se situent quatre écoles hôtelières – il est demandé « sauf pour l'Unil et l'EPLF, une attestation de l'école mentionnant le paiement de l'écolage pour le 1<sup>er</sup> semestre au moins ou confirmation que l'étudiant est en mesure de s'acquitter de l'écolage ». On devine à quel point ce type de mesure est destinée spécifiquement aux étudiant·e·s des écoles hôtelières qui pratiquent des frais de scolarité bien plus élevés que les établissements publics. En fait, les législations fédérales et parfois cantonales ont été mises en place dans le but de contrôler – voir limiter - l'immigration étudiante défavorisée de pays-tiers. Tout comme la littérature sur les migrations qualifiées en Suisse l'a démontré, les procédures administratives et d'établissement sont facilitées pour les populations étrangères privilégiées qui disposent des moyens économiques leur permettant d'être accompagnées dans ces processus par des agents professionnels. Ces résultats illustrent bien l'existence de processus migratoire à deux vitesses où les mobilités transnationales des populations privilégiées sont plus rapides et facilitées, tandis que celles des populations précaires sont bien plus ardues et contrôlées.

Il apparaît que les écoles hôtelières internationales mènent une véritable entreprise de séduction. Nous l'avons vu, non seulement le champ des possibles est réduit par les recruteurs qui ne présentent pas les alternatives concurrentes, mais tout est fait pour optimiser les chances pour le ou la candidat·e d'être accepté·e par une procédure moins exigeante et plus rapide. Sur place ces établissements « vendent » des infrastructures luxueuses au sein duquel les visiteurs et visiteuses sont chouchouté·e·s. L'entreprise de charme opérée par ces écoles est retranscrite par le témoignage de Bruno – diplômé de Glion, de nationalité française – qui s'était renseigné sur Glion après avoir été refusé à la première étape d'admission de l'École hôtelière de Lausanne :

*A-S. D. : Quels étaient les critères pour être admis à Glion ?*

*Bruno : C'était baccalauréat, expériences professionnelles, je pense que c'était 6 mois. Tout dépendait du dossier. Pis avoir un attrait et montrer qu'on voulait intégrer ce genre d'école et lettres de motivation. J'ai eu deux entretiens. Un premier par téléphone et ensuite une visite de l'école et slash entretien. Ils savent qu'ils vont vous prendre et ils veulent juste, eux, vous vendre leur produit. C'est vraiment ils veulent qu'on signe le chèque.*

*A-S. D. : Tu te souviens de cette visite ? Tu l'as fait seul ou avec tes parents ?*

*J'avais visité seul. Bah on arrive à Glion, la vue est superbe. J'étais invité à déjeuner par quelqu'un qui faisait partie du siège Lauréate qui était là. La personne s'occupait des relations avec les nouveaux étudiants. Au resto gastro de l'école. Enfin voilà. Oui il y a pas à dire, le cadre est superbe. On réfléchit pas dix ans.*

Bruno, diplômé de Glion, entre 30 et 35 ans, en recherche d'emploi, auparavant manager dans l'hôtellerie, de nationalité française

Bruno évoqua la temporalité très rapide durant laquelle sa candidature a été traitée. Il obtint immédiatement un deuxième entretien sur place, après un premier entretien par téléphone. Bruno a eu l'impression d'avoir été un client, avec lequel on voulait rapidement conclure une transaction financière. La technique de vente consiste ensuite à l'accueillir et à le servir tout en lui faisant profiter de la vue sur le lac. Le recours au lexique marchand est très fréquent pour qualifier le processus d'admission des écoles hôtelières internationales. Que ce soient les écoles ou leurs recruteurs, il est question de « commission », de « revenus », de « signer », alors que ces éléments de discours sont absents des étudiant·e·s inscrit·e·s à l'École hôtelière de Lausanne ou dans des écoles hôtelières supérieures (ES). Pour les écoles hôtelières internationales, on ressent comme la « demande » se situe au niveau des établissements qui recherchent des étudiant·e·s afin d'assurer leur survie économique. Alors que pour les autres établissements reconnus par les instances helvétiques, le rapport semble inversé avec des candidat·e·s qui « demandent » à intégrer l'école hôtelière.

### *Prépondérance des populations asiatiques au capital linguistique moins élevé*

Il apparaît que ces plus faibles exigences à l'entrée ont une conséquence notable : la forte présence au sein des écoles internationales d'une population asiatique – région la plus grande « pourvoyeuse » d'étudiant·e·s transnationaux – dont le niveau d'anglais est évalué par de nombreux et nombreuses enquêtés comme bas. Tout d'abord, il est vrai que la population étudiante venant d'Asie semble bien plus importante dans les écoles hôtelières internationales. Parmi nos répondant·e·s au questionnaire, les étudiant·e·s ayant réalisé leur scolarité en Asie représentent un peu plus de la moitié (54,8%) des écoles hôtelières internationales, contre un peu plus d'un cinquième (21,2%) pour la section anglophone de l'École hôtelière de Lausanne et sont quasiment absent·e·s de sa section francophone (3,1%) et des écoles hôtelières supérieures ES (5,9%).

Ensuite, bien que les écoles hôtelières internationales enseignent exclusivement en anglais, elles exigent le score le moins élevés aux différents tests linguistiques au moment de l'entrée. Il apparaît que certain·e·s étudiant·e·s transnationaux qui ne bénéficient pas d'un niveau suffisant pour prétendre à l'École hôtelière de Lausanne ou aux établissements supérieurs situés dans des pays anglophones, s'orientent vers les écoles hôtelières internationales – leader ou challenger – moins regardantes sur cet aspect. L'anglais pratiqué dans les écoles internationales apparaît moins élevé que celui de l'École hôtelière de Lausanne. Cela s'illustre notamment par les difficultés de collaboration des étudiant·e·s de ces écoles avec leurs camarades asiatiques durant les travaux de groupes. Problématiques relevées par plusieurs de nos enquêté·e·s. Les propos de Lisbeth à cet endroit sont très enrichissants, car étant américaine de langue maternelle anglaise mais ayant vécu en Chine durant son adolescence, elle détient quelques bases de mandarin et peut expliquer cette impression par sa connaissance du système scolaire chinois :

*A-S. D.: You talked about the English level. I did interview people from different school and I saw it might be the kind of problem, I don't know if it's the same in Les Roches but, there is a lot of Asian students and sometimes most of them don't really have a good level in English. Is it right?*

*Lisbeth: That was an issue at my school. A lot of the Chinese Vietnamese talk pretty good English some of the Thai have some accent problems, but they spoke English. But specifically, they didn't*

*comprehend English neither. It's not only that they don't speak, they don't understand. So, I was finding myself having to speak Mandarin with them. That was quite of a big problem. (...) But you know, nobody wants to be stuck with the person that doesn't speak English for a project! You always find yourself trying not to be with this kind of student. Don't get me wrong, some Chinese students speak very good English but there is quite a few of them that do not speak English at all. And when you see their written work, it's incomprehensible. You don't understand anything that they're writing. It's like adding double work. So, I tried to actively avoid to be in a group with them.*

*A-S. D.: How can you explain that they enter the school, even if you should have a certain level of English?*

*Lisbeth: I found, at least when I was living in China, is that the way the Chinese study languages is very backwards in my opinion. When they study English they just go through a list of words and repeat them like two times. They will be like "dog! Dog! Cat! Cat!". This is the way they go about studying and so, they are able to reproduce test answers very well. However, comprehending conversational English and speaking is not something that they are able to do because they do everything in such an, organized, kind of formatted, learning system that they can't take things in different contexts. They learned about one thing in one context. If they talk about it in a different context, it's a foreign topic. So, they train themselves very well to take the TOEFL, they can have very high score in the TOEFL, but it doesn't mean that they speak English and that they understand it.*

Lisbeth, 4<sup>ème</sup> année à l'école Les Roches, de nationalité américaine

Les propos de Lisbeth témoignent tout d'abord que le niveau d'anglais n'est pas uniforme au sein de la population asiatique de son école hôtelière internationale. Pourtant, le gros problème reste qu'une partie de ses camarades non seulement ne parlent pas anglais mais ne le comprennent pas non plus. Elle explique cette situation par la manière d'enseigner l'anglais en Chine, principalement par l'apprentissage par cœur et la préparation spécifique aux examens de langue. Ainsi pour elle, le score obtenu à un examen comme le TOEFL n'est aucunement prédictif de l'aisance orale et de la compréhension de la personne.

Un autre indice de ce plus faible capital linguistique et le point de vue de nos enquêtés asiatiques sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement de l'anglais dans leurs pays d'origine. Bao – étudiant chinois de l'École les Roches– et Joshua – étudiant indonésien de l'IHTTI - disaient se distinguer de leurs homologues par leurs stratégies d'amélioration de leur anglais en dehors de leur scolarité. Par exemple, Bao considérait son niveau d'anglais obtenu au terme de sa scolarité secondaire en Chine était insuffisant, c'est pourquoi il partit un an en Irlande pour l'améliorer. :

*A-S.D.: I assume that your mother tongue is Chinese also. All your courses when you were younger were in Chinese or did you learn any other languages at school?*

*Bao: Actually, we have English courses but it's very bad. You don't actually learn the real English. It's not good education because after I graduated from high school my English was still very bad. (...) I found that Swiss people here have a very good English education. Sometimes I went to the supermarket and they all speak English to me. I think it's extremely common here. It's very cool.*

*A-S.D.: In China, few people talk English? Most of them speak only Mandarin.*



*Bao: Yeah. They can speak English but not very well. They will not be understood because English is only on paper. If you go in China, they might not understand you. Because they don't really communicate with English-spoken country.*

*A-S.D.: It was difficult for you when you went to Ireland to speak at the beginning?*

*Bao: Before going to Ireland, I studied better English myself. I was watching TV show, music. I realized that if you follow what the teacher is doing, I will never learn. Languages are more about the way of the mind you know. It's about the mind, not about vocabulary, the grammar. When you understand the culture, I think it's the most important.*

Bao, 3ème année à l'école Les Roches, de nationalité chinoise

Bao estime que le niveau d'anglais général de ses camarades chinois·e·s est bien inférieur à celui des suisses·ses avec lequel·le·s il a pu converser hors de son école hôtelière. À cet égard, Bao ne relève pas que son école est située dans une station hivernale habituée aux touristes anglophones, ce qui explique certainement cette aisance d'expression dans le secteur commercial. Néanmoins, il confirme que l'apprentissage de l'anglais en Chine est principalement passif en mettant l'accent sur la compréhension et l'expression écrite. Alors que le seul moyen adéquat pour apprendre une langue étrangère d'après lui serait de s'améliorer par soi-même, en s'immergeant dans une culture et ses sonorités. Bao n'est d'ailleurs pas le seul à s'être familiarisé à la langue par une consommation culturelle cosmopolite parmi nos enquêté·e·s. Les mêmes stratégies d'apprentissage linguistique ont été mises en place par Joshua qui, en outre, migra à l'adolescence pour réaliser sa formation secondaire dans une école internationale à Singapour :

*A-S. D.: Then I saw on your survey that you did and international high school? Is it right, in English?*

*Joshua: In Singapore yes. I studied in English.*

*A-S. D.: Have you already learned English or do you have to study for the first time in English?*

*Joshua: I learn back in my hometown but mostly not from school. The school standards are not high enough. So, after school I did twice or three times a week I went to extra courses in English. Two hours by session.*

*A-S. D.: So, it's like that, that you learned ok.*

*Joshua: Especially in Indonesia English wasn't as high in school. So, you have to look for yourself.*

Joshua, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité indonésienne

Pour nos deux enquêtés, la maîtrise de l'anglais avait fait l'objet d'efforts personnels car ils ne venaient pas de famille d'origines mixtes. Ces étudiants semblent donc faire un peu figure d'exception parmi leurs camarades venant du même continent. Et par exemple, bien que Joshua me dît avoir « l'un des meilleurs niveaux dans son école », j'ai eu des difficultés à le comprendre en entretien comparé à d'autres personnes de l'École hôtelière de Lausanne qui n'étaient pas non plus de langue maternelle anglaise.

En outre, le fait que ces écoles hôtelières internationales proposent des « English Foundation Programme »

afin que les étudiant·e·s améliorent leur anglais avant de débiter leur formation hôtelière est un autre indice du faible niveau de certain·e·s. Une autre explication des raisons pour lesquelles des étudiant·e·s transnationaux avec un niveau insuffisant en anglais soient tout de même accepté·e·s, a été mentionné par Raphaël, étudiant à l'IHTTI :

*Raphaël : Je ne pense pas que le problème vienne de l'école en soi. Je pense que ça vient des recruteurs en Chine, je n'ai pas d'évidence mais selon moi ils doivent être payés à la commission et forcément, je pense qu'ils sont peu regardants car toute façon ce qui se passe en Chine c'est loin. Ils reçoivent leur 1000.- ou 100.- par personne qu'ils arrivent à recruter et ils sont contents et s'en fichent de ceux qui envoient. C'est vrai que ça fait peur parfois. L'autre jour j'ai aidé une élève pour préparer son entretien d'embauche, une semaine avant. Je lui demande « Present yourself », elle ne comprenait pas ce que je voulais lui dire. Donc à ce niveau-là ! ça fait un petit peu peur (rires). Le problème c'est vraiment là-bas, le business model comme il a été fait au niveau du recrutement, qui selon moi est pas du tout adapté à la situation. Malheureusement j'ai pas du tout de moyens de prouver ce que je dis.*

*A-S. D. : Mais vous savez plus ou moins qu'il y a cet aspect commission ?*

*Raphaël : Je vois que ça peut être que comme ça. On a discuté beaucoup avec le directeur (...) et donc lui dit que les gens on les envois, il est obligé de dire oui. Ils ont les papiers comme le TOEFL sauf qu'on ne sait pas d'où ils viennent ces papiers. Maintenant ils ont mis en place des cours en anglais. Je pense que c'est une bonne chose après je pense qu'il faudrait plutôt aller à la source. Il faut se dire aussi que vis-à-vis des asiatiques c'est pas facile non plus. Comme nous pour apprendre le chinois, ça va dans l'autre sens. C'est une autre manière de réfléchir, une autre structure.*

Raphaël, 3ème année à l'IHTTI, de nationalités suisse et israélienne

Raphaël met en lumière que ces écoles privées sont dans une logique de « remplissage » et que le recours aux recruteurs implique de leur faire confiance, afin de réaliser des économies. Par conséquent, la direction peut se montrer moins regardante sur les réelles compétences linguistiques de ces étudiant·e·s. En résumé, il apparaît que les étudiant·e·s transnationaux ne maîtrisant pas suffisamment l'anglais favorisent les écoles internationales moins exigeantes et « regardantes » au sein desquelles ils ou elles seront plus aisément accepté·e·s.

Toutefois, selon certain·e·s employé·e·s. d'écoles hôtelières, la répartition des publics entre les écoles internationales et l'École hôtelière de Lausanne ne se ferait pas uniquement sur le capital linguistique mais aussi sur le capital culturel incorporé :

*Si on regarde dans les écoles hôtelières pas très loin d'ici, elles ont une population asiatique très forte. Je pense que ça repose sur deux facteurs : le niveau d'anglais qui est beaucoup plus demandé et ce n'est pas facile pour eux de l'atteindre et la deuxième chose c'est le principe de sélection. On les sélectionne vraiment sur la base d'un dossier mais aussi d'un concours qui regroupe 5 différents tests. C'est un fait que certains asiatiques n'arrivent pas. Je ne pense pas que ça soit le niveau analytique mais plutôt le test de personnalité. Ils sont issus d'un pays où ils n'ont pas eu à s'exprimer beaucoup sur leur ressenti où leur vision des choses. On leur a pas demandé c'est vrai qu'à 18 ans quand on leur fait passer un test. Cela sort du chablon.*

Monsieur Descombes, collaborateur à l'école Vatel Martigny

*Alors je pense par contre qu'ici, les élèves asiatiques qu'on reçoit nous. Je pense que c'est souvent ceux qui sont assez performants et assez motivés. Parce qu'on a tous un processus de sélection. C'est souvent donc ceux qui sont « self-driven » qui ont quand même envie. Qui ont quand même un sens derrière ça. Après il y a peut-être un décalage entre ce qu'on pense que ça va être et ce que c'est vraiment*

Madame Jacques, collaboratrice à l'École hôtelière de Lausanne, entre 35 et 40 ans

La répartition des étudiant·e·s asiatiques entre l'EHL et les écoles hôtelières internationales reposerait aussi sur la conformité de leur « personnalité » - que nous concevons comme des dispositions relationnelles – à l'idéal d'étudiant·e en management hôtelier. Ainsi, la distinction ne serait pas en termes de capital culturel institutionnalisé - les témoignages concordent vers l'impression que les étudiant·e·s asiatiques sont très performant·e·s sur le plan scolaire - mais sur la forme incorporée de leur capital culturel. Ce dernier se traduirait non seulement par un certain volume de capital linguistique – institutionnalisé par un test de langue – mais aussi par l'aisance avec laquelle ils ou elles s'expriment et leurs dispositions relationnelles ainsi que managériales évaluées durant l'entretien d'admission de l'EHL. On saisit à quel point le capital culturel incorporé dont il est question est fortement ethnocentré. De plus, certain·e·s employé·e·s estiment que bon nombre d'étudiant·e·s asiatiques ne seraient pas réellement intéressé·e·s par une formation en management hôtelier, ce qui serait (soi-disant) incompatible avec le fait de réussir à intégrer l'EHL :

*Ce sont des jeunes aisés, la plupart sont très aisés. Ou c'est eux qui ont choisi de faire hospitality ou pour les asiatiques ce sont les parents. Ce que j'ai réalisé. En Chine maintenant ils voient que les hôtels grandissent partout, alors les parents disent « tu veux faire docteur bah non tu feras swiss hotel management school ». Ils ont pas le choix, alors ils le font pas avec le cœur. Mes étudiants, ceux d'Afrique, ils le voient. Ça les dérange pas mais ils le voient. C'est dommage de voir que les parents ont décidé pour eux.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

La représentation d'une population étudiante asiatique « forcée » et « envoyée » en Suisse pour faire une formation garantissant une employabilité dans un secteur en pleine expansion en Asie était très prégnante dans notre champ. Parmi nos enquêté·e·s, nous n'avons pas rencontré de tel profil, la seule affirmant être inscrite à l'École hôtelière de Lausanne uniquement pour « faire plaisir à son père » étant Mélinda, une translocale hypermobile de nationalité suisse. Toutefois, des éléments en creux peuvent appuyer cette interprétation.

Malgré nos sollicitations par la recommandation de nos enquêté·e·s (effet boule de neige) et une demande explicite à la fin de notre questionnaire, un seul étudiant chinois avait accepté de réaliser d'entretien (Bao) bien que cette population soit très nombreuse parmi nos répondant·e·s. Ce qui est d'autant plus étonnant,

constatant à quel point nos enquêté·e·s pouvaient être à l'aise dans cet exercice d'entretien sociologique, relativement proche d'un entretien d'admission ou d'embauche pour lequel·le·s ils ou elles étaient coaché·e·s durant leur formation en management hôtelier. Nous l'expliquons par deux éléments. Premièrement, si la population étudiante chinoise avait effectivement un plus faible niveau d'anglais, il est compréhensible qu'ils ou elles ne se soient pas senti·e·s suffisamment à l'aise pour répondre oralement à nos différentes questions. Deuxièmement, dans le cas où une personne avait été inscrite de « force », on peut imaginer le manque d'intérêt personnel pour un entretien reposant spécifiquement sur les raisons pour lesquelles il ou elle s'était orienté dans une école hôtelière suisse. Mentionnons finalement qu'une question de notre questionnaire demandait aux répondant·e·s les raisons pour lesquelles ils ou elles avaient choisi une formation en management hôtelier. L'un·e de nos répondant·e·s, avait choisi la catégorie « autre raison » et précisé que c'était une décision parentale (« parents decision »). Comme nous n'avions pas proposé un item préformé sur le fait d'avoir été obligé à faire une telle formation, nous ne pouvons quantifier ce phénomène. À partir des diverses informations, nous postulons simplement qu'il est tout à fait plausible qu'une partie – non mesurable - des étudiant·e·s asiatiques des écoles hôtelières internationales y avaient été inscrit·e·s par leur famille, témoignant d'un interventionnisme parfois extrême des parents asiatiques dans les décisions d'orientation éducative et professionnelle de leurs enfants (Naumann, Guillaume, & Funder, 2012).

En recourant à la littérature secondaire sur les migrations étudiantes provenant de Chine (Xiang & Shen, 2009) on peut poser l'hypothèse que les étudiant·e·s chinois·e·s des écoles hôtelières font partie des classes disposant certes d'un fort capital financier dans leur pays d'origine, mais ne faisant pas nécessairement partie des élites. Dans les années 1980, la migration éducative avait pour but que les enfants des « nouveaux riches » convertissent un capital économique, en un capital culturel institutionnalisé reconnu internationalement, qui était à son tour converti en capital politique légitimant l'accès aux positions de pouvoir en Chine (Xiang & Shen, 2009). Néanmoins, dès les années 2000, dans un contexte où les étudiant·e·s chinois·e·s étaient de plus en plus nombreux et nombreuses à partir à l'étranger, des pratiques éducatives distinctives ont émergé, offrant des rentabilités différenciées de retour au pays. Désormais, les étudiant·e·s issu·e·s des classes chinoises les plus privilégiées sont plutôt envoyé·e·s par leurs parents dès leur scolarité secondaire en Occident (Royaume-Uni, États-Unis ou Canada) de favoriser leurs chances d'accès aux meilleures universités mondiales. À ce titre, les écoles hôtelières internationales privées apparaissent comme une internationalisation éducative « tardive » pour des étudiant·e·s peu doté·e·s en capital cosmopolite mais investissant à leurs « risques et périls » dans un diplôme étranger dont la rentabilité en Chine est incertaine (Xiang & Shen, 2009).

#### *Étudiant·e·s moins expérimenté·e·s professionnellement*

Une autre signe de la sélectivité moins forte des écoles internationales privées étaient le « manque » d'expérience professionnelle de leurs étudiant·e·s avant le début de la formation. Tout d'abord, aucun·e des enquêté·e·s de ces établissements n'avaient réalisé de formation professionnelle initiale dans leur pays d'origine, ils et elles bénéficiaient toutes et tous d'un diplôme du secondaire II de type académique. Par conséquent, les immersions précoces dans le monde du travail étaient rares. Cependant, malgré un capital

culturel similaire à celui des étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne, certain·e·s n'avaient aucune expérience professionnelle préalable. Bao – de nationalité chinoise – n'avait jamais travaillé avant son premier stage durant sa formation à l'école les Roches. Lisbeth – de nationalité américaine – mettait en avant ses activités de bénévoles et de coaching sportif durant son adolescence mais aucun emploi rémunéré. La plupart avaient certes effectué de stages ou des emplois au sein de l'hôtellerie mais de durée bien plus courte. Lâm –étudiante nationalité vietnamienne à Vatel – avait travaillé pendant 3 mois en tant que serveuse dans un restaurant de Hanoï puis avait réalisé des extras à la suite de cela. Flora – étudiante suédoise de l'IHTTI – avait été serveuse au petit déjeuner d'un hôtel en Suède durant les week-ends puis durant des événements sportifs de manière. Johanna – étudiante de l'IHTTI – avait fait un stage d'un mois et demi dans un hôtel en Namibie (son pays d'origine) au sein de différents secteurs ainsi que serveuse durant différents événements. Et finalement certain·e·s avaient certes travailler auparavant mais dans d'autres secteurs. Bruno - de nationalité française, alumnus de Glion – avait été recruteur d'hôtes et hôtesse dans une agence événementielle à Paris.

Cette impression est confirmée par les résultats de notre questionnaire (tableau 39). Les étudiant·e·s des écoles hôtelières internationales sont un peu moins de la moitié (40,4%) à n'avoir aucune expérience professionnelle avant leur formation. Soit presque quatre fois plus que les étudiant·e·s des écoles hôtelières ES (11,8%) ou de l'École hôtelière de Lausanne (12,4%). Les répondant·e·s des écoles hôtelières internationales étaient moins nombreux et nombreuses à avoir de l'expérience en cuisine, en service, dans l'hôtellerie et en administration. Précisons que cette question était préformée avec un choix multiple, ils et elles pouvaient donc avoir diverses expériences professionnelles antérieures. À ce titre, les étudiant·e·s de l'EHL ont plus souvent expérimenté plusieurs secteurs de l'hôtellerie comme la restauration et le service que les étudiant·e·s des écoles hôtelières supérieures ES. Ce résultat s'explique certainement par les stages immersifs au sein d'hôtels réalisé·e·s par les candidat·e·s de l'EHL avant même leur entrée, qui leur permettent de découvrir chaque secteur tandis que les étudiant·e·s des écoles ES, plus souvent apprenti·e·s avaient plutôt une expertise dans un seul domaine.

Tableau 39 : Expériences professionnelles avant la formation en fonction du type d'école hôtelière (en %)

| Type d'école hôtelière suisse             | Aucune expérience professionnelle | En restauration-cuisine (commis, cuisine, ...) | En service (hôte/hôtes, serveur/serveuse, barman/barwoman) | Dans l'hôtellerie (réception, housekeeping, ...) | En administration (secrétaire, assistant·e administratif, ...) | Dans d'autres industries ou secteurs (ventes, ...) | N   |
|-------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----|
| Écoles hôtelières supérieures (ES)        | 11.8                              | 20.6                                           | 52.9                                                       | 25.5                                             | 18.6                                                           | 20.6                                               | 102 |
| Écoles hôtelières internationales privées | 40.4                              | 13.8                                           | 32.1                                                       | 22.0                                             | 7.3                                                            | 20.2                                               | 109 |
| École hôtelière de Lausanne               | 12.4                              | 27.1                                           | 66.5                                                       | 40.0                                             | 20.6                                                           | 22.9                                               | 170 |
| Tout type d'école confondu                | 20.2                              | 21.3                                           | 53.0                                                       | 31.0                                             | 16.3                                                           | 21.5                                               | 381 |

Ces résultats démontrent que l'expérience professionnelle avant la formation hôtelière ne semble pas être un critère d'accès aux écoles hôtelières internationales. Les établissements n'apparaissent pas – contrairement à l'École hôtelière de Lausanne – dans une logique de prédiction scolaire et sociale vis-à-vis de leurs candidat·e·s. Maximiser les chances que leurs diplômé·e·s s'intègrent rapidement au sein de l'industrie hôtelière, en recrutant une population bénéficiant déjà des dispositions relationnelles, linguistiques et opérationnelles ne semble pas être une priorité.

Pour les écoles hôtelières dont la demande ne dépasse pas ou peu l'offre, il s'agit avant tout de garantir la survie économique d'une entreprise privée reposant essentiellement sur les revenus engendrés par les frais de scolarité. C'est pourquoi, elles s'assurent d'avoir suffisamment d'inscrit·e·s à chaque rentrée par une politique d'admission large. Ces écoles internationales n'affichent jamais leur taux d'acceptation. Elles évaluent les candidat·e·s uniquement à partir de leur dossier en vérifiant qu'ils ou elles répondent aux exigences d'admission minimales : avoir un âge suffisant, posséder un diplôme du secondaire donnant l'accès aux études supérieures et maîtriser plus ou moins l'anglais. Par la suite, il s'agit pour ces écoles hôtelières privées de vérifier que les personnes possèdent un capital financier suffisant puis de les accueillir légalement (démarches administratives quant au VISA étudiant, ...). Par conséquent, les entretiens et visites organisées par l'établissement ont avant tout pour objectif de convaincre les indécis·e·s de l'adéquation de l'école à leurs souhaits et non l'inverse.

La conséquence de cette admission large d'étudiant·e·s venu·e·s de l'étranger est que le fort volume de capital économique dont ils ou elles disposent ne s'additionne pas nécessairement à d'autres formes capitales individuels sociaux, cosmopolites ou culturels. On observe alors une homologie entre la position dominée de certaines écoles hôtelières internationales – résultant dans leur plus faible dotation en capital spécifique au sein du champ – et la dotation en capitaux de leurs étudiant·e·s. En dernier lieu, nous pouvons poser l'hypothèse que malgré un capital culturel institutionnalisé et un capital économique similaires à ceux des étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne, les procédures d'admission moins exigeantes impliquent que les étudiant·e·s des écoles hôtelières internationales disposent de moins de capital cosmopolite. Vu que leur capital culturel sous forme incorporée n'est pas évalué au moment de leur candidature, ces étudiant·e·s seraient moins souvent issu·e·s des milieux où ils et elles auraient acquis des dispositions relationnelles, cosmopolites et/ou opérationnelles.

#### 4.2.4 Analyse multivariée du choix d'une école hôtelière suisse au sein du champ

En dernier lieu, nous allons tester si les mécanismes de répartition des étudiant·e·s au sein de notre champ - que nous avons identifié à partir de notre matériau qualitatif - se vérifient de manière statistiquement significative parmi les répondant·e·s de notre questionnaire. Pour ce faire, nous recourrons à un modèle d'analyse multivariée - une régression logistique multinomiale - nous permettant de prédire les orientations de nos répondant·e·s au sein de notre champ en fonction de leur dotation en différentes formes de capitaux. Autrement dit, à capitaux culturel, économique et cosmopolite égaux (variables indépendantes), combien de chances ont nos répondant·e·s d'être inscrit·e·s dans un certain type d'école hôtelière plutôt qu'un autre (variable dépendante). Pour ce faire, notre catégorie de référence est la section francophone de l'École hôtelière de Lausanne, avec comme modalités de références les combinaisons les plus fréquentes au sein de notre population à savoir : avoir un diplôme du secondaire II académique, que l'un·e des parents soit un·e dirigeant·e, être un·e local·e enraciné·e et être une femme (variable de contrôle). C'est à partir de cette catégorie et modalités des références que les autres possibilités seront évaluées et calculées. Nous formulons dès lors les hypothèses suivantes conformément aux analyses qualitatives précédentes :

**Hypothèse 1 :** les répondant·e·s des écoles hôtelières supérieures (ES) sont moins dotés en capital culturel et d'origine socioéconomiques moins élevée. Cela se traduit par une plus grande probabilité d'avoir réalisé une formation professionnelle initiale (plutôt qu'académique) et de plus grands pourcentages de parents issu·e·s de classes moyennes ou populaires (plutôt que supérieures).

**Hypothèse 2 :** les répondant·e·s des écoles hôtelières internationales et de l'École hôtelière de Lausanne bénéficient de capitaux culturels institutionnalisés et économiques similaires. Par conséquent, il n'y a pas de différences significatives concernant les diplômes de secondaires II qu'ils et elles ont obtenu et les catégories socioprofessionnelles occupées par les parents entre les écoles hôtelières internationales et les sections francophone et anglophone de l'École hôtelière de Lausanne.

**Hypothèse 3 :** les différences de répartition entre les écoles hôtelières internationales et l'École hôtelière de

Lausanne se jouent en termes de capital cosmopolite. Les étudiant·e·s transnationaux – disposant d’un plus fort volume de capital cosmopolite que les locaux enracinés – ont plus de chance d’être inscrit·e·s dans la section anglophone de l’École hôtelière de Lausanne (plutôt qu’en francophone) ou dans une école internationale privée.

Tableau 40 : Type d’école hôtelière suisse fréquentée en fonction du diplôme du secondaire, de la plus haute catégorie socioprofessionnelle des parents et du capital cosmopolite des répondant·e·s (régression multinomiale)

| Variables                                                       | Modalités                                          | Écoles hôtelières supérieures ES | Écoles hôtelières internationales privées | École hôtelière de Lausanne - section anglophone |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Diplôme du secondaire II</b>                                 | <i>Diplôme académique</i>                          | --                               | --                                        | --                                               |
|                                                                 | <i>Formation professionnelle initiale</i>          | 2.62**                           | 1.47                                      | 0.19                                             |
| <b>Catégorie socioprofessionnelle la plus haute des parents</b> | <i>Dirigeant·e</i>                                 | --                               | --                                        | --                                               |
|                                                                 | <i>Profession libérale</i>                         | 0.72                             | -0.46                                     | -0.59                                            |
|                                                                 | <i>Autre indépendant·e</i>                         | 1.76**                           | 0.65                                      | 0.79                                             |
|                                                                 | <i>Profession intellectuelle &amp; cadre moyen</i> | 1.65**                           | 0.78                                      | -0.07                                            |
|                                                                 | <i>Profession intermédiaire &amp; employés</i>     | 2.61**                           | 1.21                                      | 0.07                                             |
| <b>Capital cosmopolite</b>                                      | <i>Locaux enracinés</i>                            | --                               | --                                        | --                                               |
|                                                                 | <i>Transnationaux enracinés</i>                    | 0.25                             | 4.03***                                   | -0.02                                            |
|                                                                 | <i>Transnationaux mobiles</i>                      | 0.24                             | 4.39***                                   | 1.16**                                           |
|                                                                 | <i>Transnationaux hypermobiles</i>                 | 0.63                             | 4.28***                                   | 1.57**                                           |
|                                                                 | <i>Translocaux hypermobiles</i>                    | -0.44                            | 3.52***                                   | 1.26**                                           |
| <b>Genre (variable de contrôle)</b>                             | <i>Femmes</i>                                      | --                               | --                                        | --                                               |
|                                                                 | <i>Hommes</i>                                      | 0.38                             | -0.03                                     | -0.04                                            |
| <b>Constante</b>                                                |                                                    | -1.07**                          | -3.05***                                  | 0.06                                             |

\*\*\*  $p \leq 0.001$ ; \*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$ ; Catégorie de référence : École hôtelière de Lausanne – section francophone



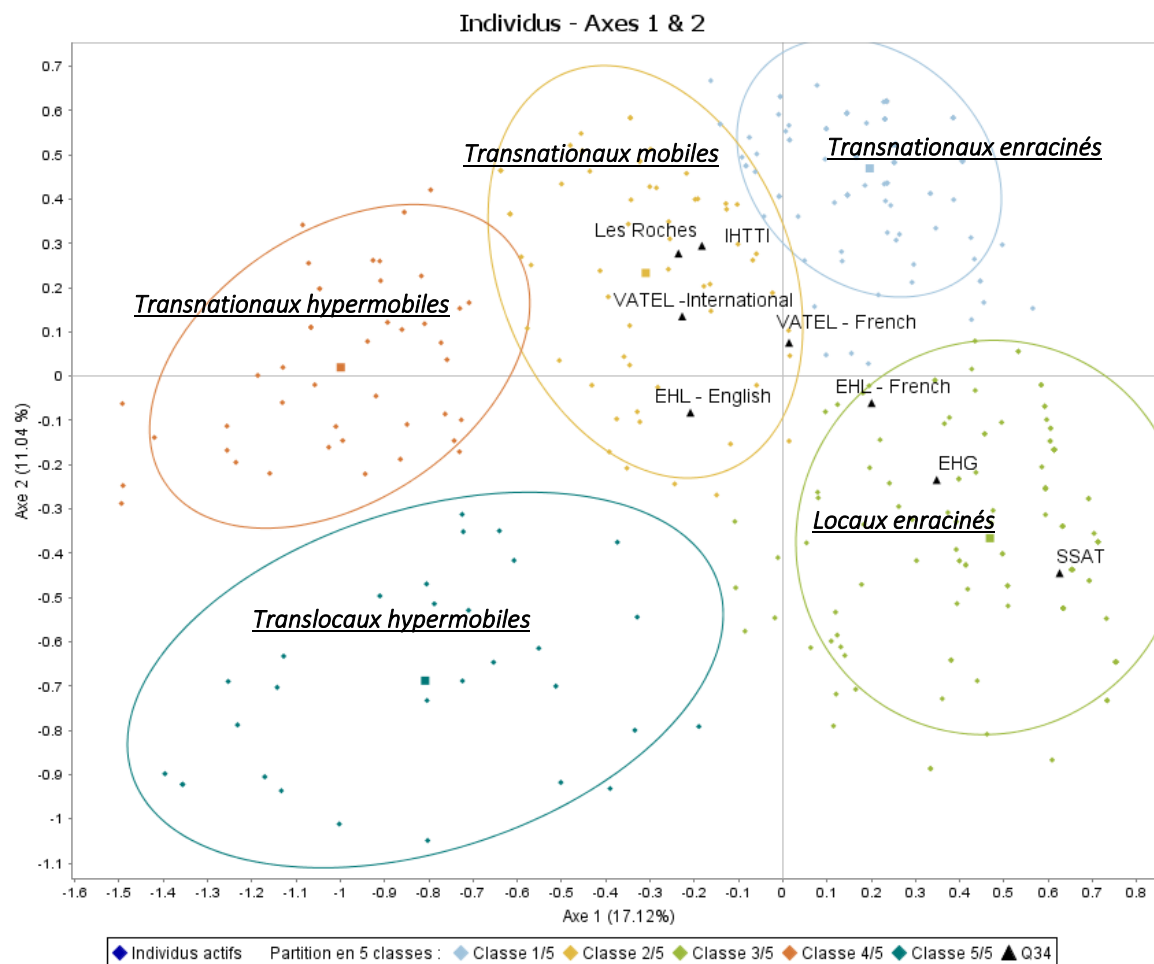
**Hypothèse 1 :** Les répondant·e·s inscrit·e·s dans une école hôtelière supérieure (ES) ont plus de deux fois plus de chance (2.62) d'avoir réalisé une formation professionnelle initiale qu'obtenu un diplôme académique. En outre, ils et elles vont plus souvent avoir des parents issus de classe moyenne ou populaire. En effet, ils et elles ont plus de deux fois plus de chance (2.61) d'avoir un parent exerçant une profession intermédiaire ou employé·e, et un peu plus d'une fois et demie plus de chance d'avoir un parent avec une profession intellectuelle ou de cadre moyen (1.65) ou autre indépendant·e (1.75). Par conséquent, les répondant·e·s des écoles hôtelières supérieures (ES) bénéficient de capitaux culturels institutionnalisés et de capital économique moins élevés que celles et ceux des autres écoles hôtelières. Ce résultat statistique confirme qu'il existe bien une inégalité d'accès aux écoles hôtelières proposant des bachelors mieux reconnus sur la scène académique helvétique ou étrangère en fonction de l'origine socioéconomique.

**Hypothèse 2 :** les catégories socioprofessionnelles des parents des répondant·e·s, tout comme leur diplôme du secondaire II, ne varient pas de manière significative entre les étudiant·e·s l'École hôtelière de Lausanne section francophone, sa section anglophone et les écoles internationales privées. Il n'existe donc pas d'origines socioéconomiques différentes entre l'EHL et les écoles internationales dont les étudiant·e·s viennent d'un même milieu extrêmement privilégié se traduisant par la forte présence de parents dirigeant·e·s. Ces origines favorisées se répercutent également par la possession d'un diplôme secondaire II de type académique, offrant l'accès aux études universitaires.

**Hypothèse 3 :** il apparaît que le capital cosmopolite des répondant·e·s influence effectivement leur orientation dans un type d'école hôtelière plutôt qu'un autre mais pas exactement de la manière dont nous l'avions envisagée. Premièrement, il semble que les étudiant·e·s ayant réalisé leur scolarité secondaire à l'étranger – les transnationaux – ont trois à quatre fois plus de chance d'être inscrit·e·s dans une école hôtelière internationale privée. Bien qu'ils et elles aient également plus de probabilité d'être étudiant·e·s dans la section anglophone de l'École hôtelière de Lausanne plutôt que dans sa section francophone, les ratios sont bien moins importants (variant entre 1.16 et 1.57). Les transnationaux ont bien plus de chance d'être inscrit·e·s dans une école hôtelière internationale privée plutôt qu'à l'École hôtelière de Lausanne peu importe le capital cosmopolite dont ils ou elles disposent. Par conséquent, les chemins de prise de connaissance d'une école hôtelière et la manière dont ils réduisent le champ des possibles éducatifs en Suisse jouent un rôle fondamental dans la répartition des publics au sein du champ. En effet, les transnationaux et translocaux hypermobiles – disposant du capital cosmopolite le plus important et donc ayant de forte chance d'être accepté·e·s à l'École hôtelière de Lausanne – ne sont pas surreprésenté·e·s dans sa section anglophone. Toutefois, la sélectivité de l'École hôtelière de Lausanne se traduit tout de même par le fait que les transnationaux enracinés ont moins de chance (-0.02) d'intégrer la section anglophone que celles et ceux disposant d'un plus fort capital cosmopolite (mobiles et hypermobiles). Cet état de fait s'explique par l'évaluation du capital cosmopolite et du capital culturel incorporé lors de l'entretien d'admission au sein de l'École hôtelière de Lausanne.

Ces résultats peuvent également être projetés visuellement au sein de notre espace des étudiant·e·s en management hôtelier (figure 47) :

Figure 47 : Projection des écoles hôtelières de notre échantillon au sein de l'espace des étudiant·e·s en management hôtelier



Les axes d'oppositions entre établissements que nous avons identifié par notre cartographie du champ des écoles hôtelières suisses (3.2) se dessinent lorsque ces derniers sont projetés dans l'espace des étudiant·e·s en management hôtelier. La dichotomie entre les écoles internationales et les écoles supérieures (ES) à visées locale – opposant le système d'enseignement purement privé au semi-public, l'anglais aux langues nationales et l'international au national/local – se reproduit par un axe diagonal. En haut à gauche, on trouve les écoles internationales Les Roches et IHTTI accueillant essentiellement des étudiant·e·s transnationaux ; aux écoles en bas à droite comme l'École hôtelière de Genève et la SSAT qui recrutent plutôt des étudiant·e·s locaux enraciné·e·s. Ensuite, la position ultradominante de l'École hôtelière de Lausanne au sien du champ est représentée ici par sa centralité au sein de l'espace des étudiant·e·s qui démontre qu'elle recrute toutes sortes de profils. Toutefois, ce schéma illustre que ses sections ; anglophone et francophone s'adressent à des publics-étudiants différents. D'une part, à gauche, la section anglophone recrute les étudiant·e·s disposant d'un volume plutôt important de capital cosmopolite (les mobiles et hypermobiles) et d'autre part, à droite, la section francophone accueille ceux moins dotés quant à cette forme de capital (les enraciné·e·s).

En conclusion, discutons notre hypothèse selon laquelle il existe au sein de notre champ une division du travail de reproduction sociale entre les différentes écoles hôtelières suisses. En effet, nos analyses qualitatives et quantitatives concordent et démontrent que les étudiant·e·s se distribuent au sein du champ en fonction de leur dotation en différentes formes de capitaux, reflet de leurs origines socioéconomiques et géographiques. D'une part, les écoles hôtelières supérieures (ES) apparaissent comme des *stratégies éducatives d'ascension sociale* pour une population étudiante locale issu·e·s de classes moins privilégiées. Ces établissements s'inscrivent dans le prolongement d'une formation professionnelle initiale, en donnant l'accès par à une formation supérieure aux postes à responsabilités au sein de l'industrie hôtelière. D'autre part, les écoles hôtelières internationales constituent des *stratégies transnationales de reproduction sociale* pour des étudiant·e·s venant de l'étranger. On mesure alors à quel point ces écoles hôtelières – bien qu'elles se situent dans un même champ en Suisse et proposent une formation similaire – s'adressent à des populations bien distinctes en termes d'origines socioéconomiques et géographiques.

Au « sommet », l'École hôtelière de Lausanne joue un double-jeu reproductif. D'un côté, elle recrute au sein de sa section francophone les étudiant·e·s helvétiques les plus dotés en capital économique, culturel et cosmopolite au sein du champ. À ce titre, la section francophone de l'EHL représente une *stratégie de reproduction sociale à proximité pour les classes supérieures*. En outre, recrutant les étudiant·e·s non seulement locaux mais également transnationaux enraciné·e·s, elle apparaît aussi comme une *stratégie d'internationalisation éducative* pour la population disposant du moins de capital cosmopolite au sein de notre champ. En comparaison, la section anglophone de l'École hôtelière de Lausanne accueille les étudiant·e·s cumulant les plus hauts volumes de capitaux économiques, cosmopolites et culturels non seulement à l'état institutionnalisé mais aussi incorporé. Elle s'adresse particulièrement aux étudiant·e·s transnationaux ayant hérité et acquis un fort capital cosmopolite durant leur enfance. C'est pourquoi, la section anglophone de l'EHL apparaît comme un lieu *de reproduction sociale des élites de la mondialisation par la certification d'un capital cosmopolite hérité sous une forme institutionnalisée*.

### **4.3 Analyse dispositionnelle et cosmopolitique de l'orientation éducative dans une école hôtelière suisse**

Les chapitres précédents ont dévoilé les capitaux économiques, culturels, sociaux et cosmopolites détenus par les étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses. Nous avons illustré que bien que cette population étudiante soit majoritairement originaire des fractions économiques des classes supérieures – et parfois moyennes – il existait une relative diversité des groupes socioprofessionnels représentés : professions libérales (avocats, médecins, ...), professions dirigeantes et managériales dans des entreprises privées et managers internationaux fortement mobiles. Nous avons également dévoilé que les publics-étudiants ne se répartissaient pas équitablement dans le champ : les individus fréquentant une école hôtelière plus ou moins prestigieuse et reconnue académiquement, en fonction de leur dotation en capitaux et des chemins de prise de connaissance de la formation. Toutefois une question persiste : comment comprendre l'orientation éducative de ces jeunes privilégiés dans un cursus international, au sein d'établissements privés potentiellement méconnus dans leur pays d'origine, peu reconnus dans le champ académique et menant à une industrie hôtelière peu rémunératrice ?

Pour ce faire, nous mobiliserons l'analyse dispositionnelle de Lahire (2002, 2013, 2018) afin de saisir les dispositions – en tant que tendances à penser et à agir – qui entrent en jeu dans l'orientation éducative pour une formation en gestion hôtelière. D'après Bourdieu, les dispositions se repèrent dans les « traces que laissent des stratégies d'un type bien particulier : celles qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans avoir été expressément conçue à cette fin » » (Bourdieu, 1984b, pp. 119-120). Nous porterons alors notre attention sur les contextes de socialisation évoqués par nos enquêté·e·s durant lesquels, ils et elles disent avoir développer des intérêts, des goûts ou encore des compétences. « Ces moments spécifiques d'une trajectoire individuelle, qui produisent des effets à d'autres moment » (Lahire, 2013, p. 117). Nous tâcherons d'identifier, les instances de socialisation spécifiques (familiale, professionnelle, scolaire etc.) au sein desquelles des dispositions se sont développées permettant de comprendre l'orientation dans une école hôtelière suisse.

Nous partons du principe que le champ des possibles professionnels et le choix au sein de ce dernier, doivent se comprendre en considérant les chemins éducatifs qui y mènent, dépendant en partie des carrières et performance scolaires dont on sait qu'elles sont fortement induites par le milieu d'origine. « Ce ne sont pas les caractères intrinsèques des métiers choisis qui commandent par eux-mêmes une relation vocationnelle, c'est le rapport qu'entretiennent les recrues avec le monde scolaire et social » (Suand, 2018, p. 21). Notre approche consiste à dépasser l'opposition parfois existant dans la littérature sur le choix scolaire entre compréhension par les motivations subjectives et explication par les déterminations objectives (Suand, 2018), en conciliant et discutant ces deux aspects conjointement. Dans le présent chapitre, nous interrogerons les motivations évoquées par nos enquêté·e·s quant à leur choix éducatif, en les rapportant à leurs origines socioéconomiques et leurs trajectoires scolaires et professionnelles exprimées. Afin de découvrir les dispositions intervenant dans l'orientation vers une formation en management hôtelier, il a fallu demander

aux étudiant·e·s ce qui les avait « attiré » dans une école hôtelière, c'est-à-dire ce qui, d'un point de sociologique, avait constitué un appel, semblant répondre à leurs besoins et aspirations à ce moment spécifique de leur trajectoire biographique. Nous démontrerons que ces prises de position doivent être pensées non seulement en fonction de leurs origines socioéconomiques mais également selon leurs origines géographiques avec les normes scolaires et professionnelles qui y étaient en vigueur. C'est pourquoi nous mobilisons la sociologie cosmopolitique de l'orientation scolaire de Ball and Nikita (2014) prolongée par Claire. Maxwell et al. (2019), en analysant également les territoires géographiques et symboliques au sein desquels ces orientations éducatives internationales sont envisagées, négociées et élaborées.

Nous avons identifié trois trajectoires socioéducatives typiques qui permettent d'expliquer le choix d'une école hôtelière suisses. Premièrement, nous présenterons la formation en gestion hôtelière comme deuxième chance de succès pour les étudiant·e·s issu·e·s de milieux privilégiés « peu » performants sur le plan scolaire et/ou indécis quant à leur orientation professionnelle. Nous dévoilerons la manière dont ces derniers/dernières mettent en exergue leurs indispositions scolaires, qu'ils/elles opposent à certaines de leurs dispositions praticiennes et relationnelles - présentées comme une forme d'intelligence pragmatique et émotionnelle – venant justifier voire naturaliser leur orientation dans une école hôtelière « correspondant parfaitement à leur personnalité ». Nous démontrerons comment ce discours vocationnel vise à légitimer – à renfort de tests psychométriques et de conseils en orientation – un choix éducatif parfois décrié au sein de leurs milieux d'origines, qu'il s'agit de convaincre du bienfondé du projet.

Deuxièmement, nous mettrons en lumière les trajectoires des héritiers/héritières de l'hôtellerie/restauration qui produisent des discours sur leur familiarité avec cette industrie, l'impact de cette prime socialisation sur les connaissances et savoir-faire opérationnels qui en ont résulté. Nous démontrerons que derrière ce choix éducatif *a priori* reproductif, les discours tiennent plus de la mise en exergue d'une correspondance avantageuse de leurs dispositions à ce qui est demandé pour intégrer, étudier et réussir dans une école hôtelière en Suisse, plutôt que du registre de la vocation. Pour ces héritiers/héritières, une école hôtelière suisse est fortement incité voire imposé par leurs parents et d'autant plus lorsque le champ des possibles éducatifs s'avère restreint.

Troisièmement, nous montrerons la manière dont les écoles hôtelières suisses apparaissent comme une voie éducative de capitalisation sur des dispositions cosmopolites - telles que l'expérience intime de la multiculturalité, le goût pour les voyages et le multilinguisme – obtenues durant l'enfance et/ou l'adolescence. Toutefois, nos analyses nuanceront l'interprétation selon laquelle l'internationalisation éducative est une stratégie visant à accéder aux carrières internationales. Souvent, nos enquêté·e·s évoquent l'envie d'étudier au sein d'une population multiculturelle et d'améliorer leurs compétences linguistiques, plutôt que de s'engager dans des carrières fortement mobiles, reproductives ou non des trajectoires socioprofessionnelles parentales.

#### 4.3.1 L'école hôtelière suisse comme deuxième chance de succès pour des étudiant·e·s privilégié·e·s ?

Nos enquêté·e·s évoquent fréquemment leurs « indispositions scolaires » pour expliquer leur orientation dans une formation en management généraliste où la formation pratique occupe une grande place. Ces étudiant·e·s se voient souvent comme des élèves « moyen·ne·s », peu performant·e·s sur le plan académique. Cela se traduit parfois par leurs résultats scolaires (notes, redoublements, ...) mais le plus souvent par leur orientation - dès le secondaire - dans des filières moins exigeantes. Par conséquent, ces étudiant·e·s ne peuvent et/ou ne désirent pas s'orienter vers les établissements supérieurs les plus prestigieux dans leur pays d'origine. Dans les entretiens, ils/elles mettent en avant certaines dispositions praticiennes et relationnelles (mondaines), expliquant leur personnalité vue comme extravertie et dynamique, perçue comme en totale adéquation avec les métiers de l'hôtellerie.

Un premier élément d'attractivité fortement ressorti lors de nos entretiens, est l'idée que la formation en gestion hôtelière « ne fermerait pas de portes » et au contraire en ouvrirait « plusieurs ». Marine – 2<sup>ème</sup> année EHL – estime qu'elle « ne voulait pas être fixée sur un truc », ne « supportant pas de passer quatre ans à étudier un seul truc » pour finalement se « dire que ce n'est pas ça que je veux faire et que je n'ai qu'une porte ouverte ». Martin – diplômé de l'EHL – partage la même représentation en disant que « lorsque tu fais droit, bah tu fais droit toutes tes années ». La formation hôtelière leur est apparue comme versatile, enthousiasmante et multiple opposée aux formations universitaires prestigieuses (droit, médecine, ...) vues comme monotones et monotâches. Souvent, nos enquêté·e·s ont mis en avant la diversité des branches enseignées. Martin cite par exemple « du marketing, de la finance, de la compta, de l'économie, de la RH, du savoir-être, du savoir-faire, des cours d'œnologie. Tu apprends tout en fait ! ». Marie – diplômée de l'EHL – explique avoir été attiré par la « diversité », « ce côté très varié et très complet ». Cependant, elle souligne plutôt la versatilité des secteurs d'emploi des alumni qui « finissent autant dans les banques, le luxe, le tourisme, dans l'hôtellerie aussi, la restauration, certains ouvrent leurs boîtes et j'adore cette ouverture ». François – diplômé de l'EHL – déclare également qu'« on peut travailler autant dans les banques que les assurances, que le marketing parce que le premier job que tu fais t'as pas besoin de, par exemple tu veux travailler dans la finance t'as pas besoin d'être un trader pour commencer ». Les écoles hôtelières donneraient l'accès à un champ des possibles professionnels vaste et ne forceraient donc pas à se restreindre à une « spécialisation » dès le premier cycle d'enseignement tertiaire.

Arrivé·e·s à la fin de leur formation secondaire, à ce moment clé de l'orientation éducative et professionnelle, l'injonction au choix a été vécu difficilement pour certain·e·s enquêté·e·s qui se sont dit « perdu·e·s » Mylène – diplômée de l'EHL – explique qu'elle a découvert « tardivement » ses intérêts, « que l'EHL était une porte ouverte » et « quelque chose qui allait rien me fermer ». Dans une situation où Mylène avait abandonné un cursus universitaire en sciences sociales et se trouvait face à des désillusions, elle préféra se lancer dans « quelque chose de très large » permettant de repousser le choix professionnel à plus tard. Mylène s'exprime à ce propos :

*Et vu que je savais pas où je voulais aller, je trouvais que c'était une bonne chose de faire quelque chose de très large, qui me permettrait de choisir après, une fois que j'aurais ciblé quoi comment de me spécialiser. Et ça s'est confirmé clairement par la suite que ça, ça avait été un choix très bon. Car effectivement j'ai pu faire énormément de choses différentes. (...). Et puis, je crois que le côté management et général qui moi me plaisait, qui m'intéressait. Par contre j'ai toujours dit que je ne voulais pas travailler dans l'hôtellerie ou le room service c'était pas mon objectif du tout. Par contre le management ça oui. L'admin, apprendre à gérer une entreprise, ce genre de choses ça, ça m'intéressait.*

Mylène, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
responsable dans l'administration publique, de nationalité suisse

Mylène assume complètement que l'apriori spécialisation de l'école hôtelière – à savoir l'hôtellerie – ne rentrait aucunement dans son choix et qu'au contraire c'était plutôt l'aspect généraliste offert par le management qui l'intéressait. Georges – diplômé de l'École hôtelière de Genève – a lui aussi évoqué l'école hôtelière comme une orientation offrant le temps nécessaire à la découverte de soi :

*C'est là que c'est hyper intéressant. C'est que ce sont des formations qui sont hyper générales donc ça te donne vraiment ce goût à de petites choses qui pourraient éventuellement t'intéresser plus tard. Et pour quelqu'un qui ne sait pas ce qu'il veut faire plus tard dans sa vie, comme moi j'étais, sincèrement ça m'a énormément aidé. Ça m'a permis vraiment d'aller de l'avant et de me dire « ok je pense que c'est ça que j'ai envie de faire ». Alors que je ne l'imaginais même pas avant !*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur  
logistique, de nationalités suisse et allemande

Georges – bien que fils d'un restaurateur – n'était pas certain de son choix éducatif. Rétrospectivement l'école hôtelière lui apparaît suffisamment diversifiée pour lui avoir offert l'occasion de découvrir sa « vocation » (mot utilisé durant l'entretien par la suite) pour la logistique. Les écoles hôtelières suisses semblent constituer un « refuge prestigieux » (Rivera, 2015) qui, tout en repoussant le choix d'une spécialisation professionnelle, offre une diversité de carrières possibles par l'obtention d'un titre scolaire réputé. L'articulation du généralisme et du prestige attirent des étudiant·e·s aptes à se « payer le luxe » de repousser le temps, tout en conservant un potentiel avantage concurrentiel sur le marché de l'emploi.

Cette indécision quant à la spécialisation professionnelle s'est également reflétée apparue dans les réponses à notre questionnaire. Nos répondant·e·s étaient 50,4% à désirer vouloir rester dans l'industrie de l'hospitalité après leur formation, 40,2% ne savaient pas encore s'ils/elles y resteraient et 9,4% affirmaient que non. Ainsi bien que les écoles hôtelières suisses soient des formations professionnelles supérieures – qui visent a priori une spécialisation – seulement la moitié de leurs étudiant·e·s affirment vouloir continuer dans l'industrie pour laquelle ils/elles sont en train d'être formé·e·s. La représentation que les écoles hôtelières suisses constituent avant tout des voies d'accès aux fonctions dirigeantes de l'industrie hôtelière (plutôt qu'opérationnelles), tout en offrant un potentiel accès à d'autres professions et secteurs est également ressorti des résultats du questionnaire. Quand on demande aux répondant·e·s dans quels domaines de l'industrie de l'hospitalité ils/elles aimeraient travailler par la suite, près de la moitié (49,4%) souhaiterait travailler dans

l'événementiel. Les secteurs à proprement hôteliers n'arrivent qu'en deuxième et troisième position puisque moins d'un tiers (30,2%) souhaite intégrer le secteur de restauration et 27,6% celui l'hébergement (Tableau 41).

*Tableau 41 : Domaines de l'industrie de l'hospitalité de préférence (deux choix possibles)*

| <i>Domaines de l'industrie de l'hospitalité de préférence</i>                                                   | <i>% de répondant·e·s à avoir coché cette proposition</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <i>Événementiel (organisation de conférence, d'événements sportifs, festifs, d'expositions, de foires, ...)</i> | 49,4                                                      |
| <i>Restauration et boissons (Food &amp; Beverages)</i>                                                          | 30,2                                                      |
| <i>Hébergement (hôtels, centres de vacances, ...)</i>                                                           | 27,6                                                      |
| <i>Industrie du voyage (agences de voyage, agences de transport, ...)</i>                                       | 17,4                                                      |
| <i>Industrie des loisirs (divertissements, casinos, parcs à thème, ...)</i>                                     | 14,8                                                      |
| <i>Ne sait pas encore</i>                                                                                       | 13,4                                                      |
| <i>Industrie du bien-être (SPAs, centre d'esthétique, bains thermaux, ...)</i>                                  | 7,6                                                       |
| <i>Total</i>                                                                                                    | 160,4                                                     |

Lorsque l'on resserre la focale sur les départements spécifiques à l'hôtellerie au sein desquels ils et elles aimeraient évoluer (tableau 42). La majorité de nos répondant·e·s préféreraient travailler dans la gestion du *backoffice*, fonctionnant comme secteurs d'appui de l'activité hôtelière (gestion événementielle pour 37,5%, suivie par le département des ventes & marketing avec 33,7%). En effet, celles et ceux désirant devenir manager du *front office* (du secteur opérationnel en lien direct avec la clientèle) comme la gestion de la restauration, de la réception, de l'hébergement ou du nettoyage sont minoritaires (23,3% désire rester dans la gestion du secteur opérationnel de la restauration et 22,4% celui de la réception et la gestion de la clientèle). Ces résultats illustrent à quel point les étudiant·e·s – même s'ils et elles désirent rester dans l'hôtellerie – visent plutôt des activités nécessitant des compétences managériales aisément transférables de l'hôtellerie, à la parahôtellerie ou à d'autres secteurs.



Tableau 42 : Département de préférence au sein de l'industrie hôtelière (deux choix possibles)

| <i>Département de préférence au sein de l'industrie hôtelière</i>                          | <b>% de répondant·e·s à avoir coché cette proposition</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <i>Gestion événementielle</i>                                                              | 37.5                                                      |
| <i>Ventes &amp; Marketing (vente, marketing, relations publiques, ...)</i>                 | 33.7                                                      |
| <i>Restauration et boisson (Food &amp; Beverage, restaurant, club, bars, banquet, ...)</i> | 23.3                                                      |
| <i>Réception et gestion de la clientèle (réception, conciergerie, ...)</i>                 | 22.4                                                      |
| <i>Ressources humaines (recrutement, formation, gestion du personnel, ...)</i>             | 19.8                                                      |
| <i>Ne sait pas encore</i>                                                                  | 9.9                                                       |
| <i>Conseil</i>                                                                             | 9.9                                                       |
| <i>Finance ou comptabilité</i>                                                             | 9.6                                                       |
| <i>Autre département</i>                                                                   | 2.9                                                       |
| <i>Housekeeping (gestion des étages, du nettoyage,)</i>                                    | 2.6                                                       |
| <i>Logistique et maintenance</i>                                                           | 0.3                                                       |
| <i>Total</i>                                                                               | 171.9                                                     |

Dans le cas où nos répondant·e·s disaient ne pas vouloir rester, ou hésitaient encore, nous leur avons demandé au sein de quels autres secteurs ils et elles aimeraient travailler (tableau 43). 28,5% ont déclaré l'industrie de luxe, 23,8% la communication et les relations publiques puis 9,6% dans les secteurs bancaire, de l'assurance ou du conseil financier. Ces résultats confirment la versatilité perçue du champ des possibles professionnels et leur relative indécision – ou non volonté de spécialisation - malgré la conduite d'une formation managériale au sein d'une industrie spécifique.

Tableau 43 : Secteurs d'emploi désirés par nos répondant·e·s (hors industrie de l'hospitalité) (deux choix possibles)

| <i>Secteurs d'emploi désirés (autre que l'hospitalité)</i>             | <i>% de répondant·e·s à avoir coché cette proposition</i> |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <i>Luxe (mode, horlogerie, ...)</i>                                    | 48,7                                                      |
| <i>Communication, publicité ou relations publiques</i>                 | 40,7                                                      |
| <i>Bancaire, assurance ou conseil</i>                                  | 16,4                                                      |
| <i>Culture</i>                                                         | 11,1                                                      |
| <i>Organisations non-gouvernementales (ONS), associatif ou charité</i> | 10,1                                                      |
| <i>Ne sait pas encore</i>                                              | 9,5                                                       |
| <i>Education</i>                                                       | 9,0                                                       |
| <i>Investissement immobilier</i>                                       | 7,9                                                       |
| <i>Technologique</i>                                                   | 6,9                                                       |
| <i>Autre secteur</i>                                                   | 6,9                                                       |
| <i>Administration publique</i>                                         | 2,6                                                       |
| <i>Industriel</i>                                                      | 1,1                                                       |
| <i>Total</i>                                                           | 170,9                                                     |

L'articulation de nos analyses qualitatives et quantitatives démontre à quel point le généralisme et la versatilité de la formation sont des facteurs d'attractivité essentiels des écoles hôtelières suisses. Ces établissements privés s'adressent à des étudiant·e·s en doute sur la direction qu'ils/elles aimeraient donner à leur future carrière professionnelle mais qui désirent tout de même obtenir un diplôme prestigieux. L'aspect pratique du cursus finit souvent de les convaincre car ils et elles le valorisent en comparaison de formations universitaires vues comme « trop académique ». La place prise par l'opérationnel et les stages dans le curriculum, correspond à leurs *indispositions scolaires* que nous définissions comme un non-intérêt, voire une répulsion, pour le travail sous forme scolaire dans laquelle le savoir est privilégié au faire, où la forme écrite prédomine et où l'élève se retrouve dans une situation de soumission aux règles (Vincent, Courtebras, & Reuter, 2012).

François – diplômé de l'EHL – explique que la formation hôtelière est pour lui « une expérience de vie, on fait pas juste d'étudier la tête dans les bouquins pendant trois ans que de la théorie ». Il met en exergue l'aspect pratique de ce cursus et l'oppose à un apprentissage universitaire de type intellectuel. Flora - étudiante suédoise de l'IHTTI - effectue une comparaison similaire :

*You go there (at university), just sit and listen. It's not very active. That's something I like about the swiss hospitality schools, you do one semester of theory and then you go for an internship and then you do one more semester of theory and internship.*

Flora, 3ème année à l'IHTTI, de nationalité suédoise

Flora apprécie l'alternance de semestres théorique et pratique, qui lui permet d'être « active » à certains moments de sa formation. Les étudiant·e·s évoquent souvent leur besoin de « bouger » et « d'être sur le terrain ». François – diplômé EHL – témoigne que ce qui « l'intéressait, c'était de transpirer ». Nos enquêté·e·s ressentent une forme de nécessité à recourir à leur corps, d'être dans le mouvement et l'action. Leurs *indispositions scolaires* sont alors renforcées et expliquées par certaines *dispositions patriciennes* que nous définissons comme des propensions et des besoins ressentis de mobiliser et mouvoir son corps. Nos enquêté·e·s opposent souvent le théorique au pratique, la réflexion à l'action et le passif à l'actif. Les étudiant·e·s et alumni interrogé·e·s se perçoivent par conséquent souvent en inadéquation intrinsèque avec le système universitaire :

*Et pis, je pense que quelque part j'avais peut-être aussi réalisé que du 100% académique c'était pas pour moi. Il y avait quand même à l'école tout ce côté très pratique, très contact.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

*En fait moi je ne me serais jamais disciplinée pour une université où il fallait étudier pour avoir des exams 8 mois après. C'était aussi par rapport à mon mode d'apprentissage qui me correspondait plus*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

Ces enquêtées essentialisent certains traits de leur personnalité (ce « n'est pas pour » Sylvie, Marie ne « serait jamais disciplinée ») ou de leur fonctionnement cognitif (« mode d'apprentissage ») allant à l'encontre des qualités perçues comme nécessaires - comme la concentration et l'assiduité - pour réaliser des études supérieures plus théoriques. Certain·e·s enquêté·e·s estiment alors qu'ils ou elles fonctionnent « autrement » ayant besoin de plus de diversité, d'alternance et de pratique ce qui correspondrait alors parfaitement au modèle pédagogique proposé par les écoles hôtelières.

D'autres personnes ne se distancient pas des normes scolaires – en prônant d'autres formes d'intelligences telle que le pragmatisme – mais estiment que les écoles hôtelières sont des alternatives moins exigeantes sur le plan intellectuel correspondant mieux à leurs performances scolaires :

*On m'avait aussi bien dit (en entretien d'admission à l'EHL) « vous avez eu 6 sur 20 au bac vous allez avoir de la peine chez nous, même si vous avez réussi le reste ». Je me rappelle j'ai répondu « j'ai eu une demi-douzaine » et après il m'a dit « peut-être que votre humour va vous sauver ». Ça m'a sauvé.*

François, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, recruteur d'étudiant·e·s internationaux, de nationalité suisse

*Et pour des raisons personnelles et même intrinsèques, je suis pas comme on appelle à Paris « une tronche », je suis pas le mec le plus brillant niveau académique loin de là. Je m'en sortais pas mal mais vers la fin de mon cursus scolaire c'était un peu plus chaotique, aussi pour des raisons personnelles. Dans le système français quand tu dois décider ta terminale de ton orientation, déjà tu as le bac scientifique, littéraire ou ES. Dans certains carcans sociaux tu n'as pas vraiment le choix. Tu as des familles qui te disent « tu fais du latin et tu fais de l'allemand » alors que maintenant c'est peut-être plus l'espagnol qui est requis. Et tu fais S quoi qu'il arrive que tu sois doué ou pas. C'est ce qui m'est arrivé et il se trouve que la S c'est vraiment pas quelque chose qui me correspondait. Finalement avec un tout petit peu de persévérance j'ai réussi à passer ce bac. C'était des années où c'était un peu dur ce choix.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

François fait de l'humour sur son faible niveau en mathématiques au moment de son entretien d'admission à l'École hôtelière de Lausanne et Martin ne se considère pas comme le plus « brillant ». Ces extraits illustrent la dévalorisation régulière que nos enquêté·e·s ont fait de leur parcours scolaire au regard de ceux de leurs ami·e·s ou membre de leur famille issu·e·s du même milieu social. En effet, la plupart de nos enquêté·e·s – conformément à leurs origines socioéconomiques privilégiées – ont certes fréquenté les voies scolaires menant aux études supérieures mais ils et elles ont rarement été dans les filières ou spécialisations les plus prestigieuses et sélectives sur le plan scolaire. Par exemple, au sein des systèmes nationaux publics nos étudiant·e·s ont souvent choisi des options moins exigeantes scolairement et moins valorisées au sein des classes supérieures. Marine - étudiante suisse à l'EHL – a réalisé une maturité gymnasiale en option arts visuels, en ayant redoublé une année et estime qu'elle n'était pas du tout le « modèle de bonne étudiante », n'ayant « jamais été dans les premières de classe, plutôt dans les derniers » et ayant « toujours tendance à faire les choses à la dernière minute ». Bruno – étudiant français à Glion – a quant à lui fait un baccalauréat français littéraire. Bao – étudiant aux Roches – avait réalisé sa scolarité secondaire dans un pensionnat en Chine, très exigeant en termes de discipline et d'horaire. Il estime qu'il n'était « pas vraiment bon, ni trop mauvais » (« not really good but not bad ») et son résultat à l'examen final d'accès à l'enseignement supérieur ne lui offrait l'accès qu'à des universités chinoises « moyennes ».

Celles et ceux scolarisé·e·s dans le privé avaient régulièrement rencontré des difficultés dans le système public notamment helvétique. François – étudiant suisse – a intégré une école privée après un passage dans un gymnase public où « il stressait trop car il apprenait tout par cœur », le système français lui « correspondait alors mieux, » bien qu'il n'était « toujours pas bon, mais bien » et il obtint un baccalauréat français avec un « 11.8 sur 20 ». Raphaël – étudiant à l'IHTTI – a également obtenu un baccalauréat français ES (économique et social) dans une école privée en Suisse avec une note de « 11.54 sur 20 » lors de sa deuxième tentative. Au sein du système privé international, Mélinda mais s'était orientée dans un AP (American High School Diploma) après avoir début un baccalauréat international, connu pour être plus exigeant. Elle estime que le AP était bien plus simple car elle n'avait que quelques branches à valider dont les arts plastiques qu'elle affectionnait (« you just do a bunch of subjects that you enjoy doing It's a lot easier »). Nos enquêté·e·s sont donc très peu à avoir fréquenté les filières plébiscitées par les élites au sein des systèmes nationaux et à se

qualifier de « bon·ne·s élèves » ou encore à dire avoir des « facilités pour les études ».

Et pour celles et ceux ayant tout de même entrepris des études supérieures, ils et elles se sont parfois confronté·e·s à des échecs ou déceptions dans certaines formations débutées avant leur école hôtelière. Valentine – étudiante de l'EHL, qui avait fait un baccalauréat scientifique – avait auparavant fait deux ans et demi de formation en ostéopathie mais s'est rendu « compte qu'elle n'arrivait pas à travailler, n'enregistrait pas les informations ». Mailan – diplômée de l'EHL – et Mylène – diplômée de l'EHL – ont toutes deux débuté des études en sciences sociales après leur maturité gymnasiale en Suisse. Elles ne sont restées que quelques mois sur les bancs de l'université. Mailan trouvait cela « trop vague, pas assez concret » et Mylène « trop abstrait » et elle avait « envie de quelque chose de plus concret ». Ces étudiantes se sont donc retrouvées dans des formations qui ne leur *correspondaient* pas. La formation en management hôtelier apparaissait comme une alternative réconciliant nos étudiantes avec l'enseignement tertiaire en valorisant leurs dispositions plus praticiennes voire pragmatiques.

Au sein du questionnaire, certaines variables nous permettent d'estimer la part de *trajectoire éducative refuge* (Bourdieu, 1989; Brooks & Waters, 2009). Un peu plus d'un tiers (38,3%) de nos répondant·e·s ont indiqué que faire une école hôtelière suisse n'était pas leur premier choix. Parmi les disciplines au sein desquelles ils ou elles auraient aimé étudier, un peu plus d'un quart (26,6%) aurait préféré faire une autre formation en sciences économiques ou commerciales, un autre quart (25,9%) des études en sciences humaines ou sociales, 22,4% des études artistiques et 18,9% des études de médecine (tableau 44). On constate donc d'un côté des orientations éducatives proprement reproductives des classes supérieures du pôle économique et libéral, et de l'autre des formations plus sociales et artistiques dissidentes par rapport aux milieux d'origines de nos répondant·e·s (en effet ces deux disciplines sont minoritaires comme domaine de formation des parents ne dépassant pas les 4,0% pour les sciences artistiques et 11,0% pour les sciences sociales parmi les parents diplômés). On peut dès lors supposer, d'une part, des formations plus exigeantes sur le plan scolaire auxquelles nos répondant·e·s n'ont pas osé prétendre ou échoué et d'autre part, des formations a contrario vues comme insuffisamment exigeantes ou valorisées dans leur milieu d'origine.

Tableau 44 : Autre discipline de formation supérieure considérée avant une école hôtelière suisse (deux choix au maximum)

| <i>Autre discipline de formation considérée en premier</i> | <i>% de répondant·e·s</i> |
|------------------------------------------------------------|---------------------------|
| <i>Sciences économiques, commerciales ou gestion</i>       | 26,6                      |
| <i>Sciences humaines ou sociales</i>                       | 25,9                      |
| <i>Études artistiques</i>                                  | 22,4                      |
| <i>Médecine</i>                                            | 18,9                      |
| <i>Autre(s) discipline(s)</i>                              | 14,7                      |
| <i>Droit</i>                                               | 13,3                      |
| <i>Études littéraires</i>                                  | 8,4                       |
| <i>Sciences techniques ou ingénierie</i>                   | 8,4                       |
| <i>Sciences naturelles ou mathématiques</i>                | 7,0                       |
| <i>J'ai envisagé de ne pas faire d'études supérieures</i>  | 2,8                       |
| <i>Total</i>                                               | 148,4                     |

Pour vérifier ces hypothèses et affiner nos analyses, nous avons interrogé ces répondant·e·s sur les raisons pour lesquelles ils et elles ne s'étaient pas formé·e·s dans la discipline de leur premier choix. Les résultats du tableau 45 attestent que l'employabilité (37,9%), le généralisme et la versatilité (29,7%) et l'accent mis sur la dimension pratique (29,0%) sont des éléments essentiels de leur orientation finale vers une école hôtelière. Ces éléments mettent également en lumière que le second choix pour une école hôtelière suisse se réalise en grande majorité avant même de débiter une autre formation. Moins d'un quart (22,1%) dit s'y être réorienté·e après une insatisfaction dans une première formation, seulement 5,5% disent avoir rencontré un échec et 4,8% avoir tenté d'intégrer une autre formation sans succès. Dès lors, décider de faire une école hôtelière suisse alors que l'on aurait préféré faire un autre cursus se décide bien souvent avant même de se lancer.

Tableau 45 : Raisons de s'être finalement inscrit·e dans une école hôtelière suisse (deux choix au maximum)

| <i>Raisons pour lesquelles ils ou elles ont tout de même été dans une école hôtelière suisse</i> | <i>% de répondant·e·s</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| <i>Perspectives d'emploi après l'obtention du diplôme semblaient meilleures</i>                  | 37.9                      |
| <i>Formation en management hôtelier semblait plus général et versatile</i>                       | 29.7                      |
| <i>Désirer une formation plus pratique</i>                                                       | 29.0                      |
| <i>Insatisfaction face à la formation débutée</i>                                                | 22.1                      |
| <i>Proches ayant convaincu qu'une formation hôtelière serait une bonne alternative</i>           | 14.5                      |
| <i>Autre(s) raison(s)</i>                                                                        | 14.5                      |
| <i>Échec dans d'autres disciplines</i>                                                           | 5.5                       |
| <i>Non-admis·e dans les formations du premier choix</i>                                          | 4.8                       |
| <i>Total</i>                                                                                     | 158.0                     |

En outre, nous avons découvert que les raisons évoquées pour finalement s'orienter dans une école hôtelière suisse, différaient en partie en fonction des disciplines envisagées en premier lieu. D'un côté, les écoles hôtelières représentaient des écoles-refuges pour les étudiant·e·s qui s'étaient vu·e·s refuser l'accès ou avaient échoué durant leurs études de médecine. Celles et ceux qui auraient préféré faire une autre formation en sciences économiques, commerciales ou de gestion ont plus souvent choisi le généralisme du management hôtelier et l'aspect pratique comme facteur de choix final, ce qui démontre également qu'ils et elles n'ont pas d'abord essuyé d'échec dans d'autres écoles de commerces et que l'orientation s'est réalisé avant. C'est typiquement le cas de Martin, Anthony ou Bruno - étudiants ayant réalisé leur scolarité en France – qui après leur baccalauréat n'ont absolument pas envisagé les classes préparatoires pour accéder aux plus grandes écoles de commerce. Ils ont préféré directement s'orienter dans une école hôtelière suisse correspondant mieux à leurs indispositions scolaires. De l'autre côté, celles et ceux intéressé·e·s par des études en sciences humaines et sociales invoquaient plus fréquemment la volonté d'avoir une formation plus pratique, plus généraliste et versatile mais aussi le fait d'avoir été convaincu par leurs proches. On peut dès lors percevoir des influences familiales visant à réorienter l'étudiant·e vers une formation plus claire en termes de possibles professionnels.

En résumé, ces prises de position sur l'attractivité des écoles hôtelières reposant sur le généralisme et la dimension pratique de la formation doivent être mises en relation avec l'ordre scolaire au sein duquel les étudiant·e·s ont été immergé pendant de nombreuses années dans leur pays d'origine. Les *dispositions praticiennes* mises en avant (le besoin de « bouger », de faire, transpirer, de recourir à son corps) – opposées aux dispositions scolaires (rester assis, apprendre, recourir à son intellect) – visent à se *distancer* de la valorisation sur critères purement scolaires, qui ont pu être des sources de stress et de déception pour nos

enquête·e·s, et/ou permettent de se *revaloriser* dans le cas d'une carrière scolaire moins performante que leurs camarades d'un même milieu socioéconomique.

Discursivement, nos enquête·e·s mettent régulièrement en avant la manière dont certains de leurs traits de caractère correspondent à l'image qu'ils et elles se font de l'hôtellerie. Ils et elles conçoivent cette industrie principalement selon sa dimension sociale, c'est-à-dire par le fait qu'elle mette en relation des personnes, des client·e·s qu'il s'agit de savoir bien accueillir. À ce titre, les étudiant·e·s et alumni évoquent certaines compétences relationnelles qui font que leur personnalité semble parfaitement correspondre au secteur de l'hospitalité :

*I think I came to kind of love the profession. I'm not sure that I love the school but the profession and the industry more. How it's social and you approach in different people in different ways. You're not sitting behind a desk. My attention's level is zero.*

Minh, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités vietnamienne et américaine

*J'ai toujours aimé le contact. A 6 ans, j'ai eu le prix de dynamisme à l'école puis ensuite le prix de je-sais-pas-quoi. J'ai toujours été quelqu'un, qui a été assez fêtarde. Je pense que mon naturel et ma personnalité ont fait qu'il fallait que je me pousse vers un métier où je puisse être avec les gens. Je me voyais pas enfermée toute la journée dans un bureau.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Pour Minh, son attrait pour la rencontre des autres et la gestion des relations constitue son attrait pour l'industrie, plus que pour l'école en elle-même et pour Sylvie, ce métier représente le fait « d'être avec les gens ». Ce travail relationnel est alors présenté comme actif, mobilisant le corps et le mouvement et opposé à la passivité (« d'être assise derrière un bureau » « enfermée toute la journée dans un bureau »). On comprend que leurs *dispositions relationnelles* – c'est-à-dire leur propension à aimer et vouloir rencontrer et échanger avec les autres - se couplent aux *dispositions praticiennes* et s'opposent par conséquent à celles d'ordre plus scolaire (« niveau d'attention zéro »). En outre, Sylvie se présente comme dynamique et fêtarde et essentialise ces caractéristiques (« toujours », « mon naturel » et « ma personnalité »).

Cette prise de position de la nécessité d'avoir des qualités intrinsèques concordant parfaitement au métier hôtelier est ressorti à plusieurs reprises durant nos entretiens. Antonio nous a par exemple défini en détails une partie du contenu relationnel des interactions avec les client·e·s.

*Antonio : Du moment que vous démarrez une carrière dans l'hôtellerie c'est que vous avez ça en vous car ce n'est pas donné à tout le monde. Je pense pas qu'on fait de l'hôtellerie par hasard. On peut se planter. Bah voilà moi j'avais fait un stage avant de démarrer, je me suis dit le premier soir « c'est bon ». Moi j'ai vu passer des stagiaires mais c'était pas la même. On leur disait « c'est bon. Arrêtez tout et faites autre chose car il n'y a pas le truc ».*



A-S. D. : Si vous deviez définir, c'est quoi le « truc » ?

*Antonio : C'est le sens du service. C'est large mais c'est faire plaisir aux gens. Moi je m'imagine dans un hôtel, vous entrez déjà les gens vous sourient et vous êtes contents d'arriver. Vous allez dans un resto, on vous sourit, on vous amène une carte et on vous parle gentiment, ça vous fait plaisir. Accueillir les gens, recevoir les gens et puis l'hôtellerie c'est fait pour ça : pour que les gens soient peignards, choyés dans une certaine limite on est pas des esclaves non plus, (...). Moi je suis pareil chez moi, quand je reçois des gens à la maison, j'ai juste envie qu'ils se posent sur les chaises et ne bougent plus. C'est mettre à l'aise, faire découvrir aussi, quand vous nouer des liens avec des clients. (...) Il faut être souple, avenant, être à l'écoute, faut leur remonter le moral, les soigner et chouchouter. C'est tout ça que si on a le sens du service et qu'on aime faire plaisir ça marche tout seul. (...) Il faut aimer les gens, les bonnes choses et il faut aimer manger et boire aussi. Faut aimer goûter et déguster. (...). Après on fait découvrir à d'autres, ça j'adorais dans l'hôtellerie. Quand je m'occupais des vins et des achats c'était le pied. Transmettre le plaisir qu'on a d'avoir goûté un produit qui est bien, qui est beau. De voir vos clients vous dire « merci il est super ». Là c'est gagné.*

Antonio, diplômé de l'EHG, directeur en ressources humaines, entre 40 et 45 ans, de nationalités suisse et italienne

Le discours d'Antonio naturalise également l'adéquation de la personnalité (« vous avez ça en vous, ou pas », « on a le truc ») au travail relationnel propre à l'hôtellerie. Il montre à quel point l'activité hôtelière est assimilée à des tâches de *care* – certes sous une forme rémunérée - en étant à la fois un travail non seulement relationnel mais également émotionnel. La personnalité de nos enquêté·e·s leur apparaît en parfaite adéquation avec le projet de l'industrie de « l'hospitalité » dont l'objectif premier serait d'accueillir des client·e·s non seulement par un ensemble de tâches matérielles (servir, cuisiner, nettoyer et ranger) mais également émotionnelles (recevoir, accueillir, s'adapter, faire plaisir, ...).

Nous avons auparavant démontré à quel point ces qualités et la démonstration de celles-ci sont des critères de sélection. Nos enquêté·e·s se sont donc déjà exercé·e·s – et de manière efficace vu qu'ils et elles ont été admis·e·s – à une présentation de soi conformes aux attentes de l'industrie hôtelière. Démontrer que « l'on est fait·e » pour l'hôtellerie est un exercice discursif. Nous aimerions désormais déconstruire cette naturalisation en démontrant la manière dont ces traits de personnalité – que nous interprétons comme des dispositions orientant le choix éducatif – se développent dans des contextes sociaux particuliers. Les écoles hôtelières constituent pour nous des lieux de reconnaissance et de valorisation d'une forme de savoir-être acquis durant certaines expériences socialisatrices, permettant de constituer ces dispositions relationnelles par l'exposition à différentes pratiques et manières d'être propres à certains milieux familiaux et professionnels.

Premièrement, mettons en lumière les expériences familiales qui ont donné ou renforcé le goût « pour l'accueil » et « l'art de recevoir » de nos enquêté·e·s. Martin – diplômé de l'EHL – dont le père est banquier et la mère chirurgien-dentiste a grandi dans une famille des fractions économiques des classes supérieures. Lors de notre entretien, il se distingue explicitement des trajectoires éducatives et professionnelles des membres de sa famille et explique la manière dont il a découvert l'hôtellerie dans le cadre familial :

*L'hôtellerie, le fait que tous les hommes de ma famille sont plutôt chiffres etc. Moi je suis pas du tout comme ça et c'est vrai qu'à travers mes voyages j'ai pu trouver des endroits magnifiques. On est pas du tout une famille qui avait l'habitude d'aller dans des 5 étoiles, d'aller dans les Four Seasons a dépensé des milliers dans des chambres d'hôtels. Mais on faisait de très beaux établissements, dans de très beaux endroits. On a des souvenirs merveilleux. Par ces nombreux voyages et par les expériences qu'on a reçues. Il y a un dessin que j'ai gardé chez moi, ça fait un peu cul-cul mais c'est vrai. (...) J'avais dessiné un hôtel et j'avais dit « un jour je serai directeur de cet hôtel ». Je voulais avoir un hôtel et c'était une certitude. Pourquoi parce que je pense que c'est les profils, j'aime bien faire plaisir aux gens, je suis pas du tout égoïste, mon plaisir passe à travers le plaisir de mes proches. J'aime soigner. J'aime beaucoup dans l'hôtellerie. (...) C'est vraiment ce contact humain.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Martin compare et distingue le domaine de l'hôtellerie du secteur économique en opposant « l'humain » aux « chiffres » donc les *dispositions relationnelles* aux *dispositions scolaires*. Le propre de l'hôtellerie se traduirait par l'accent mis sur le sens de l'accueil, le fait de faire plaisir, le soin et l'humain opposés à l'égoïsme. La personnalité de Martin correspondrait à cette industrie où les relations entre le personnel et les client·e·s sont au cœur de l'activité commerciale. Pourtant s'il s'est dès le plus jeune âge imaginé en tant « directeur d'hôtel », c'est parce que cette possibilité lui est apparue par lors de découverte et l'expérimentation de « beaux établissements et de beaux endroits » consécutives à certaines pratiques de voyage propre aux classes favorisées. Ce sont par ses expériences socialisatrices familiales que Martin a développé un sens du savoir-être et du savoir recevoir :

*Voilà, moi je reçois mes potes à manger, même si je me fais des pâtes je vais me faire plaisir avec une petite truffe ou à bien dresser la table. C'est un petit élément je sais pas si ça peut t'intéresser mais ma mère quand elle faisait des dîners mondains en Belgique, avant d'aller me coucher je l'aidais à faire ses mises en place, décorer ses assiettes, bien faire, c'était souvent apprécié et j'adorais. Mettre la main à la pâte, contribuer et faire plaisir et étonner les gens. (...) Surprendre, vraiment voilà ce sont les dimensions qui font que c'est une industrie qui me correspondait, pour mon profil.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

Dès son enfance, Martin a observé et participé à des « dîners mondains » où il a acquis les codes de l'art de la table et du savoir-vivre. Il a assisté et participé aux techniques d'animation et d'entretien du capital social, se jouant dans des cérémonies et des rituels d'hospitalité, qui témoignent du capital symbolique détenu par sa famille (Lenoir, 2016). La démonstration de la maîtrise de « l'art de vivre » par les fractions économiques contribue à asseoir leur domination symbolique. Dans ce cadre, la transmission de ces codes mondains aux enfants vise à ce qu'ils/elles soient aptes à performer et à reproduire leur appartenance de classe. Si l'industrie hôtelière correspond à Martin, c'est en grande partie parce qu'il a acquis des connaissances et développer un « œil » quant à l'art de recevoir propre aux classes privilégiées (le « savoir-vivre, les « arts de la table », ...), devenus des dispositions relationnelles et opérationnelles. L'influence de ces expériences socialisatrices mondaines est également ressortie de l'entretien avec Anna :

*Anna : C'est un peu l'éducation que j'ai eue. On a eu une maison où il y avait toujours plein de monde. Fallait toujours faire à manger, nettoyer, recevoir. Autant vous dire que le bord de mer l'été je l'ai pas beaucoup vu. J'ai beaucoup travaillé à la maison.*

*A-S. D. : Comment vous l'expliquez ?*

*Anna : Le fait qu'ils étaient dans le commerce faisait qu'il fallait entretenir certains contacts et depuis gamine en fait je me souviens qu'il y avait toujours eu des fêtes à la maison, on recevait. À l'époque ça m'intéressait un petit peu moins. J'étais moins impliquée car trop jeune mais après quand j'étais adolescente, j'ai toujours participé à tout et on avait un cercle autour de nous relativement conséquent et comme on habitait dans le sud de la France, forcément ça attire des gens aussi. Voilà c'est pour ça que je pense, qu'on n'avait pas un hôtel mais c'était tout comme. C'était gratuit donc c'était une bonne auberge.*

Anna, diplômée de l'EHL, entre 50 et 55 ans, directrice dans la parahôtellerie,  
de nationalités suisse et française

L'accueil des proches de la famille d'Anna servait à entretenir le capital social à des fins commerciales. Tout comme Martin, Anna a appris à accueillir les gens chez elle toutefois les multiples activités ménagères associées prenaient une part importante son temps durant son adolescence. Il faut ici souligner la question du genre qui rentre en compte dans l'acquisition de ces dispositions relationnelles et opérationnelles. En effet, le *care* incombe en grande majorité aux filles et aux femmes dans sphère familiale, qui disposeraient de qualités perçues comme naturelles pour le soin des autres et du foyer. Anna est « mise au travail » par ses parents certainement parce qu'elle est une jeune fille, tandis que Martin « aide » sa mère. Ces qualités relationnelles et ces aptitudes mondaines sont affiliées au féminin. Par exemple, lorsque Martin se compare à ses proches, il se voit plus « humain » et dans le « soin » que les hommes de sa famille, vus comme matheux et dans « les chiffres » et il se range du côté de sa mère et de ses sœurs exerçant des professions médicales.

Le fait que certaines de nos enquêté·e·s aient très tôt dû se charger des tâches ménagères et mondaines au sein de leur famille est également ressorti de notre entretien avec Sylvie :

*Ça paraît peut-être un peu stupide comme réponse mais j'ai des souvenirs de moi, petite, gamine jouant à l'hôtel. Pourtant je viens pas du tout d'une famille hôtelière même si mon oncle a fait l'école. Mais il l'a fait bien avant moi et je n'en avais pas vraiment connaissance car on avait pas énormément de rapport avec ma famille car on habitait à l'étranger. J'aimais bien, je me souviens surtout en vacances de devoir m'occuper, ça c'est beaucoup plus personnel, mais est-ce que le fait que ma mère soit partie comme ça d'un jour à l'autre quand j'ai eu 12 ans a aussi fait que j'ai dû faire certaines choses ?*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité  
suisse

Sylvie conserve également des souvenirs d'elle jouant à l'hôtelière, c'est pourquoi ce domaine lui apparaît comme une vocation. Toutefois, elle témoigne - tout comme Anna - d'avoir « dû s'occuper » des autres et de leur accueil très tôt suite au décès de sa mère. Cet extrait d'entretien souligne aussi le rôle fondamental que jouent les mères des classes privilégiées dans la transmission et l'inculcation de dispositions mondaines

auprès de leurs enfants. Et l'on perçoit à quel point ce rôle social et les tâches qui l'accompagnent reviennent en premier lieu aux jeunes femmes (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000). D'ailleurs, durant notre entretien Sylvie a exprimé avoir « adoré ce métier de l'hôtellerie » mais que si c'était à refaire, elle ne s'y lancerait pas aussi « jeune ».

Un autre élément intéressant à relever est que l'attractivité de l'hôtellerie repose souvent sur sa dimension luxueuse, mondaine et par sa clientèle élitiste de laquelle nos enquêté·e·s sont plus ou moins familiers ou familières. L'hôtellerie telle qu'elle est présentée et enseignée par les écoles hôtelières se situe dans le pôle de l'excellence et du valorisé au sein de l'industrie, qui est pourtant en grande majorité composée de petits établissements de moyenne ou petite gamme. La confrontation à la réalité du métier durant la formation peut constituer une déception pour certain·e·s comme le mentionne Bao :

*Before I came to the school, you don't have too much understanding of this industry. The internship you learn more and after years of study you know more about it. As more as you know, you lose your interest. Students before they come here, they have a misunderstanding. They simply recognize the luxury hospitality industry as equal as high payment job. In fact, it's not. I think they are not very happy with this. Even some of our teachers say that. One of my teachers used to be GM (General Manager) in a hotel. He got 20 years experiences, it told us a lot about the realities of this industry. He also said that hospitality "may disappoint you". That's why many students start to hesitate.*

Bao, 3ème année à l'école Les Roches, de nationalité chinoise

D'après Bao et plusieurs autres de nos enquêté·e·s, certain·e·s étudiant·e·s en management hôtelier provenant des classes particulièrement privilégiées ne réaliseraient la difficulté des conditions de travail et la faible rémunération de ce secteur qu'une fois arrivé·e·s dans une école hôtelière suisse. Passant de l'autre côté du miroir, en devenant employé·e après avoir été client·e, certaines personnes refuseraient cette potentielle perte de statut social et perdraient par conséquent leur intérêt à travailler dans l'hôtellerie.

Nos analyses mettent en exergue un enjeu fondamental pour nos enquêté·e·s issu·e·s de milieux privilégiés : réussir à convaincre que faire une école hôtelière en Suisse est un projet éducatif et professionnel légitime, bien qu'il se démarque des trajectoires éducatives attendues du milieu d'origine. À titre d'exemple, l'entretien avec Lâm – étudiante de nationalité vietnamienne inscrite à Vatel – illustre les conflits possibles autour de ce souhait :

*Lâm : C'était un peu dur au début. Pour ma mère c'est bien mais pour mon père non. Lui c'est « l'hôtellerie, qu'est-ce que tu vas faire après ? Serveuse ? ». Presque comme tous les vietnamiens ou je pense asiatiques en général, ils aimeraient qu'on travaille comme ingénieur ou dans la banque je sais pas. Au début il m'a dit « non tu n'iras pas en Suisse. Toi tu pars au Japon ! ». J'étais choquée « mais papa, j'étais dans un lycée français, je ne parle pas japonais ». Ça m'a pris beaucoup de temps, un ou deux mois, pour trouver quelqu'un qui avait fait ses études au Japon et essayé de dire c'est quoi le problème là-bas. Moi je ne pouvais pas, je ne parle pas japonais, c'est pas facile de trouver des extras à côté de mes études parce que je ne parle pas japonais. C'est bête hein mais je sais qu'il y a un haut taux de suicide là-bas, c'est très dur là-bas et stressant. En plus la filière que mon père a*

*choisi n'a aucun rapport avec moi ! C'est une très très bonne école pour les ministres et présidents qui sortent c'est comme Harvard en Asie, moi je ne peux pas rentrer ! C'est pas pour moi. J'ai dit « non mais papa, je veux faire quelque chose qui me plaît, je veux travailler mais enjoy ».*

*A-S. D. : En prenant du plaisir.*

*Lâm : Exactement pour avoir du plaisir. J'ai dit que c'était une très bonne formation. Ça coûte moins cher, enfin, par rapport aux autres écoles. Après ça je peux trouver facilement un job qui va m'aider à évoluer rapidement en plus dans l'hôtellerie.*

Lâm, 21 ans, 3<sup>ème</sup> année à Vatel, de nationalité vietnamienne

Lâm évoque la hiérarchie des filières universitaires en Asie et met en lumière que les matières « scientifiques » (ingénierie, sciences économiques ...) sont conçues comme les voies les plus prestigieuses permettant d'accéder aux classes supérieures. Son témoignage illustre les fortes attentes scolaires des parents d'origine asiatique envers leurs enfants et leur plus grand interventionnisme pour leurs orientations éducatives et professionnelles (Hé, 2006; Naumann et al., 2012; Spera, Wentzel, & Matto, 2009). Le père de Lâm peut envisager une migration étudiante transnationale pour sa fille mais seulement dans une école d'élite japonaise, pays plus proche et économiquement dominant en Asie (« le Harvard en Asie »). Ainsi le père de Lâm désire que sa fille réalise une trajectoire d'accès aux élites valorisée et connue dans leur territoire d'origine, alors que cette dernière ne correspond ni à ses compétences linguistiques ni à sa personnalité ou à ses désirs.

De plus, les dispositions et compétences scolaires – obtenue dans le système français au Vietnam – lui offre peu de chance de réussite dans l'enseignement universitaire vietnamien ou japonais :

*En fait c'est sûr que je vais partir ! C'est impossible dans mon école c'est vraiment le système français, mon niveau de mathématiques ne correspond pas aux universités vietnamiennes qui sont concentrées en maths et histoire géographique. Le problème est que j'ai eu de l'histoire française en fait. J'ai aucune idée de comment ça se passe dans une université vietnamienne. Ma mère c'est sûr qu'elle veut que je parte.*

Lâm, 21 ans, en 3<sup>ème</sup> année à Vatel, de nationalité vietnamienne

Lâm témoigne alors que la migration étudiante transnationale peut représenter une stratégie de contournement de la hiérarchie universitaire nationale. Les écoles hôtelières suisses semblent être des écoles-refuges pour celles et ceux peu ou inadéquatement doté·e·s en capital scolaire au sein d'un système national où ils et elles ne seraient pas avantagé·e·s (Brooks & Waters, 2009). Elles permettent de jouer un autre jeu éducatif, non pas celui de l'excellence, mais celui de la distinction par l'internationalisation en apparaissant très « exotiques » dans certains territoires éloignés où elles sont tout simplement inconnues. De plus, ce souhait de Lâm – appuyée par sa mère - correspond également à son besoin d'indépendance et à une volonté de « fuir » l'emprise familiale. L'orientation dans une école hôtelière suisse constitue une stratégie d'émancipation pour Lâm afin de se distancer géographiquement et culturellement de ses parents (Martin, 2017). Elle a par conséquent dû convaincre son père qu'une école hôtelière était une formation assurant une

forte employabilité. Elle a, en outre, négocié l'autorisation paternelle en s'engageant à participer au financement des futures études de son petit frère, une fois diplômée et ayant obtenu un emploi. Cet aspect indique qu'elle a reçu une éducation au sein de laquelle les enfants ont des obligations envers leurs parents et leur famille (Hé, 2006) et cet aspect a constitué un levier de négociation pour elle.

Toutefois, il n'est pas seulement question de faire connaître les écoles hôtelières au sein de territoires et « cultures » différentes ou éloignées, mais également de les faire reconnaître comme un projet légitime au sein d'un milieu privilégié où les orientations éducatives peuvent être très normatives. L'entretien avec Martin - diplômé de l'EHL – illustre parfaitement ces tensions à partir du cas français marqué par une forte ségrégation sociale au sein de l'enseignement supérieur, avec le rôle prépondérant des classes préparatoires dans la reproduction des élites (Darmon, 2013):

*Moi dans ma famille si tu veux, on est deux garçons, deux filles et mes parents. Toutes les filles sont côté médicale, j'ai un sœur sage-femme, une sœur médecin généraliste et ma mère est chirurgien-dentiste. Mon père, mon frère et mon beau-frère sont tous dans les chiffres, la finance etc. Il se trouve que finalement c'était une voie qui devait s'ouvrir à moi, mes amis eux ont commencé à faire leurs recherches pour les prépas intégrées, les écoles de commerce etc. Dès cette terminale, j'ai décroché c'est quelque chose qui ne m'intéressait pas du tout, dont je ne voulais pas. Ça a créé un peu un gap, c'était une première confrontation. Dire que je voulais une école hôtelière, avec l'éducation que j'ai reçue, c'est quelque chose où on met la barre haute et on fait tout pour y parvenir, avec la chance d'avoir des parents qui pouvaient subvenir au prix de la scolarité. C'était interminable, t'as 17 ans t'es encore un ado en construction et t'as mes potes qui me disent « c'est super sympa d'avoir père qui va te payer des études 200'000 balles pour que t'apprennes à plier des draps ». Mes meilleurs potes me disaient ça. Ça m'a foutu pas mal de difficultés. Après mon père était persuadé que c'était une industrie faite pour moi. Ma mère un peu moins donc du coup il fallait que je leur prouve.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

D'après Martin, il était attendu de lui qu'il s'oriente vers les classes préparatoires des grandes écoles de commerce, de management ou de gestion française (HEC, ESSEC, ESCP, etc.) conformément à la position sociale de sa famille et à son genre. En comparaison des trajectoires scolaires qui apparaissent « toutes tracées » des héritiers des fractions économiques, vouloir faire l'École hôtelière de Lausanne est fortement dévalorisé. Ses amis critiquent non seulement le coût de la formation mais déprécient également l'intelligence nécessaire pour la réaliser. Les mêmes difficultés ont été rencontrées par Anthony, également de nationalité française, ayant un père médecin :

*Quand j'ai dit à mes parents que je voulais faire hôtellerie mon père m'a dit « tu veux être serveur ? » et j'ai lui ai dit non. « Mais tu veux être quoi ? Et bah je sais pas ». Et voilà, du coup on s'est renseigné et ils ont entendu parler de Lausanne et le jour où on a visité là-bas pour moi c'était clair. Je suis rentré et j'ai tout de suite compris que c'était là et c'est tout.*

Anthony, diplômé EHL, entre 30 et 35 ans, entrepreneurs NTIC dans  
l'hôtellerie, de nationalité française

Anthony avait découvert l'hôtellerie lors de jobs d'étudiant·e durant ses vacances estivales à Chypre. Se passionnant pour cette industrie, il a désiré se former dans l'hôtellerie et a présenté son souhait à son père qui s'est moqué de lui (« tu veux être serveur ? ») et a marqué un certain dédain de classe. Toutefois, le projet éducatif est devenu une entreprise familiale après que ses parents se soient renseignés et soient venus aux journées portes ouvertes avec lui. Parmi nos enquêté·e·s vivant en Suisse ou venant d'Europe, il a fréquemment été mentionné qu'un ou plusieurs parents ont accompagné leur enfant durant ces journées afin de découvrir l'établissement et sa formation. La bonne et « grande » impression provoquée par la population étudiante internationale, d'apparence très professionnelle (toutes et tous habillé·e·s en tailleurs) et les infrastructures ont souvent contribué à convaincre ces parents, qui visualisent alors ce que représente leur futur investissement financier et la potentielle transformation qui sera opérée sur leur enfant.

Dans un cas comme la France où les stratégies d'accès aux élites restent essentiellement nationales et sont fondées sur un discours méritocratique mettant sur un piédestal les compétences et performances scolaires (Darmon, 2013), s'engager dans une formation managériale à l'étranger, dans un contexte international et mettant l'accent sur la pratique peut sembler totalement incongru voire ridicule. Faire une école hôtelière suisse apparaît un choix dissident face aux attentes du milieu d'origine. La suite de l'entretien avec Martin démontre à quel point cette volonté peut être perçue comme une « lubie » :

*Une fois que j'avais réussi à convaincre mes parents. Mon père je l'avais plus dans ma poche, ma mère c'était « si tu veux faire de l'hôtellerie, parce que quand on va dans de beaux hôtels tu vois des Rolls, des Bentley, des Ferrari garées devant l'hôtel » et je suis passionné de bagnoles. Elle me dit « tu sais que ça, c'est pas toi directeur d'hôtel qui possède ces bagnoles ! » et depuis que je suis jeune elle me répétait ça « toi ce que t'aimes c'est que le côté paillettes de l'hôtellerie » finalement j'ai réussi à lui prouver via les tests que j'avais fait à Lille et d'autres trucs que c'était mon industrie. Je me suis quand même pas mal démerdé à l'EHL j'ai fait de stages avec de très très bonnes expériences, je leur ai montré qu'ils avaient bien fait d'investir tout leur pognon sur ma tête (ironie) bref. Mais du coup c'était vraiment ça, pourquoi une école hôtelière c'est ma famille mon éducation, à partir du moment où c'était ça que je voulais faire, il fallait mettre la barre haut.*

Martin, diplômé de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans,  
entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie, de nationalités française et belge

La mère de Martin se moque de lui en mettant en cause le bien-fondé de son intérêt pour l'industrie hôtelière. Elle confronte son goût pour le luxe à la réalité des rémunérations salariales du métier d'hôtelier. Elle reprend ainsi l'opposition entre scène et coulisse et insinuant que les enfants issu·e·s de classes supérieures à fort capital économique – dont fait partie son fils – n'auraient pas conscience des conditions de travail et de la perte de statut social que cela pouvait engendrer. Face à ses doutes, le recours à un service d'orientation permet de tester la réelle motivation de son enfant, de confirmer par des tests et entretiens psychologiques que Martin est bien « fait·e » pour cette industrie plutôt qu'une autre. On peut alors faire l'analogie avec la manière dont les parents des fractions économiques des classes supérieures recourent aux évaluations psychométriques pour attester de l'intelligence hors-norme de leur·s enfant·s surdoué·e·s (Lignier, 2012). Le diagnostic devient un outil de visibilisation et de confirmation d'un fonctionnement cognitif différent et

atteste la possession de certaines dispositions (fortement essentialisées) autorisant et légitimant l'accès à une formation « atypique » par rapport à celles attendues dans certains milieux.

Cette pratique de légitimation par l'outil psychométrique est apparue à plusieurs reprises durant nos entretiens, particulièrement lorsque les étudiant·e·s étaient indécis·e·s. Par exemple, Valentine s'est découvert une passion pour la restauration et le service à la suite d'extras qu'elle avait fait durant ses années de formation en kinésiologie. Face à un échec au sein d'une formation médicale, elle rechercha un autre projet éducatif et prit connaissance de l'École hôtelière de Lausanne via son beau-père, alumnus de cet établissement et issu d'une entreprise familiale monégasque de concessionnaire automobile :

*Mon beau-père sort de l'École hôtelière de Lausanne même s'il n'est pas du tout dans l'hôtellerie-restauration maintenant. Lui quand il a vu que j'ai commencé à m'intéresser à ça, mes parents m'ont fait rencontrer une personne qui fait du coaching de vie, d'études et d'orientation. Cette personne m'a fait énormément de test, beaucoup de séances et il en est ressorti le service. Donc je savais que j'aimais toujours le contact avec les gens. Au début je voulais faire Vatel parce que c'était une école pas très chère voilà.*

Valentine, 1ère année à l'EHL, de nationalités monégasque et française

On constate donc que bien que la gastronomie soit devenue la passion de Valentine et que son beau-père ait déjà expérimenté une formation en management hôtelier, ses parents l'ont tout de même envoyé rencontrer un coach pour vérifier l'adéquation de sa personnalité aux métiers du service. L'orientation éducative professionnelle intervient comme un garde-fou visant à optimiser le choix éducatif notamment pour une jeune femme qui avait déjà essuyé un échec durant ses études supérieures.

Au vu des résultats positifs, Valentine envisageait d'aller dans une école Vatel en France – moins onéreuse que l'École hôtelière de Lausanne – mais son choix final se tourna pour l'alma mater de son beau-père. Il était alors question pour cette famille que leur fille fréquente le meilleur établissement dans ce domaine, peu importe le prix, et malgré la volonté de Valentine d'être la plus indépendante possible sur le plan économique. Ce choix pour l'établissement le plus prestigieux au sein du champ, vu comme formant l'élite dirigeante de l'hôtellerie, correspond également au discours de Martin sur le fait de « devoir mettre la barre haut ». Dès lors, s'engager dans une trajectoire éducative dissidente au sein d'un milieu socioéconomique privilégié peut se faire lorsque l'établissement visé reste « le meilleur » et assure de rester ou devenir dominant·e au sein d'une profession conçue comme dominée sur le plan économique et intellectuel. Les discours vocationnels de nos enquêté·e·s sur leur adéquation pour l'hôtellerie - de par leurs compétences relationnelles et leurs dispositions praticiennes - leur permettent d'assumer positivement une orientation éducative donnant l'accès à une industrie hôtelière peu valorisée au sein du pôle économique des classes supérieures. Nuançons toutefois nos propos en rappelant qu'il s'agit d'être formé en tant que manager et de toujours acquérir un capital culturel institutionnalisé donnant l'accès au pôle économique des classes supérieures. La transgression n'est donc pas radicale mais cette trajectoire se distancie toutefois des voies de reproduction traditionnelles nationales des élites économiques.



De nombreux et nombreuses enquêté·e·s ont mis en exergue le rôle joué par leurs parents dans cette orientation éducative. L'influence du couple parental était toutefois beaucoup plus importante pour les alumni formés dans les années 80 et ayant une cinquantaine d'années au moment de notre enquête. Dans un contexte où Internet n'existait pas, la famille constituait la principale ressource informationnelle concernant les formations supérieures et le monde professionnel. En outre, les parents se montraient bien plus interventionnistes comme en témoigne l'extrait d'entretien avec Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève, qui avait fait sa formation à l'École hôtelière de Lausanne. Alors qu'elle vivait au Japon avec ses parents expatriés d'origines allemande et suédoise, ils se renseignèrent sur les formations supérieures à envisager pour elle. Une formation hôtelière semblait correspondre non seulement à ses compétences linguistiques (elle parlait déjà quatre langues) mais également à sa personnalité. Après avoir découvert que certaines de leurs connaissances s'étaient formées au management hôtelier aux Etats-Unis - à l'Université de Cornell - mais avaient rencontré des difficultés d'obtention de permis de travail par la suite, les parents avaient cherché des alternatives :

*Alors là avec les parents, c'était « non non il faut trouver une autre école hôtelière, on regarde en Europe ce qu'il y a ». Alors on avait regardé, l'école hôtelière de Lausanne, BelvoirPark, il y avait Heidelberg en Allemagne. Mais mon papa avait beaucoup travaillé avec la Suisse dans les années 60. Il m'a dit « moi je te vois bien en Suisse. Vivant au Japon nous on sera plus rassuré de te voir dans un internat en Suisse et on regarde ce qu'on peut faire ». Le problème était que je parlais pas assez bien le français. Donc il fallait d'abord apprendre le français et je n'avais que 16 ans, du coup inscrite à Lausanne.*

Madame Morel, collaboratrice à l'École hôtelière de Genève

Pour madame Morel la décision est prise par son père à partir de sa propre expérience professionnelle du territoire Suisse pour inscrire sa fille encore adolescente à l'EHL. On constate à quel point la représentation d'un pays sûr où les parents de classes supérieures peuvent envoyer en toute confiance leurs enfants est prégnante. Cette décision s'avère particulièrement unilatérale lorsque les enquêté·e·s n'avaient pas de préférences éducatives particulières :

*A-S. D. : Qu'est-ce qui vous a particulièrement donné envie d'intégrer l'EHL ?*

*Pierre : Alors j'ai pas eu le choix. Non en fait c'était un ami à ma sœur, qui lui étudiait à l'école hôtelière. Moi je savais pas vraiment ce que je voulais faire mes parents m'ont dit « bah tiens il y a Anthony qui est à l'école hôtelière, est-ce que t'irais pas voir une fois ? » et j'ai été voir. À l'époque c'était différent, il y avait des listes d'inscription très très longues. Mes parents m'ont inscrit j'avais 16-17 ans. Finalement pour moi c'était « ok j'ai 17 ans et puis je vais faire l'école hôtelière » c'est un peu parti comme ça.*

Pierre, diplômé EHL, entre 50 et 55 ans, directeur dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

*A-S. D. : Est-ce que vous vous êtes renseignés sur l'école hôtelière ?*

*Anna : Non je pense que mes parents se sont renseignés et puis pour nous c'était clair. Une fois que j'étais inscrite il n'y avait plus de discussion.*

Anna, diplômée EHL, entre 50 et 55 ans, directrice dans la parahôtellerie, de nationalité française

Bien que l'on perçoive une forme d'imposition parentale, elle est souvent considérée par les enquêté·e·s comme une décision familiale et collective (« nous », « on ») à laquelle l'adolescent·e a pris part, même de manière passive. L'influence des parents était aussi non-négligeable pour certain·e·s de nos enquêté·e·s plus jeunes :

*A-S. D. : Comment vous avez appris l'existence de l'IHTTI, ou des écoles hôtelières comment vous est venue cette envie ?*

*Raphaël : C'est ma mère qui m'en a parlé. Au début je voulais pas spécialement le faire mais finalement on s'est dit que c'était un peu la seule option qui restait. Pourquoi pas au final essayer. (...)*

Raphaël, 3ème année IHTTI, de nationalités suisse et israélienne

La mère de Raphaël lui a par exemple fait découvrir l'existence des écoles hôtelières qui s'inscrivent dans la poursuite de sa scolarité privée et internationale en Suisse. Alors qu'il n'est personnellement pas enthousiasmé par le projet, Raphaël se résout lorsqu'il réalise que son capital scolaire ne lui offre pas une grande diversité d'options de formation supérieure en Suisse. Il dispose en effet d'un baccalauréat français mais dont le résultat ne lui permet pas de prétendre, d'après lui, aux universités publiques suisses ou même à l'École hôtelière de Lausanne. Il se retrouve alors « bloqué » dans l'enseignement tertiaire privé et son école hôtelière internationale représente une opportunité d'obtenir un Bachelor délivré par une université étrangère.

En comparaison, lorsque les étudiant·e·s disposent d'un capital scolaire offrant un plus grand champ des possibles éducatifs, les parents apparaissent plutôt comme des aides à l'orientation en cas d'hésitation :

*Alors l'EHL j'en avais toujours entendu parler parce que t'es ici t'es pas très loin. Parce que le grand frère d'une amie l'avait fait. Par contre ce que je savais de l'EHL quand j'étais jeune c'est que c'était cher. École privée. Je savais que ça existait mais je l'avais jamais considéré. Et à 18 ans, durant la première année de gymnase, je savais pas trop trop ce que je me voulais. Je savais ce que je voulais pas mais y avait rien qui m'accrochait et en fait c'est ma mère qui savait que c'était devenu une HES et que c'était plus le côté privé hors de prix de l'époque, qui m'a dit « mais renseigne toi dessus. Ça existe aussi va regarder un petit peu ce que c'est. » Du coup, j'ai été sur le site regarder tous les cours proposés et puis là ça m'a fait vraiment tilt. Le déclencheur a été que « ah bah en fait c'est abordable ». Enfin abordable, on s'entend mais c'était pas l'école privée. C'était pas 50'000 l'année mais 50'000 les quatre ans.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

La mère de Marie détient notamment une information décisive selon laquelle l'École hôtelière de Lausanne, étant devenue une Haute École Spécialisée, pratiquait dorénavant des frais de formation moins élevés pour les étudiant·e·s suisses·es et donc, qu'elle était en capacité de la soutenir financièrement. Cette dernière exerçait une activité libérale dans le domaine de la santé et a financé seule la formation de sa fille. Son mari – avocat et disposant d'une carrière internationale très mobile – était contre ce projet car il estimait que l'école hôtelière n'était pas une formation suffisamment prestigieuse contrairement au droit ou à la médecine par exemple. Sa mère a donc imposé ce choix au sein du couple en parental et en faisant rentrer une école hôtelière restant onéreuse dans le champ des possibles éducatifs de Marie. L'orientation éducative dans une école hôtelière suisse, étant donné le prix de la formation, est toujours l'objet de discussions et négociations familiales.

Pour ces étudiant·e·s issu·e·s de classes privilégiées, il apparaît que les écoles hôtelières sont bien souvent des deuxièmes chances de succès (Brooks & Waters, 2009). Bien qu'ils et elles formulent des discours naturalisant l'adéquation de leur personnalité et de leurs goûts à l'industrie hôtelière, ce choix éducatif résulte de plusieurs contraintes imbriquées. Certain·e·s de nos enquêté·e·s – bien qu'ils/elles aient obtenu des diplômes leur donnant accès à l'enseignement supérieur dans leur pays d'origine – ne bénéficiaient pas d'excellents résultats scolaires qui auraient pu leur offrir l'accès aux établissements d'élites nationaux. Ce champ des possibles éducatifs restreint se traduit dans les discours par la croyance en des attributs intrinsèques – comme des indispositions scolaires, des dispositions praticiennes et des compétences relationnelles – qui seraient inadaptés à des formations universitaires mais qui s'avèrent parfaits pour une formation en gestion hôtelière. Faire une école hôtelière représente une stratégie éducative refuge – souvent inconsciente – pour ces étudiant·e·s et l'élaboration de ce projet éducatif doit être compris en fonction de l'espace des possibles éducatifs sur la scène du pays d'origine. La sociologie cosmopolitique de l'orientation éducative s'applique parfaitement à notre cas, bien que les étudiant·e·s en question ne soient pas issu·e·s de la classe moyenne mondiale. En effet, elle permet de réfléchir aux territoires – d'origine et de destination – impliqués dans l'orientation dans un cursus international et de l'impact de leurs attributs symboliques dans la décision.

#### 4.3.2 Les héritiers/héritières et passionné·e·s de l'hôtellerie : miser sur ses connaissances et compétences opérationnelles

Focalisons-nous désormais sur la situation des « héritiers ou héritières » de l'hôtellerie et les mécanismes ayant mené à une orientation éducative apparaissant a priori comme une stratégie de reproduction sociale. Néanmoins, faire une école hôtelière suisse est-elle toujours la traduction d'une passion pour l'industrie ? Comment les champs des possibles éducatifs et professionnels se sont-ils constitués pour ces héritiers ou héritières ? Est-ce une orientation parfois imposée voir subie ?

Parmi nos répondant·e·s, un peu moins d'un tiers (29,0%) avaient au moins un de leurs parents ayant travaillé dans l'hôtellerie et avaient été immergé·e·s et potentiellement initié·e·s par leur famille à l'industrie de l'hospitalité. Dans nos entretiens, une trajectoire « reproductive hôtelière » a été mise en lumière par les parcours de Séverine, Georges, Luc ou encore Minh, qui illustrent les compétences et connaissances

opérationnelles acquises durant leur prime socialisation ou durant une première socialisation professionnelle. Toutefois, ces personnes avaient des origines socioéconomiques plus modestes que les étudiant·e·s privilégiés que nous avons présenté auparavant. Ayant conscience du contexte professionnel dans lequel ils et elles ont hérité ou acquis ces aptitudes, les discours tiennent plus de la mise en exergue d'une correspondance avantageuse de leurs dispositions à ce qui est demandé pour intégrer, étudier et réussir dans une école hôtelière en Suisse, plutôt qu'un discours vocationnel.

Par exemple, Séverine – diplômée de l'École hôtelière de Genève - a effectué un apprentissage de spécialiste en restauration, bien qu'elles avaient été orientées en voie pré gymnasiale dans un collège suisse-romand<sup>105</sup> :

*C'est quelque chose qui m'a toujours plu, le contact avec les clients. Le fait de faire plaisir aux clients. Il y a le fait d'amener une assiette mais il y a tout le travail qui est à côté, où on amène le client dans une certaine atmosphère, on le rassure d'une certaine manière. On est là pour lui et on s'assure qu'il ait du plaisir. Moi le fait de voir le plaisir que les gens pouvaient avoir, ça me satisfaisait et ça me satisfait toujours. C'est quelque chose que j'aime. Je pense que ça date de toute petite, déjà ma maman est serveuse aussi. Je débarrassais des tables et prenais des commandes quand j'avais 7-8 ans là où elle travaille. J'aimais bien faire ça.*

Séverine, diplômée de l'EHG, entre 25 et 30 ans, assistante de direction dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

Séverine a donc été initiée au métier du service et de la restauration dès le plus jeune âge par une mère serveuse. Ses dispositions relationnelles - comme le fait d'apprécier le contact et la volonté de faire plaisir - se sont développées dès sa socialisation primaire auprès de sa mère puis renforcé lors de sa socialisation professionnelle. De plus, Séverine a réalisé son CFC dans un restaurant étoilé, qui correspond d'après elle à son intérêt pour la gastronomie et à certains traits de sa personnalité :

*Séverine : Bah moi j'aime déjà les choses qui sont soignées. Je ne vis pas dans le luxe mais j'aime le luxe. J'aime bien travailler dans ce milieu-là. J'aime faire ce service client. Faire en sorte que les gens soient toujours satisfaits. Après on ne peut pas répondre à toutes leurs attentes. Mais dans notre restaurant on savait pourquoi le client venait, ce qu'il cherchait et puis moi je me suis toujours sentie à ma place. Après c'est clair qu'il faut faire attention au langage. On ne peut pas toujours être nous-mêmes non plus. On sent tout de suite quelle est la limite à ne pas franchir avec certaines personnes. Moi ce que j'aime c'est ce contact-là avec le client, travailler avec les gens. C'est difficile à expliquer plus que ça. Peut-être que je pourrais le faire dans une pizzeria, j'aurais aussi du plaisir mais moins. J'ai besoin d'avoir des plats raffinés, de servir quelque chose de haut de gamme.*

*A-S. D. : Est-ce qu'il y a un goût aussi pour l'exigence ?*

*Séverine : Clairement ! Ouai ouai. Je suis très carrée, je suis très droite. J'aime que les choses fonctionnent d'une certaine manière. Je suis un peu rigide à ce niveau-là d'ailleurs. Il faut être exigeant avec soi-même et les autres*

---

<sup>105</sup> Filière de l'enseignement secondaire I donnant accès aux études supérieures

Séverine, diplômée de l'EHG, entre 25 et 30 ans, assistante de direction dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

Séverine témoigne d'un « goût pour le luxe » non pas en tant que consommatrice –comme les étudiant·e·s issu·e·s de milieux plus privilégiés ont pu l'exprimer – mais en tant que productrice. Séverine adhère aux normes et au fonctionnement de la haute gastronomie, qui correspondent à son perfectionnisme (« très carrée, très droite ») et sa capacité de discipline. Elle était d'ailleurs au départ bien plus intéressée par l'aspect restauration que l'aspect hôtelier de la formation :

*A-S. D. : Pourquoi avais-tu cette idée que tu ne voulais absolument pas aller du côté hôtelier ? Quelle image avais-tu de ce milieu ?*

*Séverine : Je ne m'y étais jamais projetée. Je n'ai jamais tellement dormi dans des hôtels non plus. Moi j'étais vraiment dans la haute gastronomie. En apprentissage, j'essayais tous les deux-trois mois d'aller me faire un restaurant gastro. Parce que j'aimais ça et j'aime découvrir. Ce côté hôtelier il ne me titillait pas, ni le housekeeping. Je ne voyais peut-être pas le côté client. Bon il y a moins de relations clients. C'est pas du tout pareil. Le suivi est complètement autre. Puis c'est difficile à dire pourquoi. Parce que j'ai été buté jusqu'à la fin de l'école en fait.*

Séverine, diplômée de l'EHG, entre 25 et 30 ans, assistante de direction dans l'hôtellerie, de nationalité suisse

Nous pouvons estimer qu'à peu près un dixième de nos répondant·e·s sont d'origines socioéconomiques modestes, correspondant à celles de Séverine. Pour ces répondant·e·s, faire une formation en management hôtelier en Suisse s'inscrit potentiellement dans une trajectoire d'ascension sociale où le diplôme obtenu offre l'accès aux postes d'encadrement au sein de l'hôtellerie et non pas ou plus d'exécution. Parmi nos enquêté·e·s, cela était le cas de Séverine, Antonio ou Alejandro. Ils et elles mettaient plutôt en avant leurs dispositions pratiques et opérationnelles acquises, face à un champ des possibles scolaires rapidement restreint, menant à leur entrée rapide sur le marché de l'emploi. Souvent, ils et elles se qualifiaient de « passionné·e·s » et faire une formation professionnelle supérieure traduisait une volonté de « rester faire carrière » dans l'industrie hôtelière. Cette fraction de notre population étudiante issu·e·s de milieux plus modestes, souhaitant une ascension sociale grâce à une école hôtelière est minoritaire et elle reste fortement cantonnée aux écoles hôtelières supérieures (ES) moins reconnues sur la scène académique.

Toutefois la passion pour la cuisine et la familiarité avec la restauration ou la gastronomie pouvaient également apparaître pour des enquêté·e·s issu·e·s de milieux plus privilégiés comme Mihn et Valentine, toutes deux étudiantes à l'École hôtelière de Lausanne :

*Also, ma mom is a chef so I kind say "ok what do I love?" after all of my artistic and social stuff is food. So, I spoke to some of my friends who were also looking for where they wanted to go. One person wanted to go to Glion, and he mentioned école hôtelière de Lausanne, which I never heard out before.*

Mihn, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités vietnamienne et américaine

*J'avais toujours aimé le milieu des restaurants, je regardais les serveurs, j'étais toujours intéressée par la restauration. Quand j'ai commencé à voir l'autre partie, la vie des gens qui travaillent dans ce milieu, même si elle est très difficile, j'écoutais tout ce qui se passait. J'écoutais mon ami et ses collègues parler entre eux et je voyais que j'étais vraiment très intéressée, je posais des questions. Si je pouvais les aider, je le faisais. Donc voilà, c'était un étoilé et en face il y avait une brasserie qui appartenait au même propriétaire. Il m'a présenté beaucoup de monde qui travaille dans ce milieu, à l'hôtel de Paris à Monaco, voilà.*

Valentine, étudiante en année propédeutique à l'EHL (section francophone), de nationalités française et monégasque

Mihn a travaillé dès son adolescence dans le restaurant familial de sa mère au Vietnam et dit « adorer la nourriture ». Elle a découvert le milieu de la restauration très tôt dans le cadre de sa socialisation familiale. Alors que Valentine, bien qu'ayant « toujours aimé le milieu des restaurants » découvre sa passion pour la gastronomie et son attrait pour le service à l'âge adulte, grâce à son petit-ami travaillant dans ce domaine. Pour d'autres enquêté·e·s, le développement d'une passion pour la cuisine apparaissait sans initiation par un proche. C'est le cas d'Adeline – diplômée de l'EHL – qui évoque en entretien son obsession pour les tartes au citron durant son enfance, qui l'amènera très tôt à apprendre de manière autodidacte à cuisiner des pâtisseries. En résumé, nous avons observé que la passion pour la restauration – et ses différentes facettes comme le service ou la cuisine – pouvait se développer à différentes étapes de la trajectoire biographique de nos étudiant·e·s. La forme sublimée de cet intérêt est représentée par la « haute gastronomie » et par conséquent les écoles hôtelières suisses constituent des possibilités pour nos enquêté·e·s d'accéder à ce milieu professionnel particulier en y obtenant des responsabilités.

Désormais, traitons du cas des héritiers et héritières de l'hôtellerie/restauration, c'est-à-dire les étudiant·e·s dont les parents possèdent ou sont à la tête d'une entreprise hôtelière familiale (18,1% des répondant·e·s de notre questionnaire). Une école hôtelière suisse peut apparaître comme une stratégie éducative de reproduction sociale idéale pour ce groupe socioprofessionnel car donnant accès aux mêmes secteurs et responsabilités professionnelles. Prenons deux exemples, Luc – diplômé de l'EHL – dont le père était cadre dans l'hôtellerie, jusqu'à devenir directeur d'un établissement cinq étoiles. De l'autre, Georges – également diplômé de l'EHL – dont les parents possédaient des restaurants orientaux dans une ville de suisse romande. Ces deux enquêtés illustrent la manière dont l'hôtellerie/restauration a constitué un lieu primordial de leur socialisation primaire :

*Mon père étant déjà dans l'hôtellerie, une bonne partie de mes parents sont dans le milieu donc forcément je suis né dans ce milieu. Concrètement, je ne savais pas exactement ce que je voulais. Je ne suis pas quelqu'un à la base qui aime faire de longues études mais l'hôtellerie a toujours été un milieu qui m'a plu parce que j'ai été bercé dedans. Depuis que je suis jeune, j'ai été emmené d'hôtel en hôtel.*

Luc, diplômé de l'EHL, entre 30 et 35 ans, responsable de service dans l'hôtellerie, de nationalités française et suisse

Luc recourt à l'analogie du nourrisson (« né » et « a été bercé » dans l'hôtellerie) pour exprimer à quel point la socialisation par immersion dans l'hôtellerie est intervenue tôt. Le choix d'un cursus hôtelier est le résultat de la combinaison de plusieurs éléments démontré auparavant : le doute concernant l'orientation professionnelle, le manque d'appétence pour les études et la socialisation primaire hôtelière. Luc témoigne par conséquent d'une véritable familiarité à l'hôtellerie, non seulement car plusieurs de ses proches y ont travaillé mais également parce qu'il s'est déjà meut dans ces espaces professionnels. Les extraits d'entretien suivant attestent des multiples connaissances que Luc a acquis à propos de la carrière hôtelière via celle de son père :

*Luc : Mon père c'est l'ancien directeur ici (avec un ton discret et un petit sourire gêné). C'est pour ça qu'on est venu ici. Il a tourné partout dans le sens où il a été sur Lausanne, Genève, beaucoup dans les finances comme directeur financier et des choses comme ça. Après il a pris la direction de cet hôtel dès 2002. Ça a été son bébé, d'une certaine façon. Du jour au lendemain on est venu ici. (...)C'était son aboutissement professionnel d'être un jour directeur. (...)*

*A-S. D. : Vous êtes allé le voir sur ses lieux de travail ?*

*Luc : Exactement ! Je suis vraiment né là-dedans, dans le sens où mon parrain, qui était son meilleur ami était son bras droit. Ça a été voilà, mon oncle était aussi dans l'hôtellerie avec ma tante. J'ai été bercé. De temps en temps on allait tester des chambres avec sa famille. En étant jeune, la vie d'hôtelier, surtout avec des responsabilités n'est pas si simple. Dans le sens où, c'est clair que pour moi c'est ma mère qui m'a élevé. Mon père je le voyais le soir, il rentrait tard. En plus on habitait en valais donc il faisait les aller-retours. Il arrivait le soir, il était crevé. Il mangeait et nous c'était l'heure d'aller dormir. Ça a été une enfance où je le voyais moins souvent. Les week-ends, ça oui mais la semaine ça a toujours été comme ça. Ce que je comprends maintenant, avec les responsabilités on voit des fois qu'on ne peut pas partir. Avec le recul, j'ai compris. Je ne lui en ai jamais vraiment voulu parce que ça faisait partie des choses. J'ai plus compris, par la suite.*

Luc, diplômé de l'EHG, entre 30 et 35 ans, responsable de service dans l'hôtellerie, de nationalités française et suisse

Luc a expérimenté les conséquences familiales de la carrière hôtelière de son père. Bien qu'ayant travaillé en Suisse, ce dernier a fréquemment changé d'établissement, engrangeant parfois des déménagements pour sa famille. Il a déjà connaissance des horaires de travail, de l'aspect chronophage de ce métier et des difficultés de conciliation de la vie privée et de la vie professionnelle. De plus, le capital social de ses parents – dont il a hérité – est fortement ancré au sein de l'industrie. L'expérience hôtelière de Luc durant sa prime socialisation s'incarne dans des personnes, des lieux et des souvenirs. Les sphères familiales et professionnelles sont à tel point entrelacées qu'il assimile le fonctionnement d'un hôtel à celui d'une famille :

*Il y a toujours ce côté, quand on est client d'un hôtel et que l'hôtel est beau, le luxe. Ce côté où c'est carré. C'est vrai que c'est une vraie petite famille. (...) Cet esprit de famille, où les employés sont une famille : il y a le directeur et les employés sont ses enfants. Il y a un côté relation qui se crée et qui fait qu'on va tous aller en avant pour que le client ne voie rien, mais derrière il y a toujours des boulettes et des problèmes. Le but c'est de jouer un peu et de s'amuser tout en travaillant. Ça se perd de plus en plus, avec le management actuel on est tous des pions. (...) Même nous, par rapport à la*

*gestion de mon père, il avait une ancienne façon de gérer. Pour lui les employés étaient plus importants que le business bon certes il fallait que ça suive derrière.*

Luc, diplômé de l'EHG, entre 30 et 35 ans, responsable de service dans l'hôtellerie, de nationalités française et suisse

Luc a observé dès son enfance les pratiques de gestion des ressources humaines de son père, figure paternelle privée et professionnelle. Il a en outre eu rapidement connaissance du rôle fondamental que joue la gestion de l'imprévu au sein de l'hôtellerie. En effet, cette conscience que « les choses ne se passent pas toujours comme prévues » ne peut être expérimentée que par un·e initié·e, tandis qu'un·e client·e ne peut observer que la scène. La métaphore théâtrale est souvent revenue durant nos entretiens et est récurrente dans cette industrie (Pinna & Réau, 2011; Sherman, 2007). L'expérimentation et la compréhension de ses coulisses est le propre de la formation et de la profession hôtelière. Par conséquent, un héritier ou une héritière connaît déjà l'envers du décor et a potentiellement acquis des capacités de gestion des imprévus et du personnel. En outre, dès son adolescence, Luc a travaillé tous les étés dans l'hôtel que son père dirigeait en expérimentant presque tous les secteurs : la plonge, la cuisine, le nettoyage des chambres, l'entretien des espaces extérieurs ou encore la réception. Il a par conséquent acquis des savoir-faire opérationnels proprement hôteliers. Pour les héritiers et héritières de l'hôtellerie/restauration, l'école hôtelière suisse vient valoriser et renforcer bon nombre de dispositions relationnelles et compétences opérationnelles qu'ils et elles ont déjà à leur possession.

Il en va de même pour Georges – fils de restaurateurs – qui dès le plus jeune âge est mobilisé pour aider en cuisine durant ses vacances scolaires et week-end :

*A-S.D. : Toi quand tu étais petit tu as grandi en évoluant dans le restaurant ?*

*Georges : Absolument. Dès l'âge de 12 ans mon père m'a pris en cuisine. Pendant le jazz (Festival de Jazz de Montreux) et mes vacances. Pendant que mes amis partaient en vacances, moi j'allais couper des oignons, de l'ail, des fraises. J'ai toujours fait des découpes de fruits dans mon coin. Moi je pelais des patates toute la journée. Ça faisait mon argent de poche mais c'était chouette. C'était une belle expérience qui m'a appris très jeune ce qu'était la notion de travail. Je remercie mes parents car ça m'a beaucoup aidé par la suite. Énormément.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

Georges a développé des compétences opérationnelles liées à la cuisine très rapidement et c'est au moment du décès de son père, peu avant son entrée à l'École hôtelière de Genève, que sa mère l'incita à prendre des responsabilités aux restaurants :

*À la suite de quoi ma maman m'a pris comme second, je suis passé d'aide-cuisinier à second au restaurant. Ensuite on avait un établissement un peu plus loin à (ville) où on avait une sandwicherie orientale. (...) J'ai pris la gestion du restaurant là-bas. J'ai tout revu, j'ai revu la baisse des salaires, le nombre d'heures etc. C'était ma première expérience de gérant. C'était de la gestion pure et dure. J'ai réussi à faire réduire à 30 ou 40% les frais en personnel. Après je faisais beaucoup plus au niveau des horaires, j'étais tout le temps là-bas. C'était mon bébé et puis c'était mon rôle aussi en tant que*



*fil du patron. Ma maman était contente de l'organisation que j'avais mise là-bas donc sur le coup elle me dit « qu'est-ce que tu penses du bar ? ». J'ai dit « ça se tente ». (...) A la suite de quoi, j'ai repris la gestion du bar pendant 8-9 mois. Juste avant de recommencer l'école hôtelière.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

Alors que Georges avait pour habitude de travailler en cuisine ou au service traiteur, il est presque du jour au lendemain mis aux commandes. Il y a expérimenté différentes situations managériales où il développa des compétences de gestion : contrôle des coûts, gestion des ressources humaines, dévouement temporel personnel et même formation des employé·e·s. C'est avec ce bagage de savoir-faire qu'il intégra l'École hôtelière de Genève :

*Ça correspondait en fait, ça ressemblait énormément à ce que ma sœur avait reçu comme formation à l'époque à l'École hôtelière Lausanne lorsque c'était beaucoup plus basé sur l'aspect pratique. (...). Alors que là il y avait l'aspect pratique qui était une aubaine, et un plus pour moi car je l'avais déjà. Tout ce qui était cuisine c'était facile pour moi, le service aussi. Ça a été une occasion pour moi de voir comment ça se passe à plus haute échelle et plus haut niveau. Au niveau standing, parce qu'on peut pas dire qu'un restaurant oriental c'est la même clientèle ou le même type de gestion. C'est pas le même type de service non plus. Mais on a eu fait des choses comme ça notamment lors de service de traiteur où il a fallu qu'on s'habille bien. Chemise etc. Même en servant de la nourriture libanaise, on peut le faire en version classique. Moi l'expérience professionnelle qui m'a permis d'entrer à l'école hôtelière n'était pas du tout adaptée par rapport à ce que j'ai appris après. C'était un plus, certes, mais c'était complètement différent.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

Georges a un discours ambivalent quant aux compétences opérationnelles dont il bénéficiait à son entrée à l'École hôtelière de Genève. Certes, elles étaient « déjà là » et la formation pratique lui est apparu par facile, mais il s'est vu obligé de transformer certains de ses savoir-faire, propres à la restauration rapide orientale, pour correspondre à ceux de la gastronomie. À ce titre, il estime qu'il n'était pas « adapté ». Georges illustre l'idée de dispositions contraires ou non-conformes qui iraient à l'encontre de la socialisation professionnelle produite par la formation hôtelière (Suand, 2018). Comme nous l'avons vu, les codes enseignés sont ceux de la « haute » gastronomie et hôtellerie (plus « haute échelle » pour Georges), qui correspondent à ceux de la « haute-société ». Pour Georges, faire une école hôtelière apparaît aussi comme une forme de promotion sociale, passant d'un secteur de l'industrie dévalorisée – la restauration rapide – à un autre faisant office de référence au sein du métier.

Il est intéressant de mentionner également que Georges et Luc ont tous deux témoigné d'un attrait pour l'organisation, l'ordre et la discipline présents au sein de l'hôtellerie/restauration, qu'ils comparent à leurs

expériences militaires<sup>106</sup> :

*C'est vrai que ce côté organisationnel, carré et droit, on le dit souvent l'hôtellerie se rapproche énormément au niveau organisationnel de l'armée. Tu compares deux organigrammes c'est exactement pareil. T'as des départements, des sous-départements et tu as un responsable par département et c'est comme ça que ça se passe. Ça passe aussi comme ça dans d'autres entreprises.*

Georges, diplômé de l'EHL, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

*C'est plus l'armée qui m'a appris le côté carré. L'armée est une école de vie. (...) Il y a des choses qui sont débiles et d'autres extraordinaires. Le côté humain de l'armée est bien. On arrive et on est tous habillés la même chose, que vous soyez riches, pauvres et blacks ou d'autres nationalités. On doit tous apprendre à se connaître comme on est et c'est un peu le principe de l'école hôtelière. Ce qui est intéressant c'est aussi l'uniforme. Ce côté où on se met tous au même niveau. Ça permet tout de suite une autre approche au niveau des contacts. (...) Alors que là non. L'armée c'était le côté carré et social. École hôtelière c'est ce côté social, le côté travailler avec du plaisir, parce qu'on a une bonne équipe.*

Luc, diplômé de l'EHL, entre 30 et 35 ans, responsable de service dans l'hôtellerie, de nationalités française et suisse

Les écoles hôtelières suisses par l'imposition d'un rythme soutenu de travail, d'un entre-soi et le port d'un uniforme sont assimilés à l'institution militaire. Et cet environnement hôtelier rencontre des dispositions acquises durant leurs expériences à l'armée comme l'acceptation de la hiérarchie, la discipline, le travail de nature physique et sa répartition, la discipline et l'entraide.

Finalement, nous aimerions conclure cette partie sur les dispositions héritées au sein d'une famille d'hôteliers par le cas du fils de Sylvie – diplômée et collaboratrice de l'EHL – ayant à son tour intégré l'École hôtelière de Lausanne. En effet, le couple parental s'est rencontré lorsqu'ils travaillaient dans le même hôtel. Sylvie, suisse, s'était engagée dans une carrière hôtelière internationale fortement mobile, tout comme son conjoint d'origine britannique. Ils eurent deux fils et la famille déménagea régulièrement en suivant la carrière hôtelière du père. Sylvie explique les raisons pour lesquelles son cadet a choisi l'École hôtelière de Lausanne :

*Bon lui déjà il a grandi dans un hôtel. Il a passé toute sa jeunesse dans les hôtels. Le premier (l'aîné) il était pas question qu'il fasse de l'hôtellerie et il a pas du tout le caractère pour ça. Mon fils (le cadet entré à l'EHL), c'est quelqu'un qui est très, comment dire, qui aime bien tout ce milieu. Il est un peu blingbling. Il aime bien tout ce milieu un peu de luxe, ça c'est clair. Alors je vais être très honnête avec vous, académiquement c'est pas quelqu'un qui est euh...voilà (fort), donc ça tombe bien aussi. Sans du tout enlever quoi que ce soit à cette école. Je pense qu'elle est assez faite pour les gens qui académiquement sont pas les meilleurs. Mais qui sont bons sur d'autres aspects. Et puis il y a aussi et pour moi c'est quelque chose de très important. Il y a une approche de cette école, qui pour moi est*

---

<sup>106</sup>En Suisse, le service militaire est obligatoire pour les hommes âgés de plus de 18 ans. La durée du service militaire ou civil varie en fonction du grade occupé allant de 680 à 440 jours et il peut se réaliser à temps plein durant une période ininterrompue ou plusieurs semaines ou mois sur plusieurs années.

*importante, qui serait de dire « je ne sais pas ce que je veux faire dans la vie. Par contre ce que je sais c'est qu'en sortant de l'école hôtelière de Lausanne, j'aurais un nombre de portes ouvertes. D'abord je saurai ce que je veux faire après 4 ans, mais aussi j'aurais un nombre de possibilités qui vous s'ouvrent à moi qui sont quand même assez impressionnantes ». Mon fils il sait absolument pas ce qu'il veut faire. Je pense qu'il va rester dans l'hôtellerie car quand je le vois (silence) mais il savait pas ce qu'il voulait. Un moment donné oui, il avait une passion il voulait être pilote d'avion, mais c'est très difficile. C'est plus du tout ce que c'était. Les conditions de travail et au niveau physique. Pis si on est pilote d'avion et qu'à 35 ans on en a marre on fait quoi ? Il a aussi réalisé. Ce qui ne lui enlève pas l'envie de voler mais c'est très cher de faire les cours. Il s'est dit « bah au moins là j'ai quelque chose ». En sortant de l'école hôtelière je peux partir n'importe où dans le monde en plus.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Premièrement, Sylvie oppose les caractères de ses deux enfants. Le premier n'aurait pas été « fait pour ça » malgré qu'il ait été, tout comme son petit frère, socialisé dès son plus jeune âge dans cet univers professionnel. Sylvie reproduit ainsi le raisonnement selon lequel, il faudrait bénéficier de la personnalité adéquate pour y travailler. Deuxièmement, elle évoque explicitement l'interprétation selon laquelle les écoles hôtelières ne sont pas destinées aux meilleur·e·s sur le plan scolaire mais valoriseraient d'autres compétences ou qualités – comme celles relationnelles et pratiques – que nous avons présentées auparavant. Troisièmement, elle explique que le choix de l'École hôtelière apparaissait adéquat dans le cas où son fils ne savait pas quoi faire et confirme que son attractivité peut reposer sur son généralisme, sa versatilité et sur le fait qu'elle repousse l'orientation professionnelle en évitant la spécialisation immédiate. L'École hôtelière apparaît comme un moyen « d'assurer ses arrières » avec la représentation selon laquelle l'employabilité serait garantie. Ainsi, par suite de la recommandation de sa mère, le fils de Sylvie n'entreprend pas une formation de pilote d'avion mais intègre l'EHL sans réelle conviction. Les dispositions héritées par son fils cadet font de l'EHL un choix « par défaut » pour un jeune homme ne sachant pas encore quoi faire, un refuge prestigieux (Rivera, 2015).

La suite de l'extrait d'entretien montre également la possibilité de reproduire une carrière internationale tout comme celles de ses parents :

*A-S. D. : Il est attiré par ce côté voyage ?*

*Sylvie : Oh oui ! Il a vécu et grandi. Et puis il y a tout ce côté international évidemment. L'EHL il en mange depuis 2008, sa maman elle arrête pas d'en parler, elle a des amis partout. Chaque fois qu'on va quelque part. Il voit bien qu'il y a aussi cet aspect d'émotionnel sur cette école qui connaît depuis très longtemps. Car quand on était à Taïwan, il savait que j'avais retrouvé des anciens. Il y a toujours eu ça partout et j'imagine qu'il a dû toujours se dire « mais la vache. Qu'est-ce qui fait que cette école, les gens quand ils en parlent ils sont un peu débiles ? ». C'est sûr, il est venu ici il a fait ses cours dans une école privée.(...). Il était dans ce milieu-là où il y a un nombre de gens qui font l'école. Pis voilà, il sait que c'est une formation qui sans forcément être peut-être extrêmement difficile ou challenging au niveau académique, ça va lui permettre de faire ce qui voudra après. Et surtout où il le voudra.*

Sylvie, diplômée et collaboratrice de l'EHL, entre 50 et 55 ans, de nationalité suisse

Ainsi Sylvie démontre que son fils – héritier de l'hôtellerie, élève de l'enseignement privé et enfant d'albumi de l'École hôtelière de Lausanne – constitue une recrue idéale pour l'établissement. Tout comme certains de ses camarades issu·e·s du privé, l'EHL apparaît comme la suite logique et accessible pour celles et ceux moins doté·e·s en capital scolaire, mais désirant rester dans le système éducatif international, comme a pu le démontrer Bertron (2018) par son enquête sur les pensionnats internationaux en Suisse. D'après Sylvie, son fils chercherait non seulement à ne pas restreindre le champ de ses possibles professionnels mais également à élargir les potentiels territoires d'activités.

Nous constatons que le choix d'une école hôtelière suisses s'inscrit parfois dans le prolongement du milieu socioprofessionnel hôtelier d'un ou des parents. Nos enquêté·e·s ont aussi évoqué la manière dont cette orientation éducative pouvait être imposée par leurs proches. Prenons le témoignage d'Irina – étudiante russo-vietnamienne de l'EHL – qui illustre la manière dont les différentes ressources informationnelles, psychométriques et interpersonnelles s'articulent dans l'orientation vers une école hôtelière et surtout les raisons qui peuvent expliquer le soutien reçu de la part de certains parents :

*Why hospitality? In Russia you really have to know what you want to do when you are 14 because you can graduate at 14 and go to university. If you don't do this, it means you're stupid. So, I was really stress out at 14 and 15. I didn't know where to go, which education take. My mom sent me to an orientation center. There they did some tests and they give me a list of professions that I could take and could succeed and professions I should avoid. Organizational, arts, exhibitions, hospitality and all of those things were on the list. Something like that and I remember that when I was 17, I search for university and I remember because it was one of the few things I understand from the list and it seemed easy. So, I have to be honest, I went to google and wrote "top universities hospitality" and it was the first link. I really hated the all documentation and all the papers now it's ok but before I was very afraid. I wasn't confident in my English. The application process for EHL seems quite fair and easy. So that's one of the reasons I went with it. And after I decided to go to EHL, I actually met an alumnus. My father was actually working with several EHL alumni. I talk with one and he told me that it was amazing, everything. So, I thought "wow". I went to EHL for the open day to see several times, I was impressed. That's when I started learning English and math.*

Irina, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités russe et vietnamienne

Irina, ayant grandi à Moscou se retrouve à 14 ans sans savoir quoi faire de son avenir éducatif et professionnel, dans un pays valorisant, d'après elle, la réalisation précoce d'études universitaires. Dans ces conditions, elle aussi est envoyée dans un centre d'orientation pour l'aider à trouver des métiers conformes à sa personnalité et à ses compétences. Elle se souvient que l'industrie de l'hospitalité lui avait été recommandé au moment de son orientation dans l'enseignement supérieur, quelques années plus tard, après avoir poursuivi une scolarité secondaire en Italie. Il est intéressant de noter qu'elle exprime que « cela semblait simple », ce qui confirme le besoin de se distancer des normes scolaires d'excellence et de performance. Elle se renseigne dès lors sur Internet via un moteur de recherche et prend connaissance de

l'existence de l'École hôtelière de Lausanne qui apparaît dans les premiers résultats. Elle décide finalement d'essayer d'entrer à l'EHL en ayant été convaincu par des alumni – employé·e·s ou collègues de son père entrepreneur – et améliora son niveau en anglais, réalisa différents stages dans l'hôtellerie afin de passer l'examen d'entrée (auquel elle échoua deux fois). Dans le cas d'Irina, faire une école hôtelière est accepté par ses parents et particulièrement encouragé par son père entrepreneur qui espère qu'elle et sa sœur – qui fait également l'EHL – travailleront pour lui au Vietnam par la suite :

*Irina: He would like me to become a General Manager of a hotel and help him in Vietnam. Because the country is growing, the tourist are coming but there are not enough people to manage that. It's like in here (dans une île du pacifique où elle est en train de faire son stage), people are lazy, not really educated. There are things but there are no one to control them. That's one of the reasons my father actually agreed to let me and my sister go to EHL. He's hoping to get us in Vietnam afterward.*

*A-S. D.: When you told your parents that you would like to do EHL, did you tell them about their fees which are very high, how did they react?*

*Irina: Yeah, my mom said "it's ok" because she's not the one working. My father he just said "ok". I'm not sure about my father wealth but I think it's ok. He said "oh it's expensive" but not in a tragic way. He's still ok with it. I don't think he's asking the money back, but he expects us to work for him afterwards. Otherwise I don't think he has any financial problems. Of course, he didn't say "it's nothing" but "oh expensive". But he still pays.*

*A-S. D.: Maybe in the future, you will work in a Vietnam with him in a hotel? And he was used to pay for education because you were in private school.*

*Irina: Yes. But I also it's kind of prestigious. It's also a prestige thing among his friends. At some point, he and his friends have children and it becomes prestigious to say where your daughter or your son study. They also like to brag about their children. It's quite prestigious. In Vietnam people like to brag about and say, "oh my daughter is studying here, and it's top of the world". I think it's also part of it for him. He didn't say that to us, but I know that people know where we are studying.*

Irina, 3ème année à l'EHL (section anglophone), de nationalités russe et vietnamienne

Pour le père d'Irina, 300'000 CHF de frais de scolarité pour ces deux filles sont certes onéreux mais envisageables, ce qui conforte l'impression de sa fille qu'il détient un fort capital économique ou du moins est capable d'en mobiliser un. Offrir un école hôtelière suisse peut constituer un retour sur investissement dans le cas où ses filles travailleront ou reprendront l'entreprise familiale hôtelière au Vietnam. N'ayant pas réalisé d'études supérieures, son père s'est « fait sur le tas » et valorise - voire se vante - de pouvoir offrir une formation si prestigieuse à ses filles. Le financement d'une école hôtelière en Suisse représente ici non seulement une distinction mais aussi une stratégie éducative de reproduction sociale qui légitimerait leur accès à des position dirigeantes au sein de l'entreprise. Cet investissement éducatif et financier a pour objectif d'assurer et de stabiliser l'ascension économique familiale, par l'acquisition d'un capital culturel sous forme institutionnalisée.

Dans le cas où nos enquêté·e·s étaient des héritiers et héritières de l'hôtellerie/restauration, l'orientation dans une école hôtelière était acceptée et même fortement incitée. En effet, un diplôme en management hôtelier constitue l'obtention d'un capital culturel sous forme institutionnalisé, qui fait défaut à de nombreux et nombreuses employé·e·s de cette industrie, qui y sont souvent entrés sans qualification et/ ou se sont arrêtés à leurs formations professionnelles initiales. Dès lors, un enfant faisant une école hôtelière est un élément de distinction au sein de ce champ professionnel. Ce diplôme est même tellement valorisé, qu'il devient une norme éducative parmi les entrepreneurs et dirigeant·e·s de ce secteur et constitue une injonction éducative pour certains de leurs enfants supposés reprendre ou travailler dans l'entreprise. Ça notamment été le cas de Georges – diplômé de l'École hôtelière de Genève – fils d'un couple de restaurateurs :

*Le problème derrière tout cet aspect entreprise familiale, c'est l'aspect pression des parents. C'est très difficile pour un jeune fils de patron de s'émanciper de l'autorité parentale et de dire « moi je veux faire ça ! ». C'est pas du tout ma vocation, mais alors pas du tout ! C'est un don que j'ai, je suis très bon là-dedans c'est pas du tout une vocation, j'ai pas du tout envie de faire ça de ma vie. D'ailleurs je suis plus du tout là-dedans. Ça n'a jamais été un choix, le gymnase ça n'a jamais été un choix non plus. Je me suis toujours laissé pousser un peu par mes parents.*

Georges, diplômé de l'EHG, entre 25 et 30 ans, employé dans le secteur logistique, de nationalités suisse et allemande.

Georges évoque alors que bien qu'il possède certaines compétences opérationnelles hôtelières – héritées d'une socialisation primaire au métier mais qu'il considère comme innées (un don) – celles-ci n'ont pas forgé une vocation c'est-à-dire une envie de faire, ce pour quoi il est fait (ou supposé être ou avoir été fait). Certes il se considère comme « doué » pour ce qu'il est incité à faire par ses parents mais s'est senti condamné à le faire sans réelle adhésion de sa part. Le témoignage de Georges illustre la problématique du *désajustement des dispositions* qui compromettent les engagements vocationnels (Suand, 2018). Georges a hérité des dispositions adéquates pour faire corps avec le projet d'une école hôtelière, toutefois ses aspirations ne vont pas dans ce sens.

Il faut interpréter cette prise de position au regard de son histoire familiale, son père étant décédé au moment de son entrée à l'École hôtelière de Genève et Georges estimant « qu'il s'était tué à la tâche ». À la suite de sa disparition, Georges a dû très rapidement reprendre les rênes de l'entreprise, qui a désormais fait faillite. Très tôt, il a donc expérimenté en tant que fils puis en tant que « patron » les angoisses et les rythmes propres au statut d'indépendant dans cette industrie. Georges a été mis à « l'épreuve de l'engagement total exigé par la pratique, certains individus ne pouvant donner un sens positif et constructif à leur investissement pourtant efficace sur le plan technique » (Suand, 2018, p. 41). L'hôtellerie/restauration bien qu'elle lui soit extrêmement familière, qu'il y soit attaché et s'y sente très compétent est vue et vécue négativement au moment de notre entretien. Par conséquent, dès qu'il le put, Georges s'est orienté dans une autre carrière dans la logistique. Le cas de Georges, incité à contrecœur à se former en management hôtelier dans l'éventualité d'un héritage familial n'est pas si anecdotique. Bien qu'il soit le seul que nous ayons interviewé dans cette situation, plusieurs enquêté·e·s nous ont expliqué qu'ils ou elles connaissaient de nombreux

étudiant·e·s qui avaient été forcé·e·s à venir étudier dans une école hôtelière suisse par leurs parents afin qu'ils ou elles reprennent l'entreprise familiale. Au sein de notre échantillon de répondant·e·s à notre questionnaire, 18,1% étaient issu·e·s d'une famille possédant une entreprise dans le secteur hôtelier et 6,0% déclaraient devoir reprendre l'entreprise familiale.

Toutefois, nous avons rencontré Mélinda qui bien qu'elle ne fût pas héritière de l'hôtellerie avait été quelque peu contrainte par ses parents à faire une école hôtelière à la suite d'un échec dans une autre formation universitaire aux États-Unis. Mélinda – 2<sup>ème</sup> année à l'EHL – est une *translocale hypermobile* de nationalité suisse ayant très souvent déménagé durant son enfance en raison de la carrière internationale de son père directeur financier d'une marque d'automobiles de luxe. Après l'obtention de son diplôme américain (APA) dans une école internationale en Suisse, elle intégra l'une des « meilleurs écoles d'art » aux États-Unis mais arrêta au bout de trois ans de formation à la suite de problèmes relationnels. À son retour en Suisse, elle ne savait donc pas quoi faire et sa mère « lui dit » de venir à l'École hôtelière Lausanne, au sein de laquelle l'une de ses tantes avait étudié. Durant notre entretien, Mélinda m'expliqua qu'elle ne s'était pas renseignée sur les écoles hôtelières personnellement ou sur des alternatives, elle accepta cette proposition, s'inscrit et fut acceptée. Mélinda hormis le fait qu'elle soit coutumière de la scolarité privée internationale et qu'elle bénéficie d'un fort capital cosmopolite hérité, n'évoque pas de dispositions particulières pour l'hôtellerie. Elle se distingue fortement de nos autres enquêté·e·s en estimant ne pas être très sociable et en rencontrant de nombreuses difficultés relationnelles depuis son plus jeune âge. De plus, elle ne prévoit aucunement de travailler au sein de l'industrie hôtelière mais préférerait fonder une famille avec son petit-ami actuel et devenir mère au foyer. Pouvoir offrir un ancrage territorial à ses futurs enfants apparaît extrêmement important pour elle, estimant avoir beaucoup souffert de la forte mobilité familiale qu'elle a connu. En fait, Mélinda a repoussé ses projets personnels et accepté de faire l'École hôtelière de Lausanne pour faire plaisir et honneur à son père malade :

*A-S. D.: It's really a deal with your parents. Are they aware of what you are going to do that after EHL?*

*Mélinda: I mentioned to them once and they said, "let see what will happen when you will graduate". I was like "no, no I really want to have babies". The thing is also that my dad is dying, I mean, I really want him there at my wedding. And I really want him to become a grandfather before he dies it's very difficult to know when he's going to die. Because already two times, the doctor said that he wouldn't survive Christmas, but he did survive Christmas. So now, we're just like waiting when he's going to die. So, for me, also for myself, I see people here and they really want to be businesspeople. They want to work, to travel and want to become CEOs and I don't know what I want for me, my biggest dream is to have a family. I told my parents and they're like "yeah will see what happens". So, they still think I'm going to change my mind.*

Mélinda, 22 ans, 2<sup>ème</sup> année à l'EHL (section anglophone), de nationalité suisse  
Mélinda fait état d'un décalage qu'elle ressent entre ses souhaits personnels et ceux de ses camarades de l'EHL. Elle ne partage pas les mêmes intérêts pour cette formation et ne s'intéresse pas au jeu en vigueur dans les écoles hôtelières suisses à savoir « devenir des business people ». L'École hôtelière de Lausanne

apparaît comme un compromis familial qui vise à assurer à Mélinda une titre scolaire aisément accessible au vu de son profil socioéconomique, cosmopolite et scolaire. Dans un mécanisme de reproduction sociale - dont les parents de Mélinda essayent d'être les garants - faire une école hôtelière apparaît comme un moyen d'acquisition d'un capital culturel sous forme institutionnalisée distinctif aux enfants indécis·e·s et peu doté·e·s en capital scolaire des fractions économiques des classes supérieures. C'est pourquoi, les parents de Mélinda se retrouvent à financer une formation privée très onéreuse à leur fille. Les exemples de Georges et Mélinda illustrent des formes d'incitation voire d'imposition parentale d'orientation dans une écoles hôtelières suisse avec d'une part, les héritiers et héritières de l'hôtellerie pour qui la formation en management hôtelière est valorisante et légitimante, et d'autre part, les étudiant·e·s faiblement doté·e·s en capital scolaire mais issu·e·s de fractions économiques des classes supérieures pour il s'agit d'une trajectoire éducative refuge.

#### 4.3.3 Valoriser des compétences cosmopolites par une formation internationale

En dernier lieu, nous aimerions analyser la manière dont la dimension internationale des écoles hôtelières constitue un facteur d'attractivité pour les étudiant·e·s et si cela paraît d'autant plus saillant pour celles et ceux disposant déjà de multiples compétences cosmopolites. Ces établissements sont souvent vus, par nos enquêté·e·s, comme des microcosmes internationaux où « la complexité et la richesse » du monde seraient rendues accessibles. Les extraits d'entretien avec Bruno – alumnus de Glion et monsieur Lambert – diplômé et responsable de service à l'EHL - illustrent l'attrait explicite pour la dimension internationale :

*Bruno : L'hôtellerie c'est une industrie qui se développe très rapidement, qui embauche toujours à travers le monde. Pourquoi les écoles hôtelières suisses ? C'est parce qu'elles sont leur réputation, le côté qualitatif lié à la Suisse. Le côté international également. Je m'étais renseigné à Vatel Paris, les structures sont pas du tout les mêmes. Le côté international est beaucoup moins développé. Ce n'est pas la même marque tout simplement.*

*A-S. D. : Donc c'était le côté réputationnel, prestige, volonté de partir à l'étranger pour faire tes études ?*

*Bruno : Oui exactement. Je peux pas dire que la Suisse soit le pays le plus exotique que j'ai fait mais en tout cas. J'ai été vraiment avec beaucoup de nationalité et c'est ce qui m'a le plus plu.*

Bruno, diplômé de Glion, entre 30 et 35 ans, en recherche d'emploi, auparavant manager dans l'hôtellerie, de nationalité française

*Dans le choix de mes études, je sortais d'une école classique et je cherchais de nouveau un environnement dans lequel j'aimerais avoir du plaisir dans mes études et in fine voir ce que le monde pouvait m'apporter. À ce moment-là l'école hôtelière de Lausanne offrait la possibilité d'allier le côté international, le côté étude, la Suissitude qui est aussi intéressant. Pas tellement le côté pratique mais c'était plutôt le côté aventure. C'était plutôt un défi et puis c'est venu comme ça et ça m'a plu. Première visite, je trouvais ça intéressant et puis voilà j'ai commencé. Mais pas du tout parce que j'étais fana de l'hôtellerie loin de là. (rires) C'est venu après.*

Monsieur Lambert, responsable de service à l'École hôtelière de Lausanne



Ces deux enquêtés venus de l'étranger (France pour Bruno et Belgique pour monsieur Lambert) pour étudier dans une école hôtelière suisse montre les attributs symboliques des territoires. La Suisse bénéficie d'un capital symbolique très important en étant vue à la fois comme disposant une éducation de qualité, enseignant un professionnalisme mais également comme une localité spécifique de l'internationalité par sa tradition d'accueil des élites étrangères sur le plan touristique ou éducatif. Les écoles hôtelières jouent sur leur propre hybridité territoriale : à la fois suisses et internationales. Le caractère « international » d'une école hôtelière reposerait en grande partie sur la diversité des origines géographiques de leur corps étudiant vues comme une richesse culturelle à découvrir :

*Il y a pas mal de critères qui répondaient à mes envies : le côté international, extrêmement important déjà moi les « yougos » comme on nous appelle. On a toujours vécu avec deux mondes en parallèle. Je ne pouvais pas m'imaginer vivre qu'en Suisse ou que dans une perspective suisse. C'était pas possible. On vivait dans un quartier extrêmement populaire où il y a genre de tout !*

Adelina, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans,  
enseignante, de nationalité suisse

*Le côté international. Ça m'embêtait un petit peu en fait d'aller dans une université suisse, en français avec des francophones j'avais bien envie de voir ce côté mélange. C'est un peu la combinaison de ça.*

Marie, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 25 et 30 ans, manager en  
ressources humaines, de nationalités suisse et allemande

Pour Adelina et Marie, étudier dans une université publique helvétique vue comme « monoculturelle » est rédhibitoire et elles l'opposent à la multiculturalité du corps étudiant de leur école hôtelière. Adelina met cet attrait en lien avec le fait qu'elle ait grandi en Suisse, en tant qu'étrangère dans un milieu populaire auprès de nombreux et nombreuses autres immigré·e·s. Marie, quant à elle, explique durant notre entretien qu'elle a été scolarisée dans une ville sur les bords du Lac Léman où résidaient beaucoup d'expatrié·e·s et des familles de milieux privilégiés. En outre, elle met en avant son bilinguisme (français et allemand) consécutif aux origines de ses parents (couple suisse-romand/suisse-allemand). On perçoit que les « multiculturalités » expérimentées par ces deux diplômées de l'EHL ne sont pas situées au même endroit de l'espace social : du côté du populaire chez Adelina et des classes supérieures expatriées pour Marie. Toutefois, ces deux environnements de socialisation fondent un attrait commun pour la découverte d'autres cultures et le besoin ressenti d'évoluer au sein d'une population internationale. Elles illustrent parfaitement que les *locaux enracinés* de notre population étudiante bénéficient de dispositions cosmopolites telles que l'aisance à la multiculturalité ou le multilinguisme étant donné leurs origines mixtes dues aux trajectoires migratoires de leurs parents.

Nuançons cette interprétation en mentionnant que certains autres *locaux enracinés* font état d'un même attrait pour « l'internationalité » d'une école hôtelière alors qu'ils ou elles viennent des familles non-mixtes. C'est notamment le cas de Lucie – diplômée de l'EHL – qui dit avoir été « titillée » par le côté « international » et « multiculturel » ou encore Marine – étudiante en 2<sup>ème</sup> année à l'EHL qui explique cet attrait par un « besoin de partir » :

*Le côté international me plaisait énormément. À cause peut-être d'un malaise, j'ai toujours envie de partir de peu importe là où j'étais, donc de voyager, de partir de là où j'habitais. Toujours besoin de voir autre chose et d'être assez curieuse quand même sur ce qui se passait dans le monde, être toujours un peu au courant des dernières avancées. Et bah au fur et à mesure, je sais pas trop comment, c'est vrai que l'EHL en me penchant plus précisément. En me disant, ok maintenant c'est le gymnase, je fais ma matu et qu'est-ce que je fais après ? On en parlant avec plusieurs personnes, finalement l'EHL en regardant ce qu'elle proposait c'était exactement ce qu'il me fallait. C'était déjà pratique parce que c'était à Lausanne. Ensuite, c'est quand même juste la meilleure école hôtelière au monde. Bon bah voilà ! Le fait qu'elle soit internationale, le fait qu'il y ait beaucoup de nationalité, on est quand même plus de 90 nationalités ici. C'est énorme et ça me plaît de pouvoir parler avec des gens. Tout le monde a une histoire tellement unique à raconter, on a tous notre petite participation à apporter, je trouve ça hyper enrichissant.*

Marine, étudiante en 2ème année EHL (section francophone), de nationalité suisse

Marine explique qu'elle ne se sentait pas à l'aise dans le milieu familial et scolaire au sein duquel elle a grandi. Durant notre entretien, elle témoigna avoir rencontré de nombreuses difficultés relationnelles avec sa mère et avoir eu une adolescence difficile ayant eu des répercussions scolaires. Par conséquent, elle estime avoir « eu envie de partir » de chez elle. Cette volonté d'émancipation familiale se traduit géographiquement par son désir de quitter la Suisse. L'école hôtelière apparaît comme une porte ouverte sur l'étranger et la découverte d'autres cultures, qui correspond également à son goût pour les voyages. En effet, Marine a depuis ses 18 ans travaillé en tant que vendeuse tous les samedis en parallèle de sa scolarité secondaire puis grâce aux économies réalisées, elle finança par ses propres moyens des voyages à New York, dans les Caraïbes et dans différents pays européens.:

*J'ai bien pu profiter de pouvoir voir un peu autre chose dans le monde. (...) C'est quelque chose qui vraiment m'attire. J'ai besoin de partir ailleurs pour voir comment c'est et pour respirer. C'est une bulle autre et ça me fait beaucoup de bien de partir et de voir comment ça se passe ailleurs. Après c'est le discours un peu cliché sur ça nous enrichit et apprend beaucoup de choses mais au-delà de ça. C'est assez personnel. Pour moi, on se pose beaucoup de question quand on va dans d'autres pays. (...) Oui je n'ai pas fait beaucoup de choses à l'étranger avant l'école mais ils l'ont peut-être vu dans ma façon d'être que je n'aurai peut-être pas de soucis ici.*

Marine, étudiante en 2ème année EHL (section francophone), de nationalité suisse

Marine se compare implicitement aux étudiant·e·s qui auraient été plus mobiles durant leur enfance ou fréquenté le système éducatif international, alors qu'elle est restée sédentaire en Suisse et scolarisée dans le public. Selon elle, ses expériences de voyages ont constitué des moyens d'acquérir des dispositions cosmopolites – d'ouverture à d'autres cultures et de capacité à se mouvoir – qui rendent son intégration à l'École hôtelière de Lausanne possible. Pour Marine, l'école hôtelière permet de concrétiser un projet de mobilité professionnelle transnationale :

*Ça m'intéresse beaucoup de travailler peu importe où dans le monde en fait. Et de ne pas être bloqué en Suisse, c'est pas que c'est chiant, mais presque. Moi je suis vraiment très intéressée par tout ce qui*

*se passe ailleurs et le business en général se passe dans le monde entier. C'est plus intéressant d'apprendre des techniques qui sont internationales dans le programme.*

Marine, étudiante en 2<sup>ème</sup> année EHL (section francophone), de nationalité suisse

Le pays d'origine de Marine – en l'occurrence la Suisse – n'a aucun intérêt pour elle et être formée en management représente une opportunité de le quitter une fois diplômée. Bao – étudiant chinois de 24 ans aux Roches – illustre une même envie « d'aller voir ailleurs » :

*It was boring and I want something with diversity, more international and with people from different backgrounds. I think it's cool. Second reason is that the future opportunities. The hospitality industry is growing very fast in China. I think it could be a good opportunity for my future.*

Bao, 3<sup>ème</sup> année à l'école Les Roches, de nationalité chinoise

Bao s'était ennuyé au sein du système scolaire chinois dans lequel il ne s'épanouissait pas. La diversité sociale représentée par les multiples origines géographiques des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses apparaissent comme une source de connaissance et de « dépaysement ». Toutefois, l'extrait d'entretien de Bao marque bien le fait qu'il est un *transnational enraciné* contrairement Marine étant une *locale enracinée*. Pour Bao, l'école hôtelière suisse s'inscrit dans une stratégie professionnelle où la migration étudiante transnationale constitue un potentiel retour sur investissement dans son pays d'origine, alors que pour Marine la même formation représente une sortie territoire helvétique et de multiples possibilités d'établissement à l'étranger.

Finalement, le multilinguisme était une raison souvent évoquée pour s'inscrire dans une école hôtelière suisse comme l'entretien avec Mylène l'exemplifie :

*Moi ma force c'était clairement que j'avais cinq langues. J'avais l'italien j'avais fait beaucoup au collège. Chez moi on parlait suisse-allemand et français. Mes deux parents sont suisses-allemands. L'Anglais bah il était bon. Anglais au collège et gymnase. Et j'ai fait l'espagnol encore au gymnase comme option. J'avais pu changer c'était la première année où il faisait. J'adore les langues vraiment donc ça avait aussi pas mal joué.*

Mylène, diplômée de l'EHL (section francophone), entre 30 et 35 ans, responsable dans l'administration publique, de nationalité suisse

Ainsi, Mylène bénéficie de deux langues maternelles : le français et le suisse-allemand, qui constitueront une aisance pour apprendre la troisième langue nationale : l'italien et par la suite deux langues courantes à l'échelle internationale (anglais et espagnol). Le multilinguisme rend d'après Anna – diplômée de l'EHL – la communication avec des personnes étrangères plus aisée et constitue par conséquent un outil essentiel de l'activité hôtelière :

*Anna : En fait mes parents avaient rencontré, en venant en Suisse car ils venaient régulièrement, ils avaient rencontré une jeune fille en Suisse qui me ressemblait beaucoup. « Elle a fait l'école hôtelière ça serait quelque chose pour toi ! ». J'ai dit « oui pourquoi pas ? ». En plus j'avais de la facilité pour*

*les langues, c'était un choix qui était tout trouvé. Moi j'étais un peu indécise, je voulais faire de la décoration, voulais faire avocat. A 14 ans on a envie de faire plein de trucs mais sans savoir vraiment quoi faire. Je pensais que l'hôtellerie c'est quelque chose qui me correspondait bien.*

*A-S. D. : Vous aviez une idée générale du métier ?*

*Anna : Pour moi c'était recevoir des gens. En gros c'est ça hein ! C'est utiliser mes langues, c'était peut-être voyager à l'époque. Avec ça je peux aller partout. C'était recevoir des gens. En fait, comme je suis de nature passionnée, j'avais peut-être des facilités pour différentes choses et mes parents savaient ce qui me correspondrait le mieux. Quand on a envie, bah on arrive toujours au bout. Moi je suis une passionnée de nature, donc je m'intéresse à la chose forcément. J'avais pas forcément d'idée préconçue mais une fois que j'y étais, ça me correspondait bien.*

*A-S.D. : Vous pensez que vous aviez des qualités relationnelles qui correspondaient ?*

*Anna : Ah oui alors, aujourd'hui mais à l'époque je sais pas. Sincèrement, j'étais très timide. J'avais les langues, l'aisance des langues. J'avais peut-être pas la facilité de contact que j'ai aujourd'hui. Mais elle était en moi, parce que je suis très à l'aise aujourd'hui et j'ai fait des métiers qui ont fait que. J'ai dû voyager, me débrouiller. Ça force aussi le caractère.*

Anna, diplômée EHL, entre 50 et 55 ans, directrice dans la parahôtellerie, de nationalité française

L'expérience d'Anna illustre le rôle fondamental que pouvaient jouer les parents de milieux privilégiés dans le choix éducatif de leurs enfants dans les années 70-80. À cette époque, l'inscription à l'École hôtelière de Lausanne se faisait sur liste d'attente donc certaines personnes étaient inscrites dès l'adolescence (Anna à 14 ans) afin de s'assurer une place une fois la formation secondaire terminée. En l'occurrence, ce sont les parents d'Anna qui estimaient que la formation hôtelière pouvait convenir à sa personnalité. Son aisance avec les langues (l'allemand, le perse et le français) constitue pour sa famille un atout pour cette carrière. Comme Anna le souligne elle-même, encore jeune et timide, elle ne disposait pas des qualités relationnelles désormais attendues pour intégrer l'École hôtelière de Lausanne. Pourtant ses parents ont vu « des germes » de dispositions – des prédispositions – qu'Anna développera par la suite non seulement par sa formation hôtelière mais tout au long de sa carrière.

Dans un contexte plus récent le témoignage de Lisbeth – étudiante américaine à l'école les Roches – est très instructif. Pour contextualiser, Lisbeth est née et a grandi en Californie, en réalisant une scolarité publique au sein d'établissements plutôt mixtes socialement avec une forte présence latino-américaine. À l'âge de 13 ans, elle partit vivre une année à Paris avec son père et intégra une école internationale où elle apprit français. Elle y expérimenta un mode de vie différent du sien où elle bénéficia d'une plus grande liberté c'est pourquoi à son retour aux Etats-Unis, elle chercha à repartir dans un pays étranger. Son choix s'orienta vers la Chine qu'elle affectionnait depuis un séjour effectué là-bas dans le cadre d'une compétition de gymnastique artistique. Par envie d'apprendre le mandarin et de découvrir la culture chinoise, elle réalisa un séjour d'une année au sein d'une famille et école chinoise. Selon Lisbeth, cette expérience lui apprit également à s'adapter à un nouvel environnement culturel. En outre, à son retour aux Etats-Unis, elle obtint un baccalauréat

international en plus de son AP (American Program) au sein de l'enseignement public américain. Le BI lui paraissait plus stimulant intellectuellement (elle cite notamment l'évaluation par des questions ouvertes et des dissertations face à des questionnaires à choix multiple dans le système américain). C'est à la suite de ce parcours scolaire et migratoire qu'elle dû réaliser un choix éducatif pour ses études supérieures :

*When I was a freshman high school, I was very interested in languages. I was learning Mandarin, French and I really wanted to have a job, or something, that was related around languages. So, I was looking for universities like that and I came across Laureate. It wasn't about les Roches but just Laureate. So, I went out and I saw that they had a swiss flag and I said, "oh ok you've got a lot of countries". They say, "yes we are a school in Switzerland". I asked a little bit about the language program, they say "of course we have a language program. We are hospitality schools" and I was like "oh ok". I mean it's cool because it's out of the country but at the same time I was looking for a language school. I put my name down on their naming list (...) So, I decided that maybe it was a good option for me to go in hospitality because languages are a huge aspect of hospitality. I thought "ok maybe the best application of my passion and at the end I will have a job!". Because with language you can't really figure out what the job you will have afterwards. So that's why I decided to go in that direction versus language schools. Also, when I was doing my college tours, we went to different schools in the same area and a lot of them I was disappointed with. They all kind of felt like cocky schools (...). I felt more that I was a hard worker and kind of serious in what I wanted to do. That kind of put me off.*

Lisbeth, 4ème année à l'école Les Roches, de nationalité américaine

Le choix d'une école hôtelière suisse correspond à sa volonté de valoriser son multilinguisme dans une activité professionnelle et par goût par la découverte de cultures étrangères. Venir en Suisse lui permet non seulement de découvrir un nouveau pays mais également d'évoluer dans un environnement international qu'elle a déjà connu durant son séjour à Paris. L'école hôtelière suisse constitue pour Lisbeth la combinaison de sa passion pour les langues, développées à travers de multiples expériences socialisatrices, par une formation supérieure semblant lui garantir une forte employabilité contrairement aux « écoles de langues » au niveau universitaire. En outre, la formation hôtelière lui transmet une image de professionnalisme qui correspond à son côté travailleur et sérieux – dispositions certainement héritées au sein d'un environnement familial scolairement exigeant (parents avocats en libéral, sœur « surdouée ») et par une pratique sportive à haut niveau (la gymnastique).

Le choix d'une école hôtelière en Suisse peut également s'inscrire dans le prolongement d'une scolarité déjà privée et internationale dont on sait qu'elle est souvent le reflet de la carrière managériale fortement mobile d'un ou des parents comme pour les *transnationaux hypermobiles* et les *translocaux hypermobiles* (qui forment ensemble 19,2% de notre échantillon). Parmi nos enquêtés, Lisbeth, Mélinda, Minh, Johanna et Joshua avaient effectivement réalisé des cursus scolaires internationaux en langue anglaise. Ces derniers et dernières mettaient alors plutôt en avant certaines dispositions cosmopolites de type linguistique, d'aptitude à la mobilité ou d'aisance dans des contextes multiculturels, afin d'expliquer leur choix éducatif. Ces enquêtés se montraient souvent très pragmatiques en estimant qu'il leur était plus simple et accessible de continuer à se former dans un contexte pédagogique international familier. Soulignons qu'ils et elles

mentionnent très rarement en entretien que l'école hôtelière suisse représente une stratégie d'accès à une carrière fortement mobile, à l'image de celle de leurs parents. Certes, ils et elles disaient vouloir devenir des managers ou des dirigeant·e·s, mais pas nécessairement « internationaux ».

En résumé, les compétences cosmopolites, qu'elles prennent la forme de goût pour les voyages, pour l'apprentissage de nouvelles langues ou pour la multiculturalité, peuvent être développées à différentes étapes de la trajectoire de nos enquêté·e·s. Durant la socialisation primaire cela peut se traduire par l'appartenance à des familles d'origines mixtes, parlant plusieurs langues, ou fortement mobiles puis durant la socialisation secondaire, la fréquentation d'institutions scolaires internationales, l'expérimentation de séjours seul·e à l'étranger et/ou le côtoiement d'autrui significatifs d'origines culturelles différentes sont des expériences qui fondent une envie d'étudier au sein d'une population internationale à l'étranger comme Murphy-Lejeune (2002) a pu le constater. L'ensemble de ces expériences socialisatrices variées fondent une disposition à vouloir étudier dans une école hôtelière suisse dont l'attractivité repose en partie sur son caractère international.

L'orientation éducative en management hôtelier est une internationalisation de fait – par l'amélioration de l'anglais, le contexte multiculturel et l'accent mis sur la mobilité transnationale – mais qui n'est pas nécessairement entreprise dans une volonté de poursuivre un parcours privé et professionnel mobile. Ce constat vient nuancer les analyses – purement statistiques et souvent microéconomiques pour qui l'internationalisation éducative est forcément une stratégie consciente d'augmenter l'insertion et le succès professionnels ultérieurs. D'une part, le capital cosmopolite peut s'hériter durant la socialisation primaire au sein d'un contexte familial multiculturel et multilingue et ne fait donc pas forcément l'objet d'un investissement volontaire et actif de la part de l'étudiant·e. D'autre part, la capitalisation sur les dispositions cosmopolites acquises peut constituer un attrait en soi, par volonté d'étudier dans un contexte familial et dans lequel on a de l'aisance, sans que cela soit nécessairement dans une anticipation sur le long terme de la future carrière.

Ces interprétations formulées à partir des entretiens concordent avec les raisons choisies par les répondant·e·s à notre questionnaire de s'être orienté·e·s dans une formation en management hôtelier (tableau 46).

Tableau 46 : Les raisons du choix pour une formation en management hôtelier en Suisse (trois choix possibles)

| <i>Raisons du faire une formation en management hôtelier</i>                                                                                          | <b>% de répondant·e·s à avoir coché cette proposition</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <i>Je désirais une formation pratique et théorique</i>                                                                                                | 47,2                                                      |
| <i>L'école dans laquelle je suis à une excellente réputation</i>                                                                                      | 46,4                                                      |
| <i>Je suis passionné par l'industrie de l'hospitalité</i>                                                                                             | 43,8                                                      |
| <i>Avec un diplôme en management hôtelier je trouverai facilement du travail</i>                                                                      | 34,0                                                      |
| <i>Je désirais faire une formation dans un contexte multiculturel</i>                                                                                 | 28,9                                                      |
| <i>La possibilité de faire des stages à l'étranger m'a convaincu</i>                                                                                  | 21,7                                                      |
| <i>Je n'étais pas sûr de vouloir travailler dans l'industrie de l'hospitalité mais ce diplôme me permettra de travailler dans d'autres industries</i> | 17,4                                                      |
| <i>La Suisse me paraissait être un bon endroit pour étudier</i>                                                                                       | 16,6                                                      |
| <i>Autre(s) raison(s)</i>                                                                                                                             | 3,0                                                       |
| <i>Un membre de ma famille a travaillé dans l'industrie de l'hospitalité et m'a convaincu</i>                                                         | 2,6                                                       |
| <i>Total</i>                                                                                                                                          | 261,7                                                     |

Avant tout, nous constatons qu'il n'existe pas de proposition largement plus plébiscitée. La première raison sélectionnée, par presque la moitié des enquêtés, est la volonté d'avoir une formation à la fois pratique et théorique (47,2%). Cela illustre à quel point les écoles hôtelières suisses sont attractives pour des étudiant·e·s n'ayant pas réalisé les meilleures performances scolaires auparavant et désirant faire valoir d'autres compétences dans le cadre de leurs études supérieures. Puis dans une proportion similaire, les étudiant·e·s évoquent la réputation de l'école choisie (46,4%), élément qui a également été évoqué durant nos entretiens notamment par les étudiant·e·s de l'École hôtelière de Lausanne. En troisième position, intervient la passion pour l'industrie de l'hospitalité (43,8%) correspondant aux discours vocationnels que nous avons aussi entendu lors de nos entretiens. Puis pour un peu plus d'un tiers (34,0%) la potentielle facilité à trouver du travail après la formation. Ces motivations sont donc liées à l'aspect professionnalisant de la formation hôtelière qui rencontre pour certain·e·s des compétences opérationnelles et des dispositions culturelles héritées dans les fractions économiques des classes supérieures prônant une culture du travail et d'esprit d'entreprise. On peut dès lors imaginer que la forte employabilité constitue un argument de vente essentiel de cette formation auprès des héritiers et héritières issu·e·s. de milieux professionnels entrepreneuriaux, dirigeant·e·s et/ou libéraux.

Les éléments liés l'internationalité de la formation n'apparaissent qu'en cinquième et sixième position. En effet, l'attrait du contexte multiculturel d'étude est choisi par moins d'un tiers des répondant·e·s (28,9%) et la possibilité de faire des stages à l'étranger, donc la mobilité transnationale durant la formation, par 21,7%.

Ces résultats illustrent que bien que la formation hôtelière suisse soit objectivement un lieu d'internationalisation éducative cet aspect constitue un argument d'attractivité secondaire. Ce résultat invite à penser que les écoles hôtelières suisses ne représentent pas – en premier lieu - des stratégies conscientes et volontaires d'internationalisation et que l'acquisition de capital culturel sous une forme internationalisée est souvent la conséquence d'un choix éducatif refuge pour les moins dotés en capital scolaire. Ces résultats vont dans le sens de l'enquête de Devadason (2017) qui démontre que faire une carrière « internationale » - avec des nombreuses mobilités transnationales – est rarement un choix en soi mais plutôt le résultat de contraintes posées par l'entreprise à partir desquelles les managers tentent de gravir les échelons. La mobilité transnationale est rarement voulue et initiée en première instance au même titre que l'internationalisation éducative peut apparaître comme un choix par défaut – bien qu'il ne soit pas présenté comme tel – pour les étudiant·e·s peinant à accéder aux institutions les plus prestigieuses sur la scène nationale.

Cette quatrième et dernière partie de thèse s'est attachée à dévoiler les mécanismes de répartition des étudiant·e·s au sein du champ des écoles hôtelières suisses. Premièrement, nous avons découvert que nos répondant·e·s venaient en grande majorité des fractions économiques des classes supérieures mais que leurs origines variaient en fonction de leur appartenance à des groupes socioprofessionnels plus ou moins mobiles (4.1.1). Nous avons à l'aide d'une analyse de correspondances multiples et d'une classification ascendante hiérarchique mis en exergue cinq configurations de capital cosmopolite hérité par les étudiant·e·s (4.1.2). Dans un second temps, nous avons investigué la manière dont nos répondant·e·s et enquêté·e·s s'orientaient dans un type d'école hôtelière plutôt qu'un autre en fonction de leur dotation en capitaux mais également en fonction des chemins de prises de connaissance de cette offre de formation (4.2). Nos résultats attestent, d'une part, que les étudiant·e·s locaux choisissent soit les écoles hôtelières supérieures (ES) ou l'École hôtelière de Lausanne en fonction de leurs capitaux culturels institutionnalisés et économiques. Par conséquent, les étudiant·e·s issu·e·s de milieux plus modestes ont un souvent un accès inégal à l'établissement le plus reconnu sur la scène académique helvétique (4.2.1). D'autre part, les étudiant·e·s transnationaux optent soit pour l'École hôtelière de Lausanne soit pour les écoles internationales leaders ou challengers. On constate que le capital social – notamment par le rôle des alumni et des recruteurs dans la découverte de la formation – influence considérablement l'orientation (4.2.2). De manière générale, l'École hôtelière de Lausanne – école ultradominante du champ – attire et recrute les étudiant.e.s bénéficiant des capitaux économique, culturel sous sa forme institutionnalisée et incorporée, social et cosmopolite les plus importants, grâce à son mécanisme de sélection le plus exigeant du champ. En comparaison, les écoles hôtelières internationales s'avèrent bien moins regardantes sur leurs critères de sélection engendrant l'accueil d'une population étudiante certes dotée d'un fort capital économique mais bénéficiant d'un capital linguistique et d'expériences professionnelles antérieures moins importantes (4.2.3). En dernier lieu, notre analyse dispositionnelle et cosmopolitique a mis en lumière les différentes motivations qui expliquent l'orientation dans une école hôtelière suisse (4.3). Il apparaît que pour les étudiant·e·s issu·e·s de milieux privilégiés, c'est une stratégie éducative refuge visant une deuxième chance de succès (4.3.1). Tandis que les héritiers et les héritières capitalisent sur des compétences opérationnelles par pragmatisme (4.3.2) et que les



étudiant·e·s issu·e·s de la classe moyenne mondiale désirent miser sur leurs compétences cosmopolites et rester dans un environnement socioéducatif familial (4.3.3).



## CONCLUSION

En conclusion de notre thèse, nous aimerions revenir sur nos principaux résultats de recherche et expliciter la manière dont ils répondent à notre problématique de recherche sur les stratégies d'internationalisation institutionnelles et individuelles opérant dans le champ des écoles hôtelières suisses et la géographie des circulations qui y ont lieu.

### A. Les écoles hôtelières suisses constituent-elles un champ ?

Les écoles hôtelières sont un cas spécifique de formation professionnelle supérieure qui émerge en Suisse compte tenu du savoir-faire industriel helvétique en matière d'hôtellerie-restauration développé dès la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. L'École hôtelière de Lausanne est créée en 1893, au bord du Lac Léman, sous l'initiative d'un hôtelier influent, par volonté de former la relève dirigeante de l'hôtellerie helvétique. Elle est alors pionnière dans l'application du modèle de formation dual - alliant théorie et pratique, conformément à la tradition de l'apprentissage (Tabin, 1989) – dans l'enseignement de la gestion hôtelière. Tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, de nouveaux établissements se sont créés en Suisse avec un cursus similaire mais plus ou moins spécialisé en fonction de différents corps de métier de l'hôtellerie-restauration (restauration, hébergement, réception, ...). On constate l'émergence d'une division du travail éducatif de la relève professionnelle locale et nationale. À partir de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle de nouveaux acteurs tournés vers un recrutement d'étudiant·e·s venant plutôt de l'étranger font leur entrée. Les premières écoles hôtelières internationales – enseignant en anglais et destinées aux enfants d'élites étrangères – sont créées par des entrepreneurs désirant saisir une opportunité commerciale. On constate l'entrée des logiques marchandes au sein de cette offre éducative. Ces écoles hôtelières internationales sont suivies par une vague de création d'une dizaine d'établissements en langue anglaise dès les années 1980, concomitante à l'expansion des mobilités étudiantes transnationales. Par conséquent, la population étudiante qui était en premier lieu composée de nationaux se diversifie ; d'abord avec l'arrivée d'étudiant·e·s venant des pays limitrophes – formé·e·s dans une langue nationale helvétique (français, allemand ou italien) - puis avec la venue de celles et ceux de pays plus éloignés, formé·e·s en anglais.

L'internationalisation de l'offre éducative ne s'est pas uniquement traduit par la diversification des corps étudiants mais également par la transnationalisation des flux institutionnels et financiers. La territorialité des réseaux éducatifs au sein desquels les écoles hôtelières s'inscrivent s'est considérablement complexifiée. Non seulement, certains établissements sont devenus des entités-mères à la tête d'autres écoles hôtelières portant leur nom à l'étranger (campus-franchise chez J. Knight (2016)), mais on observe également que des groupes éducatifs étrangers – américains, chinois ou français – investissent en Suisse en y rachetant ou créant des écoles hôtelières. Nous sommes en présence d'une offre éducative privée où la financiarisation opère. Les écoles font l'objet de transactions, sont rachetées, rationalisées et potentiellement fermées en l'espace de quelques années. On constate à quel point cette offre éducative est mue par des logiques néolibérales (Connell, 2013). Le champ des écoles hôtelières suisses représente donc un cas où une offre de formation professionnelle locale, se diversifie et se complexifie en l'espace d'un siècle, en réaction à

l'internationalisation mais aussi à la marchandisation de l'enseignement supérieur.

Cette genèse explique deux critères ontologiques des écoles hôtelières suisses. Premièrement une *école hôtelière suisse* est un établissement de formation professionnelle supérieure, fonctionnant selon un modèle dual où les enseignements pratiques ont un poids important et s'effectuent lors d'ateliers au sein de l'école et durant des stages en entreprise. Deuxièmement, ce sont des formations à caractère international, étant donné la diversité des origines géographiques et culturelles de leurs étudiant·e·s, créant un microcosme international variable, dans lequel la multiculturalité et la maîtrise de l'anglais sont mis en scène et cultivés par l'institution. Ces deux caractéristiques de l'enseignement hôtelier helvétique, le distingue d'une part, des formations hôtelières offertes dans d'autres pays qui sont souvent plus opérationnelles (comme les écoles hôtelières de gastronomie en France), et d'autre part, des formations universitaires en gestion (ou écoles de commerces) qui sont plus académiques et moins internationalisées. Cette histoire structurale illustre la manière dont le champ des écoles hôtelières s'est constitué et s'est stabilisé autour d'un concept commun de formation en gestion à la fois appliqué et international.

Dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur, on demande à ces cursus d'être reconnaissables et comparables sur la scène nationale et internationale. C'est pourquoi les écoles hôtelières suisses semblent tiraillées entre deux injonctions. Elles devraient répondre aux besoins de main d'œuvre de l'industrie hôtelière – nationale et internationale - pour un manager opérationnel, tout en les dotant de compétences théoriques et de crédits académiques valorisables dans le champ universitaire. Dès la fin du XXème siècle, on constate que la plupart optent pour une académisation de leur cursus (Lemaître, 2011) en mettant l'accent sur les enseignements de gestion de nature plus théorique et en réduisant le temps consacré à la formation pratique. Cela afin d'être reconnues comme des établissements d'enseignement supérieur sur la scène nationale et/ou internationale. Tandis que d'autres maintiennent un modèle de formation où l'opérationnel conserve une place importante mais elles peinent à faire reconnaître leur diplôme dans le champ académique. Face à ces injonctions académiques et industrielles, les écoles hôtelières semblent répondre de manière différenciée et élaborent notamment des stratégies d'internationalisation variées.

D'après l'analyse de nos entretiens, l'enjeu spécifique au sein du champ des écoles hôtelières suisses est d'attirer des étudiant·e·s pour assurer leur survie économique. Ce champ constitue un véritable marché éducatif (Ball, 1993; Marginson, 2004), étant donné le statut privé de ces institutions et leur modèle économique reposant essentiellement sur les revenus obtenus via les frais de scolarité très élevés pratiqués. Pour y parvenir, nous avons constaté que ces écoles se comportent comme des acteurs stratégiques (Thoenig & Paradeise, 2018) pour qui les pratiques d'internationalisation institutionnelles visent avant tout à construire une « bonne » réputation et à la diffuser à travers le monde. Nous avons identifié six mécanismes qui y contribuent.

Premièrement, les écoles mobilisent le « Swissness » comme ressource symbolique. D'une part, elles bénéficient selon un effet de lieu (Bourdieu, 1993) des attributs symboliques associés au territoire helvétique. L'ancienneté de son industrie touristique luxueuse, fait du pays une destination légitime et valorisée d'apprentissage du management hôtelier. La Suisse serait également le lieu d'une tradition d'excellence, de professionnalisme et de diplomatie. Ensuite, étant donné son multilinguisme, le pays est vu comme un conteneur « naturel » de multiculturalité et d'un savoir-faire s'y rapportant. Les écoles hôtelières sont également souvent affiliées aux écoles internationales suisses portant un projet pédagogique d'enseignement d'un savoir-être bourgeois et d'une bonne éducation cosmopolite. Toutefois ces établissements cultivent activement leur caractère « suisse » de multiples manières : en le mettant en scène sur leurs sites, en désirant ne délivrer la formation qu'en Suisse (refusant de l'exporter), en s'assurant qu'une proportion visible d'étudiant·e·s locaux compose leur corps étudiant ou encore en obligeant à ce qu'un stage de leur formation ait lieu en terres helvétiques. Les ressources territoriales locales et nationales semblent donc jouer rôle fondamental dans la construction de la réputation de ces établissements. La Suisse agit comme un contenant culturel de certaines qualités dont les écoles hôtelières bénéficieraient « naturellement » comme par contagion (Friedman, 2017), alors qu'elles font en fait l'objet d'un travail institutionnel d'appropriation et de mise en avant. Ces résultats confirment que le positionnement à l'international ne peut être compris en dehors des ressources symboliques nationales ou locales que les institutions mobilisent pour se présenter au monde (Wagner, 2010).

Deuxièmement, les écoles hôtelières tissent des réseaux éducatifs transnationaux afin d'améliorer et faire circuler leur réputation. Leur internationalisation institutionnelle transite fréquemment par l'élaboration de partenariats éducatifs transnationaux (J. Knight, 2016). Certaines reconnaissent des formations hôtelières à l'étranger, d'autres ouvrent des campus-franchises dans d'autres pays portant le même nom et des cursus en commun sont établis avec des institutions éducatives partenaires étrangères. Ces multiples relations transnationales font circuler le modèle de formation en management hôtelier helvétique à l'étranger et le positionne en tant qu'exemple à suivre (Lazuech, 1999). Elles augmentent ainsi le capital symbolique de l'institution en diffusant son image dans d'autres territoires nationaux, réifiant simultanément la dimension « globale » ou « internationale » de l'école. Ces pratiques permettent également d'élargir le recrutement aux étudiant·e·s qui n'auraient pas les moyens financiers, scolaires ou linguistiques d'intégrer les écoles-mères situées en Suisse et d'engranger de nouveaux revenus (Waters & Leung, 2013).

Troisièmement, les écoles hôtelières recourent à divers appareils de recrutement virtuels et humains pour diffuser leur image à l'échelle internationale. Notre enquête met en exergue le rôle fondamental joué par leur communication digitale afin de construire la représentation d'écoles d'élites internationales où le professionnalisme règne dans un cadre géographique et des infrastructures d'exception. L'objectif est de faire circuler leur image de manière très diffuse - presque déterritorialisée - grâce à Internet et ses différents supports (sites web, réseaux sociaux, presse en ligne, ...). Parallèlement, les écoles dédient de nombreuses ressources humaines pour faire connaître leur formation aux élèves issu·e·s de classes sociales disposant d'un

fort capital économique – aisément monétisable – fréquentant déjà souvent des écoles internationales privées. Elles recourent fortement à l'industrie du recrutement international d'étudiant·e·s (Beech, 2018) en engageant soit des recruteurs/recruteuses à l'interne soit en recourant à des agents externes. Leur travail consiste à convaincre les étudiant·e·s transnationaux de l'adéquation de la formation hôtelière helvétique à leurs besoins, de la forte employabilité offerte et de dénigrer les autres voies de formation traditionnelles des fractions économiques (droit, écoles de commerce, médecine, ...). Elles disposent également de moyens sur place, en Suisse, pour susciter des candidatures telles que les journées portes ouvertes ou les visites guidées qui concrétisent la rencontre entre la demande et l'offre et améliorent les chances d'inscription. De nombreuses ressources institutionnelles sont allouées au recrutement qui apparaît comme un instrument essentiel de l'internationalisation des effectifs étudiants et d'engrangement des revenus. Toutefois, il ne s'agit pas uniquement d'augmenter et de diversifier le corps étudiant mais de le sélectionner afin que son apparence socioéconomique valorise l'institution (Darmon, 2012; Warikoo, 2016).

Quatrièmement, la gestion des admissions et la sélectivité sont des éléments essentiels de la réputation de ces écoles. Certes, la majorité des établissements sont peu sélectifs en termes de niveau scolaire et linguistique tant que le ou la candidat·e dispose du capital économique nécessaire pour payer des frais de scolarité élevés (Ball, Davies, et al., 2002). Toutefois, certaines s'avèrent plus exigeantes concernant le capital culturel institutionnalisé et incorporé des candidat·e·s, afin qu'ils ou elles correspondent à une certaine figure de l'étudiant·e idéal·e en management hôtelier. Les procédures d'admission et leurs standards sont alors variables comportant différentes étapes et réalisant un tri plus ou moins sélectif. L'entretien d'admission permet alors de sélectionner une population étudiante dont on prédit qu'elle aura les plus fortes de chance de faire une bonne impression sur le marché de l'emploi à l'issue de la formation. Le corps étudiant ainsi constitué représente un capital symbolique pour l'école hôtelière car leurs futures réussites sociales et professionnelles seront interprétées comme des signes de la qualité de sa formation, de son adéquation aux besoins industriels et contribueraient *in fine* à sa bonne réputation, donc à l'augmentation du capital économique. Ce mécanisme de constitution d'un corps étudiant idéal correspond à ce que l'on a pu observer dans de nombreux établissements d'élites (Ball, 1993; Darmon, 2013; Karabel, 2005).

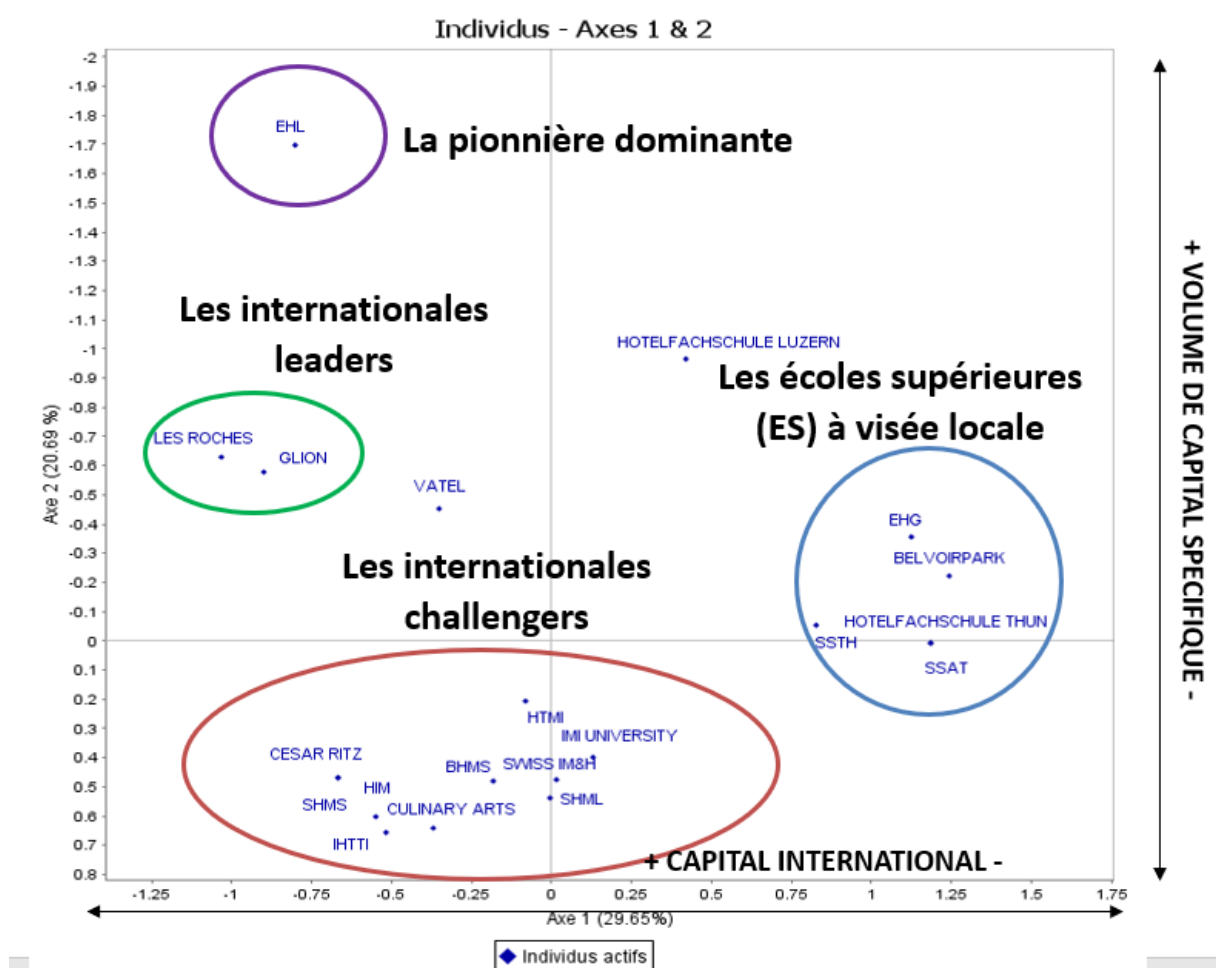
Cinquièmement, la valorisation et la mobilisation des alumni est un instrument visant l'amélioration de l'employabilité des étudiant·e·s. Toutes les écoles hôtelières mettent en scène les parcours professionnels « exemplaires » de certains de leurs alumni, incarnant des futurs professionnels variés et idéalisés, contribuant à l'attractivité de l'école. Les alumni, et leur capacité à bien incarner l'institution, sont donc une part essentielle du capital symbolique d'une école hôtelière dont le volume se construit à partir des capitaux économiques, culturels et sociaux possédés en propre par chaque alumnus (Waters & Leung, 2013). Les recherches portent majoritairement sur les mobilisations individuelles d'un capital social institutionnel (Rivera, 2015) mais nous ne connaissons, à ce jour, aucune enquête qui est mise en lumière les stratégies institutionnelles de constitution du capital social alumni. Notre enquête dévoile que le capital symbolique individuel fait l'objet d'un travail de « collection » par l'établissement afin de constituer un capital social

alumni mobilisable à des fins économiques. Ce travail de mobilisation du capital social alumni est divisé et réparti à travers le monde. Les alumni jouent donc un rôle essentiel dans la conversion du capital culturel institutionnalisé en capital économique, car ils ou elles aident à l'insertion professionnelle des étudiant·e·s en leur procurant des places de stage, des premiers emplois et des contacts professionnels. Les alumni sont également conçus comme des ressources institutionnelles servant à développer des territoires de recrutement étudiant. La réputation d'une école hôtelière est construite et transite par le réseau alumni et par les représentations associées à ce dernier. Par conséquent, plus elle a un grand nombre d'alumni, réparti·e·s dans un nombre de pays très diversifié, plus le potentiel de diffusion internationale de sa réputation est important.

Sixièmement, les écoles hôtelières ont développé diverses stratégies d'accréditations académiques pour gager de la qualité et de la reconnaissance de leur diplôme dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Il est question d'assurer la reconnaissance académique de leur diplôme au sein de différents territoires nationaux (J. Knight, 2013; Steiner-Khamsi & Dugonjic-Rodwin, 2018). Notre champ éducatif est le lieu d'une valse des accréditations académiques où différentes instances, non seulement helvétiques mais également étrangères, plus ou moins légitimes, entrent en jeu. Les écoles hôtelières restent dans des logiques principalement marchandes où le choix d'un organisme d'accréditation correspond avant tout à une volonté de positionnement en fonction de leurs territoires de recrutement. Les reconnaissances britanniques ou américaines ont pour but d'attirer et de rassurer une population étudiante venant principalement de l'étranger alors que les accréditations helvétiques garantissent des frais moins élevés et une relative reconnaissance académique aux étudiant·e·s locaux. Détenir des accréditations académiques prestigieuses locales, nationales ou étrangères, augmente la crédibilité d'une école hôtelière sur le plan éducatif et par conséquent sa potentielle attractivité. La réputation d'un établissement se traduit alors également par la manière dont il arrive à faire reconnaître la qualité et la conformité de sa formation à certains standards.

En résumé, l'enjeu spécifique au sein du champ des écoles hôtelières suisses consiste à accumuler des ressources culturelles (niveau de diplôme délivré, exigences d'admission et classements internationaux), sociales (augmentation du nombre d'étudiant·e·s, mobilisation des alumni et quota nationaux au sein du corps étudiant) et internationales (langues d'enseignement, tissage de réseaux éducatifs transnationaux et accréditations étrangères) afin d'augmenter leur capital symbolique reconverti, par la suite en un capital économique. En opérationnalisant et mesurant, les capitaux possédés par chacune des écoles hôtelières, nous avons pu cartographier ce champ éducatif et découvrir ses différents espaces de position.

Figure 48 : Espace de positions du champ des écoles hôtelières suisses



L'espace représenté grâce à notre analyse de correspondances multiples (ACM) oppose les établissements en fonction de leur recrutement tourné vers le local/national ou vers l'étranger (axe horizontal) mais également en fonction de leur volume de capital spécifique (axe vertical). Le champ des écoles hôtelières suisses se compose de quatre espaces de positions :

- L'espace de **l'école pionnière dominante** est occupé par la plus ancienne école – l'École hôtelière de Lausanne – à l'origine de l'émergence de ce champ. L'EHL dispose du plus grand volume de capital spécifique grâce à l'accumulation progressive de ressources culturelles, sociales et internationales pendant plus d'un siècle. Sa réputation est portée par son corps étudiant en expansion (3000 en 2019), ses nombreux et nombreuses alumni (25'000) et ses premières places dans des classements internationaux. En outre, elle délivre l'un des diplômes professionnels les plus reconnus dans le champ académique et s'avère la plus sélective à l'entrée. Sa position unique - et isolée - s'explique par son double-positionnement territorial : l'EHL s'adressant non seulement à la demande étudiante nationale, mais aussi à celle venant de l'étranger. Ce double recrutement a été rendu possible grâce à la création d'une section anglophone dès les années 1990 puis l'obtention d'une accréditation américaine. Néanmoins, le maintien d'une section francophone et une part de



subventionnement public helvétique garantissent l'accès des étudiant·e·s autochtones à l'EHL. Son image circule par conséquent non seulement largement en Suisse mais également à l'étranger où elle bénéficie de différents relais institutionnels (universités partenaires) et individuels (stamms des alumni, agents de recrutement, ...) dans de multiples pays. Comme d'autres institutions d'enseignement supérieur dominantes (Friedman, 2018; Lazuech, 1999; Paradeise & Thoenig, 2013), l'EHL étant déjà la plus prestigieuse sur la scène nationale bénéficie des plus grandes ressources symboliques, académiques et économiques pour s'internationaliser. L'EHL peut être assimilée à l'établissement des anciennes élites hôtelières (*top of the pile* chez Paradeise and Thoenig (2013)). En comparaison des écoles internationales leaders, l'EHL met plus en avant son caractère national (Friedman, 2017), cherche plutôt à attirer des étudiant·e·s « talentueux » et « talentueuses » venu·e·s de l'étranger en son sein (flux transnationaux d'import) plutôt que d'exporter sa marque à l'étranger. Sa stratégie d'internationalisation est présentée comme interne – se traduisant par son corps étudiant et enseignant international – découlant de son excellence plutôt que comme un effort institutionnel d'internationalisation externe (tissage des partenariats transnationaux, exportation du modèle de formation etc.), appuyant sa distinction vis-à-vis de ses concurrentes. En outre, l'EHL semble anticiper les changements et les incorporer rapidement.

- L'espace *des écoles internationales leaders* - occupé par Glion et les Roches – se compose des écoles hôtelières tournées vers l'international et dotées d'un fort volume de capital spécifique. Elles ont constitué un fort capital social alumni (12'000 et 14'000) et étudiant (2733 et 1543 inscrit·e·s) grâce à leur ancienneté au sein du champ (créées en 1954 et 1962) et à leurs grandes infrastructures. En termes de capital culturel, ces deux écoles sont reconnues uniquement par un organisme d'accréditation américain et délivrent des Bachelors. En outre, elles apparaissent régulièrement dans les Top 10 de différents classements internationaux. Étant donné leur enseignement en anglais, leur particularité est de s'adresser quasi-exclusivement à un public venant de l'étranger (plus de 90%) composé par plus de 80 nationalités différentes. Leur capital international est donc tourné essentiellement vers l'étranger. Elles font en effet partie d'un même groupe éducatif international en mains étrangères (Eurazéo) et ont tissé leurs propres réseaux éducatifs transnationaux par la création de campus-succursale à leur nom (à Londres, Shanghai ou encore Marbella). Il apparaît donc que la croissance de leur capital économique transite par une expansion territoriale s'effectuant par la multiplication des sites et de leur population étudiante à l'étranger. Leur stratégie d'internationalisation institutionnelle est affirmée et revendiquée par ces institutions c'est pourquoi elles peuvent être associées aux *wannabees* de Paradeise and Thoenig (2013). L'international fait partie de l'identité de ces établissements (Friedman, 2018). Toutefois, leur ancienneté au sein de ce secteur éducatif international et privé fonde leur légitimité au sein du champ.
- L'espace des *écoles internationales challengers* est occupé par les écoles les plus récentes de notre champ (créés dès les années 1980), disposant d'un faible volume de capital spécifique et se destinant

à un public étudiant essentiellement venu de l'étranger. Ces établissements ont en commun de détenir un faible capital social institutionnalisé car elles sont de taille moyenne (entre 301 et 1000 étudiant·e·s) et étant de nouvelles arrivantes dans le champ ne détiennent pas encore un capital social alumni important. Leur capital culturel institutionnel s'avère également faible car elles sont parmi les moins sélectives à l'entrée, le niveau d'anglais demandé étant le plus bas de notre champ et la procédure d'admission la plus courte (uniquement sur dossier). Elles ont la particularité de délivrer des doubles-diplômes de Bachelor en partenariat avec des universités américaines ou britanniques mais ne bénéficient d'aucune accréditation étatique helvétique. En outre, une minorité d'entre d'elles apparaît dans des classements internationaux (César Ritz ou SHMS). Enseignant uniquement en anglais, leur capital international est tourné vers un recrutement étranger (90% de leurs effectifs) mais – contrairement aux écoles internationales leaders - la diversité des nationalités représentées y apparaît plus faible (entre 51 et 80 nationalités). L'augmentation de leurs revenus tient alors principalement à leur capacité à attirer des étudiant·e·s en Suisse. Elles occupent alors une position plus dominée dans le champ se traduisant, par exemple, par des tarifs plus bas et des cursus moins longs que les établissements leaders. Toutefois, ces écoles internationales challengers sont de plus en plus nombreuses et prennent des parts de marché de plus en plus importantes. Elles se rapprochent le plus des *wannabees* Paradeise and Thoenig (2013) dans leur volonté de reprendre les modèles d'internationalisation de leurs consœurs leaders. Toutefois, leurs ressources ne leur permettent pas de développer des partenariats transnationaux aussi importants et variés. Leurs réseaux éducatifs ne traversent pas les frontières nationales car les groupes éducatifs qu'elles constituent – comme le *Swiss Education Group* - sont (pour l'instant) cantonnés au territoire helvétique.

- L'espace des **écoles supérieures à visée locale** est quant à lui composé des établissements possédant également un faible volume de capital spécifique mais qui sont plutôt tournés vers un recrutement local. Bien que ces établissements soient parmi les plus anciens de notre champ (créées pour la plupart au début du XXème siècle), leur capital social est resté faible à cause de leurs petits corps étudiant (300 individus ou moins) dont l'expansion est limitée par leurs infrastructures. Elles sont reconnues en tant qu'écoles supérieures par les autorités étatiques helvétiques et délivrent des diplômes professionnalisants ES « d'hôtelier-restaurateur » reconnus professionnellement en Suisse mais peu (ou difficilement) sur la scène académique suisse ou étrangère. Leur capital culturel institutionnalisé apparaît également maigre en constatant leurs plus faibles exigences d'entrée en termes de niveau de formation (une formation professionnelle initiale suffit et non un diplôme général) et d'anglais. Ces écoles supérieures se destinent alors plutôt à la demande étudiante de proximité pour une formation professionnalisante dans le domaine de l'hôtellerie. Elles visent à assurer la relève industrielle locale en enseignant exclusivement dans une langue nationale (français, allemand ou italien). La proportion d'étudiant·e·s venant de l'étranger y est donc minoritaire et la diversité des nationalités représentées plus faible (moins de 50 nationalités différentes). Le capital international de ces écoles supérieures s'avère donc réduit. Elles n'appartiennent pas à des groupes

éducatifs plus larges mais plutôt à des organisations du monde du travail hôtelier. Et elles ne possèdent aucune école-succursale à l'étranger. Leur capital spécifique s'avère donc plus faible et en leur réputation moins prestigieuse et moins visible sur la scène internationale pourraient les faire apparaître plus dominées dans le champ. Ces établissements peuvent être affiliés aux missionnaires chez Paradeise and Thoenig (2013) ou aux universités urbaines chez Friedman (2018). Leur mission est tournée vers la formation de la relève nationale voire locale et elles apparaissent plus soucieuses de l'insertion professionnelle de leurs étudiant·e·s que de l'internationalisation de leur institution.

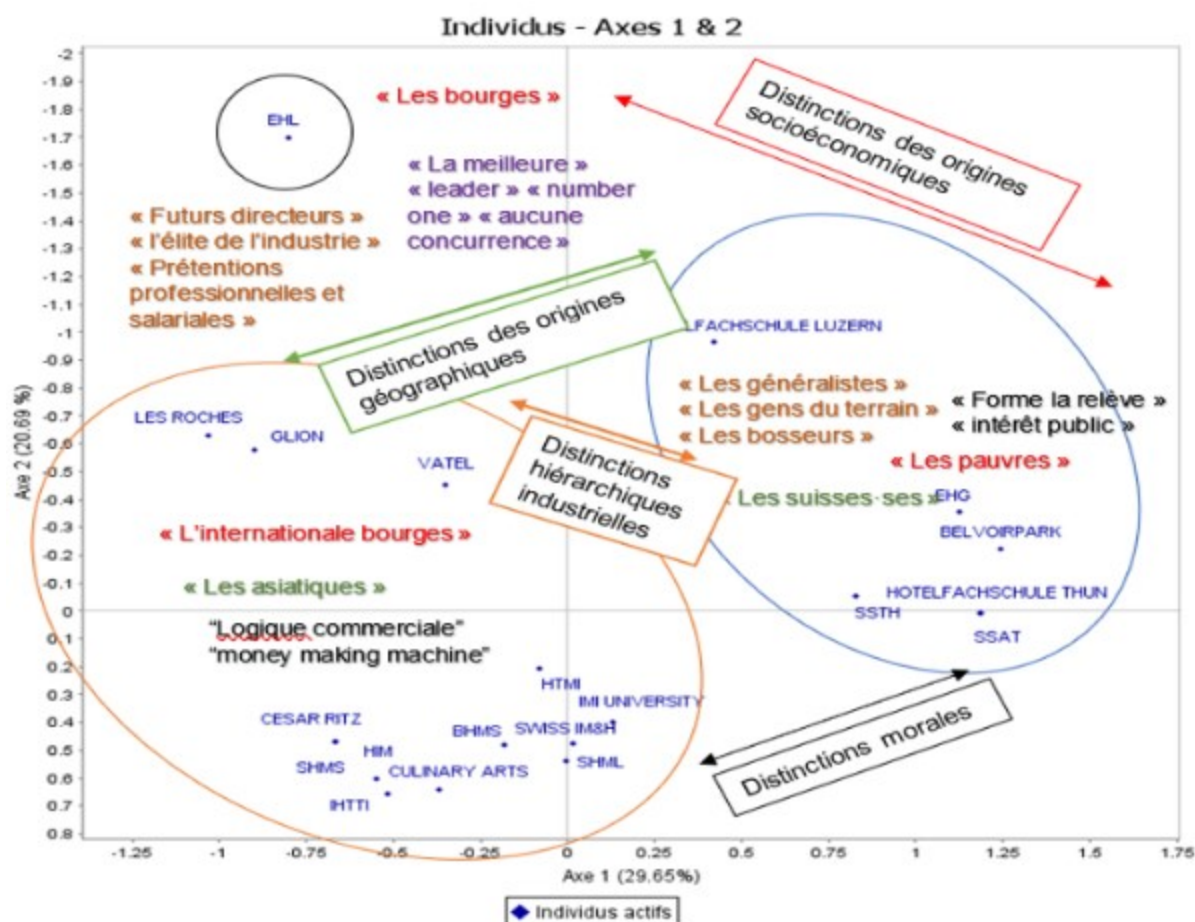
I) Comment les pratiques d'internationalisations institutionnelles constituent-elles des ressources de différenciation et d'attractivité pour les écoles hôtelières suisses ?

Au sein du champ des écoles hôtelières suisses, les stratégies d'internationalisation institutionnelles constituent un axe d'opposition et de pouvoir. Notre analyse dévoile que les opportunités portées par l'internationalisation de l'enseignement sont effectivement variablement saisies par les établissements en fonction de différents critères (Friedman, 2018). Non seulement, l'école dominante sur le plan national a la possibilité de jouer sur les deux tableaux : le national et l'international, qui est une caractéristique des institutions ou personnes occupant des positions dominantes (Friedman, 2018; Paradeise & Thoenig, 2013; Wagner, 2010). L'EHL est en capacité de bénéficier à la fois d'un capital d'autochtonie et d'un capital international afin de maintenir son privilège, étant donné les ressources importantes dont elle disposait auparavant (Lazuech, 1999; Wagner, 1998). En comparaison, les écoles hôtelières internationales leader ou challenger constituent des flux transnationaux dès leur création, étant donné leur formation uniquement en anglais destinée à public étudiant venu de l'étranger. Elles sont donc créées dans l'objectif d'initier des migrations étudiantes transnationales et d'en tirer des bénéfices financiers. Finalement, les écoles supérieures à visée locales sont celles qui sont les moins en « capacité » de s'internationaliser compte-tenu de l'enseignement dans une langue nationale, de leur dépendance vis-à-vis des organisations de l'hôtellerie-restauration nationales et de leurs limites infrastructurelles (Friedman, 2018; Paradeise & Thoenig, 2013). Toutefois, ces écoles hôtelières attirent bien des étudiant·e·s transnationaux mais dans des proportions moins importantes.

Nos résultats confirment l'interprétation selon laquelle la position occupée au sein d'un champ national va déterminer la capacité à se rendre visible et attractif sur la scène internationale (Findlay et al., 2012; Lazuech, 1999; Marginson, 2006). L'apport principal de notre analyse est de dévoiler l'existence d'institutions d'enseignement supérieur internationalisées dès leur origine et occupant une position relativement dominante ou dominée dans un champ circonscrit nationalement. Il apparaît que les critères d'ancienneté, de prestige et l'accumulation de ressources territoriales, culturelles et sociales deviennent des critères de hiérarchisation au sein même du nouveau secteur éducatif international (King et al., 2011). Notre étude de cas plaide pour l'investigation des principes de différenciation et des rapports de pouvoir entre les offres éducatives tertiaires internationales.

- I) Comment les prises de position des agents au sein du champ reflètent les principes de hiérarchisation de ce dernier et questionne son autonomie ?

Figure 49 : Espace des prises de position au sein du champ des écoles hôtelières suisses



L'espace des positions objectivé se reflète dans l'espace des prises de position des agents. La structure du champ correspond aux représentations de nos enquêtés sur les rapports de force, d'opposition et de regroupement entre les écoles hôtelières. D'une part, la position dominante de l'École hôtelière de Lausanne est pleinement assumée et revendiquée, se traduisant par des discours sur l'ancienneté, l'originalité ontologique, l'incomparabilité et l'inexistence d'une concurrence. D'autre part, l'état des rapports de force est en grande partie accepté par les écoles hôtelières dominées comme en atteste la filiation revendiquée avec l'École hôtelière de Lausanne, la reconnaissance de sa toute-puissance et les discours de complémentarité vis-à-vis de l'école dominante. Les agents des autres écoles hôtelières estiment que leur institution s'adresse aux candidat·e·s bénéficiant de capitaux économiques, cosmopolites et scolaires moins élevés, exclu·e·s de l'EHL et qui se destinent également à d'autres postes. Ce discours de subsidiarité tend à euphémiser les rapports de domination au sein du champ. En effet, cette apparente complémentarité correspond en fait à une division hiérarchique du travail au sein de l'industrie hôtelière. Ce champ éducatif dans sa structure actuelle contribue donc à la reproduction d'une stratification professionnelle en construisant des champs des possibles inégaux.

Au-delà d'une confirmation topologique, les prises de position des agents donnent corps à la doxa au sein du

champ étudié. Le capital symbolique de l'École hôtelière de Lausanne apparaît comme réifié et immuable pour les agents, d'autant plus que cette institution dominante définit le jeu spécifique du champ. Elle donne le ton sur la manière dont les ressources culturelles, sociales et territoriales peuvent être accumulées et mobilisées pour continuer d'attirer des étudiant·e·s fortuné·e·s et même d'augmenter un corps étudiant. Par conséquent, les principes de distribution du capital spécifique ne sont pas (ou peu) remis en question et l'orthodoxie produit ses effets. Les institutions dominées acceptent – en partie - leurs positions inférieures résultant du fait de jouer à un jeu où elles ne définissent pas les règles. Néanmoins, les prises de position hétérodoxes au sein du champ existent, mais se concentrent plutôt sur la redéfinition des limites de ce dernier. Nous avons notamment observé une tentative avortée d'imposition d'une définition d'une « véritable école hôtelière suisse » désirant redéfinir les critères d'accès légitime au champ (du capital spécifique adéquat pour y jouer le jeu). En outre, des distinctions d'ordre moral font surface dans les relations entre écoles dominées ; opposant celles perçues comme animées uniquement par une logique marchande à celles poursuivant une ambition avant tout éducative, désirant former la relève industrielle hôtelière.

Une question reste de mise : sommes-nous en présence d'un champ ? Arrivé au terme de notre analyse, il est temps de statuer sur la correspondance de l'espace éducatif étudié au concept de champ tel qu'élaboré par Bourdieu. D'une part, notre enquête a dévoilé que les écoles hôtelières sont effectivement en relation : la plupart se sont créées à partir du modèle de l'École hôtelière de Lausanne, elles se positionnent et se situent les unes par rapports aux autres de manière objective (espace de positions) et subjective (prises de position) puis sont en compétition afin de susciter l'inscription d'étudiant·e·s. En outre, au sein de l'espace de l'enseignement supérieur helvétique, les écoles hôtelières s'avèrent très autonomes en comparaison des formations supérieures publiques. Étant donné leur statut privé, elles ne sont pas dépendantes des financements étatiques et leurs activités ne s'inscrivent pour la plupart du temps pas dans les cadres législatifs éducatifs helvétiques. De plus, les agents des écoles hôtelières ne s'identifient pas à d'autres formations proposées en Suisse que ce soit au sein des universités ou des hautes écoles spécialisées (HES). Elles s'estiment uniques étant donné leur modèle de formation dual appliqué à l'enseignement supérieur de gestion et leur caractère international. Si l'on considère l'autonomie horizontale (Buchholz, 2016) de cette offre éducative, elle se différencie nettement sur la scène nationale des autres offres de formation supérieure tant des formations professionnelles (HES) que des formations de gestion universitaires (HEC).

Néanmoins, lorsque l'on dézoome et que l'on s'interroge sur l'autonomie verticale (Buchholz, 2016) de ce champ éducatif sur la scène mondiale, les influences externes sont plus saillantes. En effet, les écoles hôtelières suisses sont principalement mues par une logique économique, qui correspond à l'enjeu de marchandisation de l'enseignement supérieur (Connell, 2013; Leclerc-Olive et al., 2011). Le champ économique y exerce donc une influence fondamentale. Dans un contexte de mondialisation, l'autonomie d'un champ fonctionnant selon une logique marchande, ne peut uniquement s'appréhender dans son inscription territoriale nationale, en particulier lorsque ses agents circulent de manière transnationale. Avec quels autres établissements, situés dans quels autres pays, les écoles hôtelières sont-elles en compétition pour

attirer des étudiant·e·s fortuné·e·s ? Les écoles hôtelières suisses ne constitueraient-elles pas un *sous-champ* d'un champ éducatif plus vaste et transnational ?

Les enjeux de la limite et de l'autonomie du champ - questionnés au sein même de ce dernier par les agents qui y évoluent - attestent des mécanismes externes qui influencent sa dynamique et son unicité. La critique selon laquelle l'École hôtelière de Lausanne se serait transformée pour ressembler davantage à une *business school* - la faisant « sortir » du champ des écoles hôtelières – illustre plus généralement l'affiliation et la proximité des écoles hôtelières suisses au modèle éducatif et économique des business schools. Dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement, ce type de cursus inspiré du modèle nord-américain s'est fortement répandu, mais se décline sous des formes très variables (Mazza et al., 2005). Dans ce cadre, les écoles hôtelières suisses ne seraient-elles pas un sous-champ territorial – localisé en Suisse – du champ global des business schools (Buchholz, 2016) ? Ces hypothèses seraient conformes à la définition d'un *sous-champ* donnée par Bourdieu (2016) qui n'est pas une simple partie d'un champ mais un espace relationnel dont les lois de fonctionnement sont légèrement différentes, tout comme les formes de capital qui y sont efficaces. Le rapport entre champ et sous-champ se poserait sous forme de relations de domination, de luttes entre partisans de l'autonomie et partisans de l'hétéronomie. Selon cette conception, les sous-champs possibles d'un champ transnational des business schools auraient des déclinaisons nationales voire locales, inscrites dans des cadres historiques, économiques, politiques ou encore législatifs spécifiques influençant les activités s'y déroulant et par conséquent modifiant le capital spécifique offrant l'accès aux positions privilégiées. En outre, comme nous l'avons traité dans l'état de la littérature un véritable secteur de l'éducation internationale s'est développé ces trente dernières années. Quels sont les rapports entre un supposé champ transnational des business schools ou un éventuel autre de l'éducation internationale ? Sont-ils liés et de quelles manières ? Comment les écoles hôtelières suisses se positionnent-elles dans ces espaces ou champs éducatifs ?

Dans cette thèse, portant sur une étude de cas particulière, nous ne pouvons répondre à ces questions qui pourraient faire l'objet de projets de recherche spécifiques impliquant d'autres terrains. Néanmoins, à partir des résultats et interprétations que nous avons formulés, nous estimons que l'espace des écoles hôtelières suisse est un champ car il fonctionne selon des principes relationnels, concurrentiels et qu'il dispose d'une grande autonomie éducative et économique sur le plan national (autonomie horizontale). Toutefois, il est parfaitement plausible qu'il soit en fait un sous-champ d'un champ éducatif global plus vaste, hypothèse qu'il faudrait investiguer empiriquement. Pour ce faire, il faudrait notamment vérifier si différentes offres éducatives à travers le monde attirent en fait un public étudiant similaire, se destinant à intégrer un même marché de l'emploi international.

## **B. Les « parts de marché » de l'internationalisation éducative**

Après avoir objectivé l'espace des positions du champ des écoles hôtelières suisses, nous avons investigué les dispositions possédées par les étudiant·e·s qui s'y sont orienté·e·s en recourant à une sociologie cosmopolitique de l'orientation éducative (Ball & Nikita, 2014).

II) Comment la dotation en capitaux des étudiant·e·s - et certaines de leurs dispositions - expliquent non seulement l'orientation dans une formation privée et internationale en gestion hôtelière mais également leur répartition au sein d'écoles plus ou moins dominantes au sein du champ ?

Nos premiers résultats statistiques démontrent que ce champ accueille principalement des individus issus des fractions économiques des classes moyennes et supérieures. En revanche, au sein de cette population étudiante des distinctions intéressantes existent en termes de capital scolaire individuel (niveau de diplôme et type de scolarité) et de capital cosmopolite hérité (parcours migratoire, multilinguisme, diversité des origines familiales, ...) témoignant d'origines socioéconomiques différenciées. L'analyse des configurations de capital cosmopolite héritées par nos répondant·e·s nous a notamment permis de découvrir si ces étudiant·e·s disposaient déjà de certaines ressources cosmopolites et dans quels milieux sociaux elles avaient pu être héritées ou acquises.

Les *transnationaux enracinés* - qui représentent un peu moins d'un tiers de notre échantillon (30,7%) - effectuent une première migration transnationale afin de réaliser leurs études en Suisse. Ces étudiant·e·s ont réalisé l'ensemble de leur scolarité dans leur pays d'origine, au sein du système public et ne sont pas issu·e·s de familles aux origines nationales variées. La plupart viennent de classes socioéconomiques favorisées se traduisant par la plus haute profession exercée par leurs parents et leur niveau de formation élevé. Malgré des capitaux économiques et culturels institutionnalisés hérités relativement élevés, ces *transnationaux enracinés* ne disposaient pas encore d'un capital de mobilité ou d'un cosmopolitisme familial au moment de leur arrivée en Suisse. Ils et elles acquièrent une première forme de capital cosmopolite culturel et professionnel en intégrant une formation internationale hôtelière en Suisse. En comparaison, les *locaux enracinés* (34,9% de notre échantillon) - qui ont aussi réalisé l'ensemble de leur parcours scolaire dans le secteur public mais en Suisse - disposent de plus faibles capitaux économiques et culturels hérités. Ils et elles viennent moins fréquemment des élites des fractions économiques comme en témoigne la plus faible proportion de parents dirigeant·e·s (27,6%). Le niveau de formation des parents y est le plus faible au sein de notre échantillon, avec 47,2% de parents non-diplômé·e·s de l'enseignement supérieur universitaire. Leurs disciplines de formation sont par ailleurs moins souvent dans les sciences économiques (11,0% contre 15,8% en moyenne) ou encore en sciences naturelles, techniques ou en ingénierie (11,0% contre 16,9%). Notons toutefois qu'un quart de cette classe étudiante semble provenir de classes libérales helvétiques car 24,4% des parents exercent une activité libérale et 18,9% sont en possession d'un diplôme de médecine ou de droit. Les *locaux enracinés* se distinguent des *transnationaux enracinés* premièrement parce qu'ils et elles ne migrent pas pour venir étudier en Suisse, étant déjà « sur place », mais ils ou elles saisissent une opportunité locale - ou nationale - d'internationalisation éducative et professionnelle (*internationalisation « at home »*) (Beelen & Jones, 2015; Robson et al., 2018). Deuxièmement, les *locaux enracinés* détiennent une forme de cosmopolitisme dû à leurs origines familiales géographiquement ou linguistiquement mixtes. Ils capitalisent sur des compétences cosmopolites en désirant les institutionnaliser et les renforcer via cursus international.

Pour ces deux classes d'étudiant·e·s enracinés - qui représentent près de deux-tiers de notre échantillon (65,6%) - les écoles hôtelières jouent un rôle d'investissement dans lequel un capital économique familial est reconverti en un capital éducatif et professionnel international. Pour ces étudiant·e·s – issu·e·s des classes moyennes ou supérieures nationales sédentaires - faire une école hôtelière helvétique représente une stratégie de distinction et une potentielle mobilité sociale et géographique.

En revanche, les trois classes d'étudiant·e·s plus mobiles - qui représentent ensemble le tiers restant de notre échantillon - s'inscrivent plutôt dans une stratégie de reproduction de classe. Ils et elles semblent en effet appartenir à la classe moyenne mondiale (Ball & Nikita, 2014) et bénéficier d'un capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2002). Tout d'abord, ces trois classes ont des origines socioéconomiques plus élevées que les enraciné·e·s. Les *transnationaux mobiles* ont des parents appartenant plus fréquemment aux catégories socioprofessionnelles supérieures (54,7% sont dirigeants et 22,6% exercent des professions libérales) et sont parmi les plus diplômés de notre échantillon (seulement 30,2% n'ont pas de formation académique supérieure). Leurs parents sont souvent formés en médecine ou droit (24,5%), en sciences économiques (20,8%) ou en ingénierie ou sciences technique et naturelles (18,9%). Ensuite, les *transnationaux hypermobiles* proviennent aussi de classes socioéconomiques et culturelles favorisées. Néanmoins la proportion de parents dirigeants y est plus forte que chez les transnationaux mobiles car une écrasante majorité (82,9%) de leurs parents le sont. Le cosmopolitisme des *transnationaux hypermobiles* s'avère légèrement plus élevé que celui des *transnationaux enracinés* ou *mobiles* car la grande majorité de ces étudiant·e·s a déjà fait sa formation secondaire dans le système international et privé.

Finalement, les *translocaux hypermobiles* sont la moitié (50,0%) à avoir un parent dirigeant·e ou des cadre supérieur·e (avec 16,7%). Ils appartiennent à des classes socioéconomiques moins élevées que les *transnationaux mobiles* ou *hypermobiles* en termes de capital économique mais également culturel institutionnalisé. Cependant ils et elles détiennent un plus grand volume de capital cosmopolite au sein de notre échantillon. Non seulement, ces étudiant·e·s ont connu de nombreuses expériences de long-terme à l'étranger, ont évolué dans le système éducatif privé international mais ils et elles sont aussi des multinationaux et maîtrisent fréquemment plus de quatre langues. Les *translocaux hypermobiles* apparaissent comme une classe d'étudiant·e·s composée par des enfants de managers et dirigeants internationaux très mobiles (Ball & Nikita, 2014). La Suisse constitue un point d'ancrage éducatif local, au sein des trajectoires circulaires et transnationales, par son offre de formation internationale privée. Pour ces trois classes d'étudiant·e·s mobiles faire une école hôtelière helvétique s'inscrit dans le prolongement d'un parcours familial et éducatif mobile et transnational. On assiste donc plutôt à une capitalisation sur un cosmopolitisme déjà hérité et renforcé en faisant une école hôtelière helvétique. Conformément aux constats de Bourdieu (1989), ces étudiant·e·s s'orientent vers des formations qui correspondent déjà aux types de capitaux économiques, culturels, sociaux et cosmopolites qu'ils et elles ont déjà en leur possession. On constate par conséquent l'émergence d'une carrière éducative spécifique à la classe moyenne mondiale, débutant par des écoles internationales dès le primaire/secondaire, puis se poursuivant désormais par formations tertiaires



analogues (Ball & Nikita, 2014; Claire. Maxwell et al., 2019).

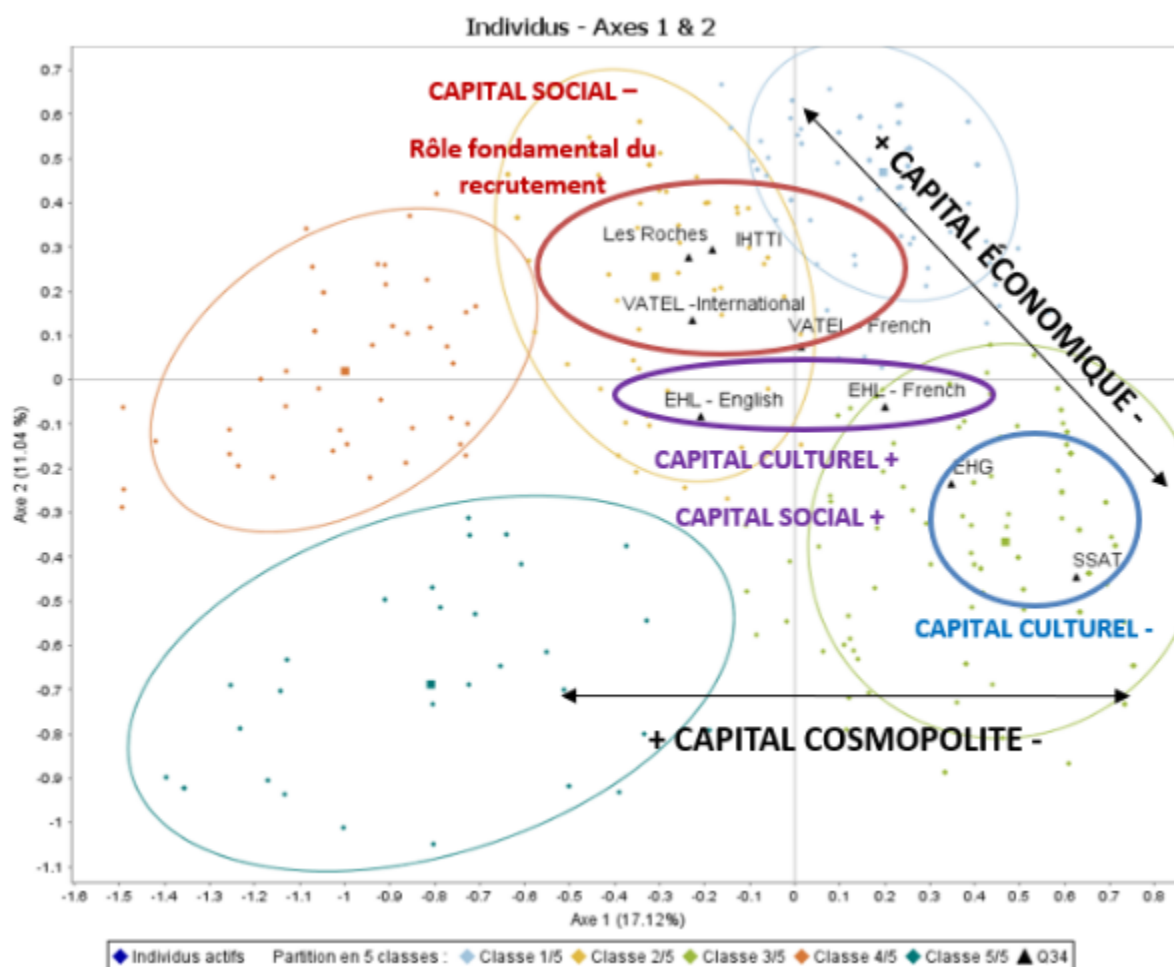
L'intérêt de notre analyse est de mettre en lumière la diversité des publics étudiants s'orientant désormais vers une formation supérieure à caractère international. On constate que la migration étudiante transnationale reste bien l'apanage des fractions économiques les plus privilégiées (Brooks & Waters, 2011; Findlay et al., 2012; King et al., 2011; Murphy-Lejeune, 2002; Waters & Brooks, 2010). Toutefois lorsque cette offre est ouverte aux étudiant·e·s locaux/nationaux – ici par des frais de scolarité légèrement moins élevés grâce aux subventions publiques – elle permet une internationalisation à domicile aux individus d'origines légèrement moins favorisées (Waters & Leung, 2013). Notre enquête illustre que les écoles hôtelières helvétiques répondent à la « demande » d'internationalisation éducative de différents groupes sociaux à travers le monde. Nos résultats vont plus loin en attestant qu'effectivement la population étudiante intégrant un cursus en management international provient majoritairement des fractions économiques des classes supérieures - locales ou étrangères – mais il existe des distinctions socioprofessionnelles au sein celles-ci. Les écoles hôtelières peuvent constituer des stratégies éducatives d'acquisition d'un capital culturel sous forme internationale pour les étudiant·e·s issu·e·s des fractions économiques sédentaires. Et elles offrent également une certification ou une institutionnalisation – sous la forme internationale - d'un capital cosmopolite hérité. À ce titre, ces établissements contribuent potentiellement à la fois à produire et à reproduire la classe moyenne mondiale (Ball & Nikita, 2014).

De plus, notre typologie argumente pour une désimbrication de la question du cosmopolitisme et de la mobilité comme Andreotti et al. (2013) l'ont illustré pour les managers. Il n'y aurait pas un seul grand type de capital cosmopolite dont les individus posséderaient un certain volume, mais plutôt différentes configurations de ce dernier témoignant des mobilités, des origines géographiques familiales variées et de la fréquentation du système éducatif international qui peuvent s'articuler, se cumuler ou non. On ne peut présupposer que les individus les plus sédentaires n'ont aucune pratiques transnationales (culturelles, linguistiques, ...) ou éventuelle identité cosmopolite comme l'atteste le cas des *locaux enracinés*. Bien qu'ils/elles n'aient pas expérimenté de migration durant leur enfance, ils/elles détiennent certaines compétences cosmopolites (multilinguisme, goût pour le voyage, ...) qu'ils/elles cherchent à valoriser via une formation internationale. Et réciproquement, les individus les plus mobiles ne sont pas déterritorialisés, mais s'ancrent dans certaines localités à partir desquels des projets sont envisagés et rendus possibles (Claire. Maxwell et al., 2019). Dans notre cas, les *translocaux hypermobiles* démontrent parfaitement que détenir la nationalité helvétique - ou s'y être déjà établi pour la scolarité secondaire - constitue une ressource pour y réaliser sa formation supérieure.

Le dernier aspect de notre troisième question de recherche était de comprendre comment le choix d'orientation vers un cursus international privé – telles que peuvent être les écoles hôtelières suisses – s'effectue. Analyser l'orientation éducative en gestion hôtelière, et dans un établissement plutôt qu'un autre, à partir d'une sociologie cosmopolitique invite à réfléchir aux capitaux hérités en jeu dans l'opération du

choix et à leur impact dans la définition d'un champ des possibles éducatifs. Nos analyses qualitatives et quantitatives concordent et démontrent que nos répondant·e·s se distribuent de manière spécifique entre les différents types d'écoles hôtelières suisses, en fonction de leur dotation en différentes formes de capitaux. Nous avons dévoilé les mécanismes de médiation subtiles grâce auxquels l'espace des positions du champ – opposant des écoles dominées à des dominantes – correspondent à l'espace des dispositions des agents.

Figure 50 : Distribution des écoles au sein de l'espace des cosmopolitismes des étudiant·e·s des écoles hôtelières



Les répondant·e·s des écoles hôtelières supérieures (ES) détiennent le moins de capitaux culturels et économiques au sein de notre échantillon. Pour ces étudiant·e·s d'origines socioéconomiques modestes, leur champ des possibles scolaires s'était rapidement retreint à l'adolescence, menant à leur rapide entrée sur le marché de l'emploi avec une formation professionnelle initiale. Par conséquent, leur diplôme – lorsqu'il n'a pas été prolongé pour obtenir une maturité professionnelle – ne leur donne pas accès aux Hautes Écoles Spécialisées comme l'École hôtelière de Lausanne. De plus, d'après nos entretiens, le prix de la formation constitue souvent un repoussoir. Les volumes de capital économique et culturel restent des facteurs essentiels d'exclusion au sein d'un marché éducatif (Ball, 1993). Nous sommes face à une inégalité d'accès aux écoles hôtelières suisses les mieux reconnues sur la scène académique helvétique ou étrangère en fonction de l'origine socioéconomique.

Pour un·e étudiant·e local·e, le volume des capitaux hérités est un facteur essentiel d'orientation au sein de l'École hôtelière de Lausanne. Ayant, les conditions d'admissions académiques les plus élevées du champ, les étudiant·e·s qui y sont inscrit·e·s disposent souvent du plus haut volume de capital culturel institutionnalisé. De plus, les frais de scolarité y sont plus élevés que dans les écoles hôtelières supérieures (ES), même s'ils sont moins onéreux pour les locaux que pour les transnationaux. En outre, à l'EHL, l'entretien d'admission évalue le capital culturel incorporé et le capital cosmopolite dont bénéficie le ou la candidat·e. À ce titre, la sélectivité de l'École hôtelière de Lausanne se traduit par le fait que les *transnationaux enracinés* – disposant du moins de capital cosmopolite – ont moins de chance d'intégrer la section anglophone que les *transnationaux ou translocaux hypermobiles*. Nos entretiens et observations ont par ailleurs dévoilé comme le capital social jouait un rôle considérable dans la découverte de l'établissement (souvent un proche ou une connaissance avait déjà fait l'EHL) mais également dans la réussite de l'entretien (obtention d'informations sur son déroulement et les pièges). L'École hôtelière de Lausanne – école dominante de notre champ – est donc en capacité de sélectionner les étudiant·e·s les plus dotés en différentes formes et volumes de capitaux, confortant son statut d'école d'élite au sein de cette offre éducative (Karabel, 2005).

Pourtant, il apparaît que les *étudiant·e·s transnationaux* ont bien plus de chance d'être inscrit·e·s dans une école hôtelière internationale privée, plutôt que dans une école hôtelière bénéficiant de subventions publiques comme l'École hôtelière de Lausanne ou les écoles hôtelières supérieures (ES). Au sein de notre échantillon, les *transnationaux et translocaux hypermobiles* – disposant du capital cosmopolite le plus important et donc ayant de forte chance d'être accepté·e·s à l'École hôtelière de Lausanne – ne sont étonnement pas surreprésenté·e·s dans sa section anglophone. Les chemins de prise de connaissance d'une école hôtelière – notamment via Internet et les recruteurs – et la manière dont ils réduisent le champ des possibles éducatifs en Suisse, jouent un rôle fondamental dans la répartition des publics entre les écoles (Beech, 2018). Les étudiant·e·s transnationaux rencontrés qui étaient inscrit·e·s dans des écoles internationales ont très souvent mentionné le recours à un agent ou la rencontre d'un recruteur dans la découverte de leur établissement. Étudier dans l'institution la plus prestigieuse du champ – l'EHL – n'est souvent même pas envisagée par ces derniers/dernières.

Notre étude de cas illustre que la diversification et la hiérarchisation de l'offre d'internationalisation éducative se reflète dans les capitaux hérités des étudiant·e·s qui fréquentent ces formations. Dans la lignée des travaux de Ball (Ball, 1993, 2003; Ball et al., 1995; Ball, Davies, et al., 2002; Ball, Reay, et al., 2002; Reay, Davies, David, & Ball, 2001) et de (Findlay, 2010), nous avons démontré à quel point il est nécessaire de comprendre la dynamique et les rapports de domination entre les établissements au sein d'une offre éducative, pour analyser les mécanismes d'orientation éducative. La répartition de la « demande éducative » s'opère par tout un travail stratégique de visibilisation et de recrutement, par des institutions variablement dotées en capitaux symboliques, économiques, culturels et territoriaux, qui entrent en concurrence pour attirer les « meilleur·e·s » étudiant·e·s à travers le monde. Le champ des écoles hôtelières suisses – tout comme le

champ internationalisé de l'enseignement supérieur (King et al., 2011) – fonctionne selon une répartition inégale des ressources institutionnelles réifiées par des inégalités d'accès aux écoles les plus dominantes en fonction des capitaux dont sont doté·e·s les étudiant·e·s (Friedman, 2018; Paradeise & Thoenig, 2013).

Les formations internationales les plus prestigieuses – comme l'École hôtelière de Lausanne – sont en capacité d'attirer puis de sélectionner les individus les plus privilégiés en termes de ressources économiques mais aussi en ressources culturelles, sociales et cosmopolites. Les recruté·e·s contribuent à la bonne réputation de la formation et bénéficient du diplôme le plus reconnu sur la scène nationale et internationale. Tandis que les formations hôtelières les moins internationalisées – comme les écoles hôtelières ES – sont plutôt fréquentées par des étudiant·e·s d'origines plus modestes, qui obtiennent un diplôme certes reconnu au sein de l'industrie mais ne leur offrant pas l'accès à l'enseignement universitaire. Les étudiant·e·s transnationaux rencontrent une autre inégalité d'accès, bien qu'ils/elles viennent de fractions économiques privilégiées dans leur pays d'origines, ils/elles s'avèrent souvent orienté·e·s, par des agents ou recruteurs aux intérêts marchands, dans des écoles hôtelières internationales dont les diplômes sont inéquitablement reconnus académiquement. En effet, les Bachelor délivrés par ces écoles internationales n'ont souvent aucune valeur au sein du système d'enseignement supérieur helvétique et ne peuvent garantir la poursuite des études par un master dans le système public helvétique par exemple. De plus, la reconnaissance des doubles-diplômes – délivrés par une université partenaire dans un pays étranger – n'est aucunement assurée au sein de la Grande-Bretagne ou des Etats-Unis. Le diplôme obtenu dans la plupart des écoles hôtelières internationales offre peu, voir aucun, ancrage territorial en Suisse ou dans un pays partenaire. Ces étudiant·e·s n'ont aucune garantie ou garde-fou que le capital institutionnalisé international dans lequel ils/elles ont investi, sera reconnu en Suisse, dans leur pays d'origine ou dans un tiers pays pour être potentiellement reconverti en capital économique. Et cet enjeu illustre l'une des conséquences néfastes de la néolibéralisation de l'enseignement supérieur (Connell, 2013). On assiste donc à une forme de répartition des « parts de marché » de la demande d'internationalisation éducative au sein de l'enseignement supérieur où l'offre éducative se transforme et diversifie – à l'image du champ des écoles hôtelières – pour engranger des revenus importants.

Finalement, notre thèse a déconstruit l'idée que l'internationalisation éducative – ici compris comme le fait d'obtenir un capital culturel institutionnalisé sous forme international – était conçue comme une unique stratégie de maximisation des chances d'insertion et de réussite professionnelle par les agents (Abbott & Silles, 2016; Dako-Gyeke, 2016; Perkins & Neumayer, 2014). Lorsqu'on s'intéresse aux dispositions et aux motivations des individus expliquant leur orientation dans une école hôtelière suisse, on constate que d'autres aspects semblent plus importants pour expliquer cette décision et qu'elle ne pourrait être résumée à la simple rationalité économique. Nous avons mis en exergue à quel point les dimensions sociales, culturelles, économiques et symboliques interviennent dans la conception et la valorisation du projet éducatif d'intégrer un cursus international tel que proposé par une école hôtelière suisse, s'inscrivant dans la lignée des travaux d'inspiration bourdieusienne (Findlay et al., 2012; Findlay et al., 2017; King et al., 2011; Waters, 2006b,

2012) ou de l'ancrage social (Geddie, 2013; Van Mol & Timmermann, 2014). Nos résultats vont toutefois légèrement plus loin en démontrant que les ressources institutionnelles - telles que les foires éducatives, les conseillers/conseillères d'orientation dans les écoles et les agents de recrutement – jouent un rôle fondamental dans la découverte et la réalisation d'une migration étudiante transnationale (Ball, Davies, et al., 2002; Beech, 2018). En outre, notre enquête atteste du rôle fondamental joué par Internet dans la découverte de formations situées à l'étranger et l'opération du choix éducatif. Cet aspect est encore peu traité dans la littérature actuelle alors qu'il nous est apparu extrêmement saillant et important dans notre enquête.

En outre, la population étudiante des écoles hôtelières suisses est diversifiée et l'on constate que ce choix éducatif prend différents sens en fonction des origines socioéconomiques de nos enquêté·e·s. Nos résultats attestent qu'on ne peut penser l'orientation éducative dans un cursus privé et international sans prendre en compte les formes et les volumes de capitaux hérités par les étudiant·e·s et les différentes ressources associées à leur disposition, définissant en grande partie leur champ des possibles éducatifs et professionnels. Cette orientation peut être interprétée comme une stratégie éducative refuge pour les moins performant·e·s sur le plan scolaire au sein de ces classes privilégiées sédentaires, donc comme une deuxième chance de succès (Brooks & Waters, 2009). En effet, nos enquêté·e·s ne désirent et n'intègrent pas les filières supérieures traditionnelles d'accès aux élites de leur pays d'origine et le choix d'une école hôtelière suisse va quelque peu à l'encontre de la trajectoire éducative attendue dans leur milieu d'origine. L'internationalisation éducative – qu'elle implique la migration étudiante transnationale ou non – constitue pour ces étudiant·e·s privilégié·e·s un *choix éducatif refuge* où l'orientation dans un cursus élitiste – par son prix et de sa réputation au sein de l'industrie hôtelière – compense le nonaccès aux filières nationales d'accès aux élites. Néanmoins, les enquêté·e·s ne diront quasiment jamais que l'école hôtelière suisse a constitué un choix « par défaut ». Leur orientation dans un tel cursus est présentée comme la volonté d'accéder à une formation généraliste et versatile, où leur intelligence pragmatique et émotionnelle est valorisée et constitue un atout. Les discours vocationnels, mettant en exergue leur « passion pour l'hospitalité » sont d'autant plus prégnants qu'ils visent à légitimer – notamment par l'essentialisation – une trajectoire socioéducative inattendue et parfois dévalorisée dans leur pays d'origine. Dans ces cas-là, la stratégie de distinction repose en premier lieu sur le fait de fréquenter une formation originale voire incomparable. L'internationalisation découle du souhait de se former dans les meilleurs établissements dans ce domaine, qui s'avèrent être situés en Suisse, engendrant pour certain.e.s une migration étudiante transnationale. L'attrait pour une carrière internationale était plus souvent présent dans les propos des étudiant·e·s locaux, pour qui une école hôtelière suisse constituait une possibilité d'initier des mobilités professionnelles transnationales.

Ensuite, un peu moins d'un tiers de nos répondant·e·s peut être considéré comme les héritiers et héritières de l'hôtellerie. Ces personnes ont été immergé·e·s et potentiellement initié·e·s par leur famille à l'industrie de l'hospitalité et soulignent alors une correspondance avantageuse de leurs connaissances, savoir-faire et dispositions, à ce qui est demandé pour intégrer, étudier et réussir dans une école hôtelière en Suisse. Dans ce cas, la volonté de faire une école hôtelière s'inscrit dans le prolongement de l'histoire familiale et peut-

être fortement encouragé – voire parfois imposé - par les parents. Cela peut apparaître comme un *choix éducatif reproductif* car permettant d'accéder à une position socioprofessionnelle similaire à celle du/des parent(s). Nos analyses décortiquent pourtant les ressorts de cette trajectoire éducative reproductive en attestant de l'adhésion ambivalente et variable de nos enquêté·e·s à ce projet. Ces héritiers/héritières bien qu'ils/elles estiment « être fait·e·s » (et avoir été fait·e·s) pour l'hôtellerie, la considère rarement comme une vocation. Ce choix concerté est souvent le résultat d'un « faute de mieux » lorsque leurs performances scolaires leur offraient peu d'alternatives éducatives et/ou qu'ils ou elles ne savaient pas quelles carrières professionnelles épouser. Cet élément les distingue assez fortement des étudiant·e·s locaux d'origines modestes ayant réalisé un apprentissage dans l'hôtellerie/restauration avant leur école hôtelière. En effet, ces derniers/dernières se qualifient bien plus souvent de « passionné·e·s » et faire une formation professionnelle supérieure traduit leur volonté de « rester faire carrière » dans une industrie qu'ils/elles affectionnent. Leur orientation éducative apparaît plus détachée des influences familiales notamment parce qu'ils et elles financent fréquemment leur formation par leurs propres moyens (économies, extras, bourses d'études, etc.). Ce choix éducatif traduisait une volonté d'ascension socioprofessionnelle. Pour ces deux catégories d'étudiant·e·s, les héritiers/héritières et les apprenti·e·s de l'hôtellerie, la dimension internationale du cursus apparaît secondaire pour expliquer leur orientation. Ils et elles cherchent avant tout l'expertise industrielle et l'excellence helvétique dans ce domaine et ils/elles envisagent très rarement de partir à l'étranger poursuivre ou entamer leur carrière hôtelière. Dans notre étude de cas, nous sommes loin d'une « bonne volonté internationale » (Nogueira & Aguiar, 2008) des étudiant·e·s issu·e·s des classes moyennes qui chercheraient à obtenir un bagage culturel distinctif sur les marchés de l'emploi national.

Finalement, lorsque les étudiant·e·s sont issu·e·s de la classe moyenne mondiale et ont déjà fréquenté le système scolaire privé et international, ils et elles mettent plutôt en avant certaines dispositions et compétences cosmopolites linguistiques, d'aptitude à la mobilité ou d'aisance dans des contextes multiculturels, afin d'expliquer leur choix éducatif. Ces enquêté·e·s formulaient des discours pragmatiques en estimant qu'il leur était plus simple et accessible de continuer à se former dans un contexte pédagogique familial, reconnaissant facilement leur diplôme secondaire international, que d'intégrer des systèmes universitaires nationaux. La capitalisation sur leur cosmopolitisme constituait un attrait en soi, sans que cela soit nécessairement dans le but de réaliser une carrière internationale où les mobilités seraient fréquentes. Bien que ce choix éducatif puisse apparaître reproductif dans le sens où il offre un accès légitime au groupe socioprofessionnel des managers internationaux dont leurs parents sont issu·e·s, il n'est pas nécessairement réalisé avec cette première intention. Ces étudiant·e·s hypermobiles souhaitent avant tout rester dans un entre-soi, au sein d'une culture internationale qu'ils/elles connaissent et ont incorporé et faire une école hôtelière apparaît comme un moyen de s'y maintenir. On constate à quel point leur habitus est effectivement au principe d'enchaînement de « coups » - ici des choix scolaires - qui sont objectivement organisés « comme des stratégies sans être aucunement le produit d'une véritable intentions stratégiques » (Bourdieu, 2000a, p.257).

Sur le plan théorique, l'apport de notre enquête est d'avoir investigué les mécanismes subtils de médiation (Bourdieu, 1989) qui provoquent une homologie entre l'espace des positions des écoles hôtelières et l'espace des dispositions des étudiant·e·s qui s'y sont inscrit·e·s. Nous avons en effet observé ce double mouvement selon lequel, d'une part, les institutions rassemblent des individus aux propriétés sociales similaires (tri par le prix de la formation, niveaux d'exigences d'admission, stratégies de recrutement, ...) et, d'autre part, les mécanismes d'opération du choix familiaux et individuels qui font que les étudiant·e·s s'orientent vers une école qui correspond aux capitaux dont ils/elles sont dotés. Néanmoins, nos résultats complexifient davantage les interprétations sociologiques en démontrant l'impact des agents de recrutement et d'Internet dans la délimitation du champ des possibles éducatifs au sein d'une offre éducative décloisonnée géographiquement.

Finalement, nous ne restons pas à un simple constat d'homologie entre l'espace des positions et des dispositions, qui pourrait être réduit à des analyses en termes de trajectoires socioéducatives ascendantes ou reproductives. Bien que ses étudiant·e·s disposent effectivement des différentes configurations et volume de capital cosmopolite, qui concordent à un cursus international, on ne pourrait déduire qu'ils/elles cherchent consciemment à capitaliser sur ce dernier. Les seules analyses quantitatives peuvent induire un biais d'interprétation quelque peu réductionniste mais lorsque l'on se plonge dans les matériaux qualitatifs et que l'on investigate les prises de position des agents concernant leur choix éducatif, l'analyse de l'internationalisation éducative se retrouve nuancée. Notre enquête dévoile que l'internationalisation éducative résulte, pour la plupart des étudiant·e·s des écoles hôtelières suisses, de la volonté de se former au sein d'un modèle pédagogique alternatif à celui du système universitaire - où la pratique est plus importante et les exigences académiques moins élevées – tout en fréquentant une offre de formation prestigieuse privée. Cette orientation est souvent un choix éducatif refuge (Bourdieu, 1989) ou une tentative de deuxième chance de succès (Brooks & Waters, 2009).

L'acquisition ou le renforcement des compétences cosmopolites et la volonté de faire une carrière internationale apparaissent en second plan. Certes, ces écoles se vendent comme « des microcosmes internationaux » et comme une voie royale pour accéder aux positions professionnelles liées au management international mais ce qui attirent les étudiant·e·s en premier lieu est avant tout le côté proprement « hôtelier » professionnalisant. Pour les étudiant·e·s transnationaux, la migration étudiante est engendrée par la volonté de se former dans les meilleurs établissements au monde dans ce domaine, qui se trouvent être en Suisse. Pour notre étude de cas, la plupart du temps, nous ne sommes pas en présence d'une stratégie consciente d'internationalisation éducative, où la volonté serait avant tout d'acquérir, de renforcer et de certifier un capital culturel institutionnalisé sous une forme internationale, mais nous sommes face à une internationalisation éducative de fait. Nos résultats invitent à ne pas postuler dès le départ que l'internationalisation éducative est une stratégie mais à en faire un objet d'une analyse empirique à part entière, investiguant la réelle place et ampleur qu'occupent les dimensions internationales dans l'orientation éducative.

### **C. Plaidoyer pour une analyse cosmopolitique et transnationale des processus d'internationalisation**

En dernier lieu, nous aimerions revenir sur les apports théoriques de l'articulation du concept de champ à la perspective cosmopolitique et transnationale dans l'étude des processus d'internationalisation, tels qu'observés dans notre étude de cas.

Le recours à la théorie des champs nous a permis d'investiguer simultanément les processus d'internationalisations institutionnels et les caractéristiques et parcours des agents qui désirent en bénéficier et de penser ces deux dimensions comme les deux faces de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. En effet, notre analyse dévoile comme il est fructueux de ne pas se cantonner à l'analyse des consommateurs de ces biens éducatifs mais également aux spécificités et hiérarchies des producteurs de cette offre éducative internationale et à leurs influences mutuelles. Par restrictions d'espace (taille des publications) et de moyens financiers, ces deux aspects sont investigués séparément dans la grande majorité des recherches portant sur l'internationalisation de l'enseignement. Or notre enquête démontre à quel point les rapports de domination au sein de l'enseignement supérieur internationalisé (King et al., 2011; Marginson, 2006, 2016; Marginson & Van der Wende, 2007) sont renforcés et induisent des accès inégaux des individus aux institutions les plus prestigieuses en fonction de leurs origines socioéconomiques et géographiques.

En outre, ne pas se cantonner au cadre national à partir duquel est souvent pensé le concept de champ, a permis d'investiguer les territorialités complexes en jeu (Marginson, 2008) et l'autonomie de ce dernier (Buchholz, 2016). Le champ des écoles hôtelières apparaît comme l'inscription nationale – en Suisse – d'un phénomène aussi mondial que l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Nous avons été face à une glocalisation (R. Robertson, 1994) c'est-à-dire l'expression et la traduction de phénomènes mondiaux tels que la néolibéralisation de l'enseignement, l'expansion des migrations transnationales estudiantines et d'une industrie de recrutement liée à ces dernières, au sein d'un territoire local/national. Nous avons constaté à quel point notre champ éducatif est soumis et animé par des logiques marchandes qui dépassent les frontières nationales (Connell, 2013), notamment par les circulations des flux financiers qu'il implique, et qui questionne son autonomie verticale (Buchholz, 2016).

Toutefois, la catégorie nationale reste présente dans notre analyse car elle fonde le cadre législatif et politique qui conditionne les activités de ces écoles. L'Etat-Nation reste de mise que ce soit au travers des politiques migratoires ou encore des accords internationaux quant aux accréditations académiques et l'évaluation de la qualité des formations tertiaires. De plus, sur la scène nationale notre champ éducatif dispose d'une forte autonomie horizontale (Buchholz, 2016) tant il diffère des autres offres de formations tertiaires situées en Suisse. Nous avons également constaté à quel point le capital symbolique de la Suisse constitue une ressource d'attractivité pour les écoles hôtelières dont elles bénéficient par un effet de lieu (Bourdieu, 1993). Nos constats confortent les interprétations de Friedman (2017) pour qui la catégorie nationale est omniprésente – parlant de *nationalisme ordinaire* – dans les discours des employé·e·s pour qualifier les institutions



d'enseignement supérieur pour lesquelles ils/elles travaillent, mais aussi pour appréhender la diversité des populations étudiantes en termes d'origines géographiques.

Au sein du champ, au niveau institutionnel, retracer les flux transnationaux constitués par les écoles hôtelières a permis de dévoiler la complexité des réseaux tissés (J. Knight, 2016). Les écoles font circuler des personnes (employé·e·s et étudiant·e·s), des diplômes (questions des accréditations) et des idées (exportation du modèle de formation) entre des localités très variées (ville ou région). Dans notre champ des écoles hôtelières, des pays comme la Suisse, la Chine, l'Espagne, la Jordanie, la Grande-Bretagne, les Etats-Unis ou encore Singapour sont mis en relation à partir de localités telles que l'arc lémanique, Shanghai, Hong Kong, Oman, Marbella, Dubaï, qui connaissent une expansion de l'industrie touristique fulgurante. Cette géographie s'avère densifiée et multipliée lorsqu'on prend en compte les trajectoires migratoires et des circulations de leurs étudiant·e·s. Le champ offre dès lors un espace conceptuel où penser le macro, méso et microsociologique, articulés à la perspective cosmopolitique et transnationale, afin de faire apparaître les géographies complexes de ces différents niveaux dans un contexte de mondialisation. Conformément, au projet théorique de Beck (Beck, 2004a; Beck & Sznaider, 2006) le local, le national, le transnational, l'international et le mondial (ou global en anglais) fonctionnent comme des catégories d'analyse qui s'imbriquent et s'articulent, dévoilant l'enchevêtrement des échelons territoriaux dans des processus d'internationalisation.

Au niveau individuel, la conceptualisation d'un *capital cosmopolite* prenant en compte des dimensions aussi variées que le parcours scolaire, le parcours migratoire, le multilinguisme, les origines familiales mixtes ou encore les nationalités, vise à désenclaver socialement les analyses portant sur la manière dont les ressources liées à la mobilité (des individus, des flux, des idées, ...) peuvent être mobilisées dans certaines sphères sociales. Conformément à la perspective cosmopolitique, appréhender ce type de capital de manière inclusive, le complexifie et permet de penser qu'il n'est pas l'apanage des groupes sociaux les plus privilégiés tels que la classe moyenne globale. D'autres types de migrations – pas uniquement qualifiées - offrent des capacités et des compétences variées aux individus et leurs enfants, sur lesquelles ils ou elles peuvent éventuellement capitaliser via une éducation internationale. Dans cette réflexion, la *forme internationale du capital cosmopolite* est une configuration parmi d'autres, ayant l'avantage d'être potentiellement reconvertible sur le(s) marché(s) de l'emploi en tant que capital culturel institutionnalisé et de bénéficier d'une certaine reconnaissance sociale parmi les fractions économiques des classes privilégiées.

Un autre apport de l'élaboration du concept de *capital cosmopolite* est de fournir un outil de mesure – ou du moins de positionnement – des individus au sein de la stratification mondiale. En effet, la seule prise en compte des capitaux culturels et économiques hérités des étudiant·e·s aurait seulement souligner la forte homogénéité socioéconomique de cette population, à laquelle on peut s'attendre au vu des frais de scolarité pratiqués. Distinguer ces enquêté·e·s en fonction de leur dotation en capital cosmopolite met en exergue la présence des enfants de la classe moyenne mondiale (Ball & Nikita, 2014) mais aussi la présence d'étudiant·e·s locaux de deuxième génération de migrant·e·s. Les mobilités transnationales des familles,

leurs spécificités et leur fréquence, sont ainsi prises en compte dans la manière d’appréhender les origines socioéconomiques et géographiques de nos enquêté·e·s et de réfléchir à leurs influences sur l’orientation éducative. En outre, lorsqu’on s’intéresse plutôt aux ressources cosmopolites similaires que les étudiant·e·s peuvent avoir – au-delà de leur pays d’origine – on découvre des appartenances à des classes sociales analogues, permettant de dépasser le nationalisme méthodologique. L’unique prise en compte de la ou des nationalité(s) serait une réduction drastique de la complexité de leurs parcours migratoires individuel et familial et réduirait l’analyse des stratégies éducatives de reproduction sociale à des comparaisons internationales, sans penser l’émergence d’un groupe socioprofessionnel propre à la mondialisation.

Notre proposition théorique - d’articuler la théorie bourdieusienne aux apports épistémologiques de la sociologie cosmopolitique et de la perspective transnationale - nous permet de dépasser les cadres nationaux au sein desquels l’orientation éducative et les mécanismes de reproduction sociale ont souvent été pensés et appréhendés. De plus, nous ne cantonnons pas la sociologie cosmopolitique à la seule analyse des stratégies éducatives des familles de la classe moyenne mondiale comme les enquêtes actuelles le font (Ball & Nikita, 2014; Claire. Maxwell et al., 2019; Waddling et al., 2019; Yemini & Maxwell, 2018). Notre enquête atteste que la prise en compte des territorialités physiques et symboliques et des distances entrant en jeu de l’orientation éducative sont heuristiques pour l’analyse de l’opération du choix de toutes et tous les étudiant·e·s, étant donné qu’il se réalise dans un système d’enseignement supérieur internationalisé et hiérarchisé. Cela ne présuppose pas que les individus ont toutes et tous un accès égal à un champ des possibles éducatifs décloisonné mais que les dimensions territoriales (où aller ? Pourquoi ? Depuis où ?) sont des facteurs primordiaux des orientations éducatives contemporaines. En conclusion, la grammaire théorique élaborée dans le cadre de cette thèse nous paraît féconde, non seulement pour analyser les processus d’internationalisation – qu’ils soient institutionnels ou individuels – mais aussi pour investiguer les stratégies éducatives de reproduction sociale dans un contexte de mondialisation.

#### **D. Limites de l’enquête et futures pistes de recherche**

Étant donné que notre enquête sociologique était la première portant sur les écoles hôtelières suisses, le cœur de ce manuscrit de thèse a été de faire découvrir leur genèse, leurs spécificités et de dévoiler les enjeux auxquels ces institutions font face dans un contexte d’internationalisation de l’enseignement supérieur. Notre travail s’est aussi focalisé sur les caractéristiques des étudiant·e·s en analysant leurs parcours éducatifs, migratoires et leurs origines socioéconomiques et géographiques qui les mènent à s’inscrire dans une école hôtelière suisse. Étant une première tentative de définition, délimitation et d’investigation d’un objet de recherche inédit notre projet comporte plusieurs limites.

Premièrement, nous regrettons le faible échantillon statistique (n=381) d’étudiant·e·s ayant répondu à notre questionnaire, ayant pourtant circulé au sein de six écoles hôtelières différentes. Nos taux de réponse étant parfois extrêmement bas pour certaines écoles (comme les Roches), nous ne pouvons établir que notre échantillon est représentatif de l’ensemble de la population étudiante de ce champ éducatif. C’est pourquoi,

nous avons tâché d'être mesuré et de ne pas trop généralisé nos interprétations. Certains résultats mériteraient d'être vérifiés auprès d'un échantillon plus important mais nous avons confiance dans le fait que ces premières analyses attestent déjà bien de la diversité socioéconomique et géographique existante au sein de cette population étudiante et des mécanismes de répartition des publics-cibles.

Deuxièmement, ayant eu l'ambition de mobiliser une méthodologie mixte nous avons mis l'accent sur le questionnaire et choisi plutôt de réaliser des entretiens pour faire dialoguer plus aisément nos résultats. Réaliser plus d'observations – voire même une ethnographie avec une immersion de plus longue durée auprès des étudiant·e·s – aurait été très instructif. En outre, pour ce manuscrit, nous nous sommes arrêtés à leur entrée dans ses établissements dont le quotidien reste malheureusement opaque. Durant notre enquête, nous avons pourtant récolté bon nombre d'informations sur la socialisation institutionnelle (Darmon, 2013) opérée par ces écoles hôtelières que nous n'avons pu analyser dans la présente thèse par faute de place et de temps. Nous avons dû laisser de côté des questions telles que : comment les étudiant·e·s sont-ils/elles transformé.e.s par ces institutions ? Comment leur hexis corporelle et leurs apparences sont modifiées par les enseignant·e·s, les professionnel.l.es de l'hôtellerie et leurs pairs ? Comment certaines dispositions cosmopolites telles que le multilinguisme, l'aisance à la multiculturalité et l'aisance à la mobilité sont inculquées et renforcées ? Comment devient-on un·e manager international ? Comment les soft skills sont-elles enseignées et transférées du domaine hôtelier à un autre ? Quel est le style de vie porté et expérimenté au sein de ces écoles ? Les réponses à ses interrogations feront l'objet de différents articles scientifiques qui, nous l'espérons, contribueront entre autres à la réflexion sur la formation de la classe moyenne mondiale, sur les caractéristiques de sa culture et de son style de vie.

Ensuite, notre enquête ne s'est pas portée sur les insertions professionnelles des alumni des écoles hôtelières suisses. Découvrir les caractéristiques de leurs carrières : dans quels secteurs travaillent-ils/elles ? Quelle est la réelle proportion de ses étudiant·e·s à rester dans l'hôtellerie ? Où se rendent-ils/elles après leur formation ? Restent-ils/elles en Suisse ou partent-ils/elles et pour quelles raisons ? Quelle est la versatilité du diplôme d'une école hôtelière suisse ? Ce capital culturel institutionnalisé change-t-il de valeur en fonction des territoires géographiques et des sphères professionnelles au sein des quel.le.s il est mobilisé ? Poursuivre nos investigations, nous permettrait de questionner les rôles que ces écoles hôtelières jouent dans la re/production de différents groupes sociaux à travers le monde. Nous aurions également à faire à une parfaite étude de cas des trajectoires professionnelles des membres de la classe moyenne mondiale, l'hôtellerie étant un secteur où de fréquentes mobilités transnationales sont considérées comme la norme pour faire carrière au sein d'une industrie globalisée. Ces questionnements pourraient faire l'objet d'un nouveau projet de recherche réalisé dans le cadre d'un postdoctorat. On pourrait imaginer une enquête qualitative multi située dans des grandes villes où des stamms de réseaux alumni des écoles hôtelières suisses semblent fortement présents comme Lausanne, Paris, Londres, New York ou Shanghai afin de découvrir les trajectoires socioprofessionnelles des alumni qui s'y trouvent. En outre, des analyses quantitatives de séquence – élaborées à partir des données mentionnées par les alumni sur des réseaux sociaux professionnels tels que LinkedIn ou Hosco – pourraient

quantifier et découvrir certains patterns de leur carrière professionnelle et découvrir si certaines carrières types existent au sein de cette population d'enquête. La combinaison de ces approches qualitatives et quantitatives contribuerait dès lors également à une sociologie de la profession hôtelière.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A., & Silles, M. (2016). Determinants of International Student Migration. *The World Economy*, 39(5), 621-635.
- Ahuja, M. K. (2002). Women in the information technology profession: a literature review, synthesis and research agenda. *European Journal of Information Systems*, 11(1), 20-34.
- Akkari, A. (2011). L'internationalisation de l'enseignement supérieur. *Education Permanente (Suisse)*, 1, 7-9.
- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2018). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 1-18.
- Altbach, P. G. (1999). Private higher education: Themes and variations in comparative perspective. *Prospects*, 29(3), 310.
- Altbach, P. G. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(1).
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global higher Education : Tracking an Academic Revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Retrieved from Paris:
- Andreotti, A., Le Galès, P., & Fuentes, F. J. (2013). Transnational mobility and rootedness: the upper middle classes in European Cities. *Global Networks*, 13(1), 41-59.
- Angus, L. (2004). Globalization and Educational Change; bringing about the reshaping and re-norming of practice. *Journal of Education Policy*, 19(1), 23-41.
- Baldassar, L., Nedelcu, M., Merla, L., & Wilding, R. (2016). ICT-base co-presence in transnational families and communities: challenging the premise of face-to-face proximity in sustaining relationship. *Global Networks*, 16(2), 133-144.
- Ball, S. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: the middleclasses and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- Ball, S. (2009). Is there a global middle class? The beginnings of a cosmopolitan sociology of education: a review. *Journal of Comparative Education*, 69, 135-159.
- Ball, S., Bowe, R., & Gerwitz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social-class contexts. *Sociological Review*, 43, 52-78.
- Ball, S., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). Classification and judgement: social class and the cognitive structures of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.
- Ball, S., & Nikita, D. P. (2014). The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 81-93.

- Ball, S., Reay, D., & David, M. (2002). Ethnic choosing: minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race, Ethnicity and Education*, 5(4), 333-357.
- Banyols, V. (2013). École hôtelière de Lausanne : 120 years of excellence. *EHLITE Magazine*, 18-31.
- Barthe, J.-F., Chauvac, N., & Grossetti, M. (2016). Entrepreneurs de circonstance : une enquête sociologique sur les fondateurs de start-up en France. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 15(3-4), 163-180.
- Bauer, M., & B., B.-M. (1997). La triple exception française. À propos de la formation des élites. *Esprit*, 236, 47-59.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier.
- Beck, U. (2004a). Cosmopolitan realism. *Global Networks*, 4, 131-156.
- Beck, U. (2004b). *Qu'est ce que le cosmopolitisme ?*. Paris.
- Beck, U., & Sznaider, N. (2006). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences : a research agenda. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 1-23.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis*. New York: The University of Chicago Press.
- Beech, S. E. (2018). Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(4), 610-625.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59-72). New York: Springer.
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). The Determinants of International Mobility of Students. *Economics of Education Review*, 41, 40-54.
- Béliard, A., & Eidelman, J.-S. (2008). Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. In A. Bensa (Ed.), *Les politiques de l'enquête*. Paris: La Découverte.
- Bennet, J. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation*. Sterling: Stylus Publishing.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de la sociologie*, 69, 200-201.
- Bertron, C. (2015). Savoir donner : les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 95-118.
- Bertron, C. (2016). *Les scolarités des fortunes internationales entre refuge et placement. Socio-histoire des pensionnats privés suisses*. (Docteur), Université de Lausanne
- Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne,
- Bertron, C. (2018). Des enfants des élites post-soviétiques dans les pensions suisses. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225(5), 14-27.
- Bessey, D. (2012). International student migration to Germany. *Empirical Economics*, 42(1), 345-361.

- Blanchard, M. (2013). *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)*. (Doctorat), École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), Paris.
- Bolay, M., & Rey, J. (2019). Les temporalités de l'éducation internationale : pratiques et technologies de l'accélération sociale. *Anthropologica*, 61(1), 137-149.
- Bolzman, C. (2011). La politique suisse à l'égard des étudiants internationaux : situations et enjeux. *Diversité Canadienne*, 8(5), 85-88.
- Bolzman, C., & Guissé, I. (2017). Etudiants du "Sud" en Suisse Romande : de la précarité lors des études aux risques de brain waste dans le cadre de la mobilité internationale. *Journal of international Mobility*, 5(1), 133-156.
- Bonoli, L. (2015). La Formation professionnelle et la "question sociale". Aux origines de la "vocation sociale" de la formation professionnelle en Suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(2), 383-397.
- Bonoli, L., Berger, J.-L., & Lamamra, N. (2018). *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le "modèle" suisse sous la loupe*. Zürich / Genève: Seismo.
- Borel, P., & Soparnot, R. (2015). Les écoles de management jouent-elles un rôle dans la lutte contre le plafond de verre ? . *La revue des sciences de gestion*, 273-274(3-4), 141-150.
- Börjesson, M. (2017). The global space of international students. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1256-1275.
- Bosse, N., & Guénard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 17(2), 27-46.
- Bouchez, J.-P. (2014). Autour de "l'économie du savoir" : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux. *Savoirs*, 34(1), 9-45.
- Bourdieu, P. (1979a). *La Distinction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1981). *Questions de sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984a). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1984b). *Questions de sociologie*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1987). Variants et invariants : éléments pour une histoire structurel du champ des grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70, 3-30.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1994a). *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil.

- Bourdieu, P. (1994b). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3-12.
- Bourdieu, P. (2000a). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2000b). *Les structures sociales de l'économie*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2011). Champ du pouvoir et distinction du travail de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 126-139.
- Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(200), 4-37.
- Bourdieu, P. (2015a). *Sociologie générale. Volume 1. Cours au Collège de France 1981-1983*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2015b). *Sociologie générale. Volume 1. Cours au Collège du France 1981-1983*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2016). *Sociologie générale. Volume 2. Cours au collège de France 1983-1986*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P., & De Saint-Martin, M. (1987). Agrégation et ségrégation : le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, 2-50.
- Bourdieu, P., & De Saint Martin, M. (1988). Le patronat. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 20-21.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture* Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Invitation à la sociologie réflexive*. Paris: Seuil.
- Brickell, K., & Datta, A. (2011). *Translocal geographies. Spaces, places, connections*. Surrey: Ashgate.
- Brooks, R. (2003). Young people higher education choices: the role of family and friends. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 283-297.
- Brooks, R., & Waters, J. (2009). A second chance at success. *Sociology*, 43, 1085-1102.
- Brooks, R., & Waters, J. (2010). Social Networks and Educational Mobility: The Eperiences of UK Students. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 143-157.
- Brooks, R., & Waters, J. (2011). Fees, Funding and Overseas Study: Mobile UK Students and Educational Inequalities. *Sociological Research Online*, 16, 1-9.
- Brooks, R., & Waters, J. (2015). The Hidden Internationalism of Elite English Schools. *Sociology*, 49(2), 212-228.
- Brown, P. (2000). The Globalisation of Positional Competition? *Sociology*, 34(4), 633-653.
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. New York: Oxford University Press.
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24(4), 377-392.
- Brumitt, N., & Keeling, A. (2013). Charting the growth of International Schools. In R. Pearce (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years* (pp. 25-36). London: Bloomsbury Academic.



- Buchholz, L. (2016). What is a Global Field? Rethinking Bourdieu's Field Theory beyond the Nation-State. *the Sociological Review*, 64(2), 31-60.
- Bühlmann, F., David, T., & Mach, A. (2012). Political and economic elites in Switzerland. *European Societies*, 14:5, 727-754.
- Bühlmann, F., Mach, A., & David, T. (2013). Cosmopolitan Capital and the Internationalisation of the Field Business Elites : Evidence from the Swiss Case. *Cultural Sociology*, 7, 211-229.
- Bühlmann, F., Ravasi, C., & Davoine, E. (2018). European Top Management Careers: a Field-Analytical Approach. *European Societies*, 20(3), 453-477.
- Bunnell, T. (2007). The International education industry. *Journal of Research in International Education*, 6, 349-367.
- Bunnell, T. (2010). The International Baccalaureate and a framework for class consciousness. The potential outcomes of a "class-for-itself". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 351-362.
- Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education*.
- Butcher, A. P. (2004). Educate, consolidate, immigrate: educational immigration in Auckland, New Zealand. *Asia Pacific Viewpoint*, 45, 255-278.
- Calhoun, C. J. (2008). Cosmopolitanism and Nationalism. *Nations and nationalism*, 14(3), 427-448.
- Carlson, S. (2013). Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility. *Population, space and place*, 19, 168-180.
- Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M., & Willemez, L. (1994). S'imposer aux importants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16, 114-132.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Chauvin, P.-M. (2013). La sociologie des réputations. Une définition et cinq questions. *Communications*, 2(93), 131-145.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, F. L. (2012). Organizing Student Mobility: Education Agents and Student Migration to New Zealand. *Pacific Affairs*, 85(5), 127-131.
- Collins, F. L., & Ho, K. C. (2014). Globalising Higher Education and Cities in Asia and the Pacific. *Asia and Pacific Viewpoint*, 55(2), 127-131.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris: La Découverte.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.
- Cookson, P., & Persell, C. (1986). *Preparing for Power*. New York: Basic Books.

- Coulangeon, P. (2010). Capital In S. Paugam (Ed.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 47-48). Paris: Presses Universitaires de France.
- Courtois, A. (2015a). Internationalising practices and representations of the 'other' in second-level elite schools in Ireland. *Globalisation, Societies and Education*, 1-17.  
doi:10.1080/14767724.2015.1077100
- Courtois, A. (2015b). 'Thousands waiting at our gates': moral character, legitimacy and social justice in Irish elite schools. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 53-70.
- Courtois, A. (2018). Brexit and Universities: Toward a Reconfiguration of the European Higher Education Sector? *International Higher Education*, 94.
- Courtois, A., & Veiga, A. (2019). Brexit and higher education in Europe: the role of ideas in shaping internationalisation strategies in times of uncertainty. *Higher Education*, 1-17.
- Cousin, B., & Chauvin, S. (2010). La dimension symbolique du capital social : les grands cercles et Rotary Club de Milan. *Sociétés contemporaines*, 1(77), 111-137.
- Cranston, S., Schapendonk, J., & Spaan, E. (2018). New Directions in Exploring the Migration Industries: Introduction to special Issue. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(4), 543-557.
- Cretton, V. (2018). Performing whiteness: racism, skin colour, and identity in Western Switzerland. *Ethnic and Racial Studies*, 41(5), 842-859.
- Cubillo, J. M., Sanchez, J., & Cervino, J. (2006). International Students Decision-making Process. *Journal of Educational Management*, 20(2), 101-115.
- Dahinden, J. (2017). Transnationalism reloaded: the historical trajectory of a concept. *Ethnic and Racial Studies*, 40(9), 1474-1485.
- Dako-Gyeke, M. (2016). Exploring the Migration Intentions of Ghanaian Youth : A Qualitative Study. *Journal of International Migration and Integration*, 17(3), 723-744.
- Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la socioogque et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, 58(1), 98-112.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 2(86), 5-29.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte.
- David, T., & Schaufelbuehl, J. M. (2015). Transatlantic Influence in the Shaping of Business Education: The Origines of IMD, 1946-1990. *Business History Review*, 89(1), 75-97.
- Davidson, M. J., & Burk, J. R. (2004). Les femmes dans le management. Une perspective mondiale. *Revue française de gestion*, 151(4), 129-143.
- Davoine, E. (2002). Formation et mobilité internationale de carrière des euromanagers. In D. Georgakakis (Ed.), *L'Europe des métiers* (pp. 271-296): Presses Universitaires de Strasbourg.
- Deem, R., Mok, K. H., & Lucas, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the "World-Class" University in Europe and Asia. *Higher Education Policy*, 21, 83-97.

- Denecker, C., & Gather Thurler, M. (2011). Opposition entre école publique et école privée en Suisse : contours d'un faux débat ? In Y. Dutercq (Ed.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (pp. 73-86). Bruxelles: De Boeck.
- Denord, F., Lagneau-Ymonet, P., & Thine, S. (2011). Le champ du pouvoir en France. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 24-57.
- Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2018). Flexible Coding of In-depth Interviews: A Twenty-first-century Approach. *Sociological Methods & Research*, 1-32.
- Devadason, R. (2017). The golden handcuffs? Choice, compliance and relocation amongst transnational professionals and executives. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(13), 2265-2282.
- Dietrich, P., Loison, M., & Roupnel, M. (2017). Articuler les approches quantitative et qualitative. In S. Paugam (Ed.), *L'enquête sociologique* (pp. 207-224). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dill, D. D. (2003). Allowing the Market to Rule: the case of the United States. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 136-157.
- DiMaggio, P. (2012). Sociological Perspectives on the Face-to-Face Enactment of Class Distinction. In S. T. Fiske & H. R. Markus (Eds.), *Facing Social Class: How Societal Rank Influences Interaction*. New York: Russell Sage Foundation.
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-726.
- Drake, B. (2004). International education and IB programmes: Worldwide expansion and potential cultural dissonance. *Journal of Research in International Education*, 3(2), 189-205.
- Dredge, D., Airey, D., & Gross, M. J. (2015). *The Routledge Handbook of Tourism and Hospitality Education*. New York: Routledge.
- Dugonjic-Rodwin, L. (2014). *Les IB Schools, une internationale élitiste: émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*. (Doctorat), Université de Genève, Genève.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projet d'avenir chez les lycéens et lycéennes. "La causalité du probable" et son interprétation sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 24(1), 69-89.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux* Paris: L'Harmattan.
- Dutercq, Y. (2011). *Où va l'éducation entre public et privé ?* De Boeck: Bruxelles.
- Dutoit, A.-S., Jacot, S., & Stritt, F. (2016). *Situations économiques des étudiants de l'Université de Neuchâtel*. Retrieved from Neuchâtel:
- Dutoit, A.-S., Jacot, S., Suter, C., & Ravazzini, L. (2016). *Egalité des chances au sein de l'UniNE : où en est-on ?*. Retrieved from Neuchâtel:
- Duval, J. (2017). Analyser un espace social. In S. Paugam (Ed.), *L'enquête sociologique* (pp. 267-290). Paris: Presses Universitaires de France.
- Echevin, C., & Ray, D. (2002). Mesurer le degré d'internationalisation d'un établissement de formation : Un exemple français en gestion. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 14(1), 103-118.

- Efionayi, D., & Piguet, E. (2014). Western African Student Migration : A Response to the Globalisation of Knowledge. *International Development Policy*, 5, 174-194.
- Elsbach, K., & Kramer, R. (1996). Members' responses to organizational identity threats: Encountering and countering the Business Week rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 441-476.
- Engwall, L., & Zamagni, V. (1998). *Management Education in Historical Perspective*. Manchester: Manchester University Press.
- Erikson, R. (1984). Social Class of Men, Women and Families. *Sociology*, 18(4), 500-514.
- Faist, T. (1998). Transnational social spaces out of international migration : evolution, significance and future prospects. *Archives Européennes de Sociologie*, 39(2), 213-247.
- Falcon, J. (2016). Les limites du culte de la formation professionnelle: comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales. *Formation-Emploi*, 133, 35-53.
- Falcon, J., & Joye, D. (2015). Formation et mobilité sociale en Suisse : regards sur cinquante ans d'inégalités. In G. Felouzis & G. Goastellec (Eds.), *Les inégalités scolaires en Suisse* (pp. 201-224). Bern: Peter Lang.
- Faure, L. (2009). Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'université de Perpignan. *Education et sociétés*, 24(2), 93-108.
- Felouzis, G., Maroy, C., & Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 92-100.
- Fibbi, R., & D'Amato, G. (2008). Transnationalisme des migrants en Europe : une preuve par les faits. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 24(2), 7-22.
- Findlay, A. (2010). An Assessment of Supply and Demand---Side Theorizations of International Student Migration. *International Migration*, 49(2), 162-190.
- Findlay, A., King, R., Smith, F. M., Geddes, A., & Skeldon, R. (2012). World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(1), 118-131.
- Findlay, A., Prazeres, L., McCollum, D., & Packwood, H. (2017). "It was always the plan": international student migration as "learning to migrate". *Area*, 49(2), 192-199.
- Fischer, P., & Gerhard Ortega, S. (2015). *Les étudiant-e-s internationaux dans les hautes écoles suisses. Rapport thématique de l'enquête 2013 sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s*. Retrieved from Neuchâtel:
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3ème ed.). London: Sage Publications.

- Forsberg, H., Palme, M., & Börjesson, M. (2017). Le marché de l'éducation et la structure sociale : la transformation de l'enseignement secondaire supérieur suédois à la veille des réformes du libre choix. *Esprit Critique : revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 27(1), 23-36.
- Frehill, L., Javurek-Humig, A., & Jeser-Cannavale, C. (2006). Women in Engineering: A review of the 2005 literature. *Magazine of the Society of Women Engineering*, 52(3), 34-63.
- Friedman, J. Z. (2017). Everyday nationalism and elite research universities in the USA and England. *Higher Education*, 76, 247-261.
- Friedman, J. Z. (2018). The global citizenship agenda and the generation of cosmopolitan capital in British higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 436-450.
- Frippiat, D., & Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *Population*, 65(2), 309-338.
- Gatzambidge-Fernandez, R. A. (2009). *The best of the best. Becoming Elite at an american boarding school*. Cambridge: Harvard University Press.
- Geddie, K. (2013). The Transnational Ties that Bind: Relationship Considerations for Graduating International Science and Engineering Research Students. *Population, space and place*, 19, 196-208.
- Ginalschi, S. (2016). Les femmes à la tête des grandes entreprises suisses : une analyse historique des inégalités de genre. *Social change in Switzerland*, 7.
- Gindraux, P. (1993). *L'art et la manière. L'École hôtelière de Lausanne. 100 ans d'excellence*. Suisse: Editions Payot Lausanne.
- Gingras, Y. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142(1), 31-45.
- Godelier, E. (2005). Les élites managériales entre logiques nationales endogènes et globalisation exogènes. *Entreprises et histoires*, 41, 6-14.
- Goldthorpe, J. (1996). The service class revisited. In T. Butler & M. Savage (Eds.), *Social change and the middle classes* (pp. 313-329). London: UCL.
- Graber, M., Megard Mutezintar, C. L., & Gakuba, T. (2009). *Le processus d'apprentissage des étudiants africains subsahariens dans les domaines de la santé et du social en Suisse romande*. Genève: Les Editions IES.
- Grabher, A., Wejwar, P., Unger, M., & Terzieva, B. (2014). *Student mobility in the EHEA. Underrepresentation in student credit mobility and imbalances in degree mobility*. Retrieved from Vienna:
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Group, S. E. (2018). A bright future in hospitality management. In S. E. Group (Ed.). Montreux.
- Guex, S., Humain, C., Mach, A., & Eichenberger, P. (2012). Les organisations patronales suisses entre coordination économique et influence politique : bilan historiographique et pistes de recherche. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 115, 115-127.

- Guissé, I. (2010). *Migrations étudiantes africaines en Suisse : de la formation à l'insertion professionnelle. Les conditions d'une mobilité circulaire*. (Doctorat), Université de Genève, Genève.
- Guissé, I., & Bolzman, C. (2009). Les migrants africains dans le secteur de la santé en Suisse: de la « fuite des cerveaux » au « retour des cerveaux ». *Les politiques sociales*, 3-4, 45-60.
- Guissé, I., & Bolzman, C. (2015). *Étudiants du Sud et internationalisation des Hautes écoles. Un parcours de combattant vers la qualification et l'emploi*. Genève: Editions IES.
- Hall, S. (2011). Educational ties, social capital and the translocal (re)production of MBA alumni networks. *Global Networks*, 11(1), 118-138.
- Hall, S., & Appleyard, L. (2011). Trans-local academic credentials and the (re)production of financial elites. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 247-264.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections: Culture, People, Places*. London: Routledge.
- Hartmann, M. (2011). Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 10-23.
- Hawthorne, L. (2012). Designer Immigrants? International Students and Two-Step Migration. In D. K. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education*: Sage.
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 211-224.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). International Schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. In R. Pearce (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years*. London: Bloomsbury Academic.
- Haywood, T. (2015). International mindedness and its enemies. In M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of international education* (pp. 45-58). London: Sage.
- Hé, J. h. (2006). Pratiques éducatives parentales : comparaison France, Japon et Chine. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 20(2), 9-29.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (2000). Global Transformations: Politics, Economics and Culture. *Politics at the Edge*, 14-28.
- Hernandez-Leon, R. (2013). Conceptualizing the Migration Industry. In T. Gammeltoft-Hansen & N. N. Sorensen (Eds.), *The Migration Industry and the Commercialization of International Migration*. Abingdon: Routledge.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Hidri, O. (2009). "Qui se ressemble s'assemble..." : le recrutement des jeunes diplômés dans les professions de cadre commercial. *Formation emploi*, 105, 67-81.
- Hill, I. (1995). Le baccalauréat international. Son histoire et sa contribution à l'enseignement interculturel. *SAVOIR Education Formation*, 4, 617-632.
- Hjellbrekke, J. (2018). *Multiple Correspondence Analysis for the Social Sciences*. Oxford and New York: Routledge.

- Hjorth, L., Horst, H., Galloway, A., & Bell, G. (2017). *The Routledge Companion to Digital Ethnography*. New York London: Routledge.
- Hondagneu-Sotelo, P., & Messner, M. (1994). Gender displays and men's power: The "new man" and the Mexican immigrant. In H. Brod & M. Kaufman (Eds.), *Theorizing masculinities*. Thousand Oaks: Sage.
- Humair, C. (2006). Tourisme et technologies du transport dans l'arc lémanique. Le cas du premier funiculaire à câble suisse entre Lausanne et Ouchy 1914-1914). *Revue historique vaudoise. Histoire du tourisme en pays vaudois.*, 114, 213-226.
- Humair, C., & Tissot, L. (2011). *Le tourisme suisse et son rayonnement international (XIXe-XXe siècles) "Switzerland, the playground of the world"*. Lausanne.
- Igarashi, H., & Saito, H. (2014). Cosmopolitanism as Cultural Capital : Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification. *Cultural Sociology*, 8(3), 1-18.
- Jourdain, A. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166(4), 6-14.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Princeton: NJ: Princeton University Press.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'entretien compréhensif* (2ème ed.). Paris: Armand Colin.
- Kaufmann, V., Bergman, M. M., & Joye, D. (2004). Motility: mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4), 745-756.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation of Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 260-273.
- Khan, S. (2011). *Privilege : The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton: Princeton University Press.
- Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Hands*. Princeton: Princeton University Press.
- King, R., Findlay, A., Ahrens, J., & Dunne, M. (2011). Reproducing Advantage: The Perspective of English School Leavers on Studying Abroad. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 161-181.
- King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European 'year abroad': effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9, 229-252.
- Kissau, K. (2012). Structuring Migrants' Political Activities on the Internet: A Two-Dimensional Approach. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1381-1403.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definitions, Rationales, and Approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2008). Internationalisation of higher education: a conceptual framework. In.
- Knight, J. (2013). The Changing landscape of higher education internationalisation - for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 84-90.
- Knight, J. (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34-47.

- Knight, M. (1996). *Ecolint: A portrait of the International School of Geneva 1924-1999*. Retrieved from Geneva:
- Kraus, M. W., & Keltner, D. (2009). Signs of Socioeconomic Status: A Thin-Slicing Approach. *Psychological Science*, 20, 99-106.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Armand Collin.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2018). Avoir la vocation. *Sciences sociales et sport*, 12, 143-150.
- Lange, R. (2013). Return Migration of Foreign Students and Non-Resident Tuition Fees. *Journal of Population Economics*, 26(2), 703-718.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: Falmer Press.
- Laurens, S. (2007). Pourquoi et comment poser les questions qui fâchent ? Réflexions sur les dilemmes récurrents des entretiens avec des imposants *Genèses*, 69, 112-127.
- Lazuech, G. (1999). *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lazuech, G. (2000). Recruter, être recruté. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. *Formation emploi*, 69, 5-20.
- Le Pape, M.-C., & Van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Roux, B. (2014). *Analyse géométrique des données multidimensionnelles*. Paris: Dunod.
- Le Roux, B., & Lebaron, F. (2015). *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action: espace culturel, espace social et analyse des données*. Paris: Dunod.
- Le Roux, B., & Rouanet, H. (2010). *Multiple Correspondance Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. London and New York: Routledge.
- Leclerc-Olive, M., Scarfo Ghellab, G., & Wagner, A.-C. (2011). *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. Paris: Karthala.
- Lemaître, D. (2011). Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises. *Recherche et formation*(66).
- Lenoir, R. (2016). Capital social et habitus mondain. Formes et états du capital social dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu. *Sociologie*, 7(3), 281-300.
- Leung, M., & Waters, J. (2013). British degrees made in Hong Kong: an enquiry into the role of space and place in transnational education. *Asia Pacific Education Review*, 14, 43-53.
- Leung, M., & Waters, J. (2017). Educators sans frontières? Borders and power geometries in transnational education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1276-1291.
- Levatino, A. (2017). Transnational higher education and international student mobility: determinants and linkage. *Higher Education*, 73(637-653).



- Levine, S. (1980). The rise of American boarding schools and the development of a national upper classe. *Social Problema*, 28(1), 63-94.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*. Paris: La Découverte.
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, 36(4), 688-704.
- Lin, N. (2000). Inequality in Social Capital. *Contemporary Sociology*, 29(6), 785-795.
- Lombard, A. (2017). Diplôme en poche, partir ou rester dans le pays hôte? Une analyse des trajectoires des étudiants internationaux en Suisse. *Géo-Regards. Revue neuchâteloise de géographies. Les étudiant-e.s internationaux.*, 10, 31-54.
- Lombard, A., & Zufferey, J. (2019). *International Graduates in Switzerland: Transitioning into the Labor Market*. Working paper National Center of Competence in Research - The Migration-Mobility Nexus. Neuchâtel.
- Lowe, J. A. (2000). International examinations: The new credentialism and reproduction of advantage in a globalising world. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7(3), 363-377.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Ma, A. S. (2014). Social Networks, Cultural Capital and Attachment to the Host City: Comparing Overseas Chinese Students and Foreign Students in Taipei. *Asia pacific Viewpoint*, 55(2), 226-241.
- Mach, A., David, T., & Bühlmann, F. (2011). La fragilité des liens nationaux. La reconfiguration de l'élite du pouvoir en Suisse, 1980-2010. . *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 78-107.
- Malissard, P., Gingras, Y., & Gemme, B. (2003). La commercialisation de la recherche. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 57-67.
- Marconi, G. (2013). Rankings, accreditations and international exchange students. *IZA Journal of European Labour Studies*, 2(5).
- Marginon, S., & Van der Wende, M. (2007). To Rank or To be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 306-328.
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: a 'glonacal' analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2), 175-244.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52(1), 1-39.
- Marginson, S. (2007). The public/private divide in higher education: a global revision. *Higher Education*, 53, 303-333.
- Marginson, S. (2008). Global Field and Global Imagining: Bourdieu and Worldwide Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 303-315.
- Marginson, S. (2009). Vers une hégémonie de l'université globale. *Critique internationale*, 39(2), 87-107.
- Marginson, S. (2016). High Participation Systems of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 87(243-271).

- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. Retrieved from Paris:
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2009). *Higher Education to 2030, Volume 2 Globalisation*, . Retrieved from Paris:
- Martin, F. (2017). Mobile self-fashioning and gendered risk: rethinking Chinese student's motivations for overseas education. *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 706-720.
- Martins, L. (2005). A model of the effects of reputational rankings on organizational change. *Organization Science*, 16(6), 701-720.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2016). *Elite Education. International perspectives*. London and New York: Routledge.
- Maxwell, C., Yemini, M., Koh, A., & Agbaria, A. (2019). The plurality of the Global Middle Class(es) and their school choices - moving the "filed" forward empirically and theoreticcaly. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(5), 609-615.
- Mazella, S. (2009). *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*. Paris: Karthala-IRMC.
- Mazza, C., Sahlin-Andersson, K., & Strandgaard Pedersen, J. (2005). European constructions of an American model: Developments of four MBA programs. *Management Learning*, 36(4), 471-491.
- Mc Alexander, J. H., & Koenig, H. F. (2001). University Experiences, the Student-College Relationship, and Alumni Support. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(3).
- Mc Alexander, J. H., Koenig, H. F., & Schouten, J. W. (2004). Building a University Brand Community: The Long-Term Impact of Shared Experiences. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(2), 61-79.
- Mercanti-Guérin, M. (2009). La netnographie : outil de prospective des métiers, une application aux nouveaux métiers du web. *Management & Avenir*, 25(5), 386-405.
- Messner, M. (1993). "Changing men" and feminist politics in the United States. *Theory and Society*, 22, 723-737.
- Meyer, T. (2018a). De l'école à l'âge adulte : parcours de formation et d'emploi en Suisse. *Social change in Switzerland*, 13.
- Meyer, T. (2018b). Vers une sociographie des apprenti·e·s en Suisse : réflexions à partir des données TREE. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le "modèle" suisse sous la loupe* (pp. 129-155). Zürich Seismo.
- Mitchell, D. E., & Nielsen, Y. S. (2012). Internationalization and Globalization in Higher Education. In H. Cuadra-Montiel (Ed.), *Globalization. Education and Management Agendas*.
- Montgomery, C. (2016). Transnational partnerships in higher education in Chine: The diversity and complexity of elite strategic alliances. *London Review of Education*, 14(1).
- Moore, D., & Davenport, S. (1990). Choice: the new improved sorting machine. In W. L. Boyd & H. J. Walberg (Eds.), *Choice in Education: potential and problems*. Berkeley: McCutchan.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London: Routledge.

- Naumann, L. P., Guillaume, E. M., & Funder, D. C. (2012). The Correlates of High Parental Academic Expectations: an asian-latino comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(4), 515-520.
- Nedelcu, M. (2009). *Le migrant online. Nouveaux modèles migratoires à l'ère du numérique*. Paris: L'Harmattan.
- Nedelcu, M. (2010). (Re)penser le transnationalisme et l'intégration à l'ère du numérique. Vers un tournant cosmopolitique dans l'étude des migrations internationales ? *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 26(2).
- Nedelcu, M. (2012). Migrants' New Transnational Habitus : Rethinking Migration Through a cosmopolitan Lens in the Digital Age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1339-1356.
- Nogueira, M. A., & Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ? *Education et sociétés*, 21(1), 105-119.
- Oakley, J. G. (2000). Gender-based Barriers to Senior Management Positions: Understanding the Scarcity of Females CEOs. *Journal of Business Ethics*, 27(4), 321-334.
- OCDE. (2017). *Regard sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*. Retrieved from
- OFS, O. F. d. l. s. (2017). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses. Rapport principal de l'enquête 2016 sur la situation sociale et économique des étudiant-e-s*. Retrieved from Neuchâtel:
- Oiarzabel, P. J., & Reips, U.-D. (2012). Migration and Diaspora in the Age of Information and Communication Technologies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1333-1338.
- Olds, K. (1998). Globalisation and urban change: tales from Vancouver via Hong Kong. *Urban Geography*, 19, 360-385.
- Paradeise, C., & Thoenig, J.-C. (2013). Academic institutions in search of quality. Local orders and global standards. *Organization Studies*, 34(2), 189-218.
- Perellon, J.-F. (2003). *La qualité dans l'enseignement supérieur. Reconnaissance des filières d'études en Suisse et en Europe : analyse d'une révolution*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Perkins, R., & Neumayer, E. (2014). Geographies of Educational Mobilities: Exploring Unevenness, Difference and Changes in International Student Flows. *Geographical Journal*, 180(3), 246-259.
- Peterson, A. (1987). *Schools accross frontiers: The story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. La Salle: Open Court.
- Pierre, P. (2003). *Mobilité internationale et identités des cadres. Des usages de l'ethnicité dans l'entreprise mondialisée*. Paris: Sides édition.
- Pilloud, S. (2006). Tourisme médicale à Lausanne dans la seconde moitié du XVIIIe siècle. *Revue historique vaudoise. Histoire du tourisme en pays vaudois.*, 114, 9-24.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2000). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La découverte.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2011). *Voyage en grande bourgeoisie*. *Journal d'enquête* (2ème ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2016). *Digital Ethnography. Principles and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapor, Washington DC: Sage.

- Pinna, G., & Réau, B. (2011). Service de luxe et classes sociales. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190(5), 72-77.
- Ponthieux, S. (2006). *Le capital social* Paris: La Découverte.
- Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University Rankings in Critical Perspective. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 544-568.
- Putnam, R. D. (1976). *The Comparative Study of Political Elite*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pyke, K. D. (1996). Class-Based Masculinities: The Interdependence of Gender, Class, and Interpersonal Power. *Gender and Society*, 10(5), 527-549.
- Réau, B. (2009). Voyages et jeunesse "favorisée". Usages éducatifs de la mobilité. *Agora débats/jeunesses*, 53(3), 73-84.
- Réau, B., & Cousin, S. (2009). *Sociologie du tourisme*. Paris: La Découverte.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference? : Institutional habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. (2001). Choice of degree or degrees of choice? Class, "race", and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Renggli, C., & Riano, Y. (2017). Mobilité étudiante internationale : raisons d'étudier en Suisse, stratégies, expériences et projets d'avenir. *Géo-Regards. Revue neuchâteloise de géographies. Les étudiant-e.s internationaux.*, 10, 71-91.
- Resnik, J. (2008). The construction of the global worker through international education. In J. Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp. 147-167). Rotterdam: Sense Publishers.
- Resnik, J. (2011). Internationalisation du privé ou privatisation de l'international ? L'expansion du baccalauréat international dans le monde. In Y. Dutercq (Ed.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (pp. 155-172). Bruxelles: De Boeck.
- Resnik, J. (2012a). The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Resnik, J. (2012b). Sociology of International Education. An Emerging Field of Research. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 291-310.
- Rey, J., Bolay, M., & Schubiger, E. (2019). Généalogie de l'élève cosmopolite et marchandisation de l'international dans des établissements privés en Suiss. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Eds.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer.
- Riano, Y., Lombard, A., & Piguet, E. (2017). *The Global Race for Talent in Switzerland. How to Explain Migration Policy Liberalisation to Allow International Students Staying after Graduation?* Working Paper MAPS. University of Neuchâtel. Neuchâtel.
- Riano, Y., Lombard, A., & Piguet, E. (2018). How to explain migration policy openness in times of closure? The case of international students in Switzerland. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 295-307.

- Riano, Y., & Piguet, E. (2016). International Student Migration. In B. Warf (Ed.), *Oxford Bibliographies in Geography*. New York: Oxford University Press.
- Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton: Princeton University Press.
- Rivzi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Abingdon: Routledge.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or Glocalisation ? . *Journal of International Communication*, 1(1), 33-52.
- Robertson, S. (2003). WTO/GATS and the global education services industry. *Globalisation, Societies and Education*, 1, 259-266.
- Robson, S., Almeida, J., & Schartner, A. (2018). Internationalization at home: time for review and development? *European Journal of Higher Education*, 8(119-35).
- Rossier, T., Beetschen, M., Mach, A., & Bühlmann, F. (2015). Internationalisation des élites académiques suisses au XXe siècle : convergences et contrastes. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14.
- Sapiro, G. (2013). Le champ est-il national? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200(5), 70-85.
- Sassen, S. (2007). Denationalization. In G. Ritzer (Ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*: Blackwell Publishing.
- Sauder, M., & Espeland, W. N. (2009). The discipline of rankings: Tight coupling and organizational change. *American Sociological Review*, 74(1), 63-82.
- Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles: De Boeck Editions.
- Schnabel, V. (1998). Elites européennes en formation. Les étudiants du Collège de Bruges et leurs études. *Politix. REVUES des sciences sociales du politique*, 43, 33-52.
- Serre, D. (2012). Le capital culturel dans tous ses états. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192(1), 4-13.
- Serre, D., & Wagner, A.-C. (2015). For a relational approach to cultural capital: a concept tested by changes in the French social space. *the Sociological Review*, 63, 433-450.
- Sheller, M., & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38, 207-226.
- Sherman, R. (2007). *Classe Acts : Service and Inequality in Luxury hotels*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Sklair, L. (2001). *The Transnational Capitalist Class*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Smith, K. (2010). Assuring quality in transnational higher education: a matter of collaboration or control. *Studies in Higher Education*, 35(7), 793-806.
- Soares, J. (2007). *The Power of Privilege: Yale and America's Elite colleges*. Stanford: CA: Stanford University Press.
- Song, J. (2013). For whom the bell tolls: globalisation, social class and South Korea's international schools. *Globalisation, Societies and Education*, 11(1), 136-159.
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140-1152.

- Spieser, A., Tüscher, J.-P., & Blanc, V. (2014). *EHG. Une école centenaire*. Genève: École hôtelière de Genève.
- Spire, A. (2009). Contrôler et choisir. La sélection des étudiants candidats à l'émigration en France. In S. Mazella (Ed.), *La mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud* (pp. 79-96). Paris: Karthala-IRMC.
- Steier, F. A. (2003). The Changing Nexus: tertiary education institutions, the marketplace and the state. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 158-180.
- Steiner-Khamisi, G., & Dugonjic-Rodwin, L. (2018). Transnational accreditation for public schools: IB, PISA and other public-private partnerships. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 595-607.
- Stella, A. (2006). Quality Assurance of Cross-border Higher Education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 257-276.
- Stevens, M. L. (2007). *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stevenson, M. A. (1999). Flexible Education and the Discipline of the Market. *Qualitative Studies in Education*, 12(3), 311-323.
- Suand, C. (2018). La vocation, force et ambivalence d'un concept "nomade". Pour un usage idéal-typique. *Sciences sociales et sport*, 12, 19-44.
- Suleiman, E. N., & Mendras, H. s. l. d. (1995). *Le recrutement des élites en Europe*. Paris: La découverte.
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*. Lausanne: Réalités sociales.
- Tavan, C. (2004). École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. *Revue française de sociologie*, 45(1), 133-165.
- Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.
- Thoenig, J.-C., & Paradeise, C. (2018). Higher Education Institutions as Strategic Actors. *European Review*, 26(1), 57-69.
- Tissot, L. (2000). *Naissance d'une industrie touristique. Les Anglais et la Suisse au XIXe siècle*. Lausanne
- Tissot, L. (2006). La quête du haut. Les lignes ferroviaires touristiques dans le canton de Vaud jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. *Revue historique vaudoise. Histoire du tourisme en pays vaudois.*, 114, 195-212.
- UNESCO. (2017). *International Student Mobility in Tertiary Education*. Retrieved from Paris:
- Van Mol, C., & Timmermann, C. (2014). Should I Stay or Should I Go? An analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility. *Population, space and place*, 20(5), 465-479.
- Van Oord, L. (2007). To westernize the nations? An analysis of the International Baccalaureate's philosophy of education. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 375-390.
- Van Zanten, A. (2001). *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies individuelles et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 24-34.
- Van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 3(56), 35-47.
- Van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66, 81-114.
- Van Zanten, A., & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 112-131.
- Van Zanten, A., Ball, S. J., & Darchy-Koechlin, B. (2015). *Elites, Privilege and Excellence : The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. London and New York: Routledge.
- Vertorec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22(2), 447-462.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.
- Vouillout, F. (2007). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 23-26.
- Wadding, J., Bertilsson, E., & Palme, M. (2019). Struggling with capital: a Bourdieusian analysis of educational strategies among internationally mobile middle class families in Sweden. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(5), 697-716.
- Wagner, A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wagner, A.-C. (2005). Les élites managériales de la mondialisation : angles d'approche et catégories d'analyse. *Entreprises et histoires*, 41, 15-23.
- Wagner, A.-C. (2007). La place du voyage dans la formation des élites. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 170, 58-65.
- Wagner, A.-C. (2009). Vers une privatisation des systèmes universitaires ? Introduction. In M. Leclerc-Olive, G. Scarfo Ghellab, & A.-C. Wagner (Eds.), *Les mondes universitaires face au marché* (pp. 151-160). Paris: Karthala.
- Wagner, A.-C. (2010). Le jeu de la mobilité et de l'autochtonie au sein des classes supérieures. *Regards sociologiques*, 40, 89-98.
- Wagner, A.-C. (2011). Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190, 4-9.
- Wagner, A.-C., & Réau, B. (2015). Le capital international : un outil d'analyse de la reconfiguration des rapports de domination. In J. Siméant (Ed.), *Guide de l'enquête globale en sciences sociales* (pp. 33-46). Paris: CNRS éditions.
- Warikoo, N. (2016). *The Diversity Bargain: And Other Dilemmas of Race, Admissions and Meritocracy at Elites Universities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Waters, J. (2006a). Emergent Geographies of International Education and Social Exclusion. *Antipode*, 38(5), 1046-1068.

- Waters, J. (2006b). Geographies of cultural capital: education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(2), 179-192.
- Waters, J. (2009). Transnational geographies of academic distinction: the role of social capital in the recognition and evaluation of "overseas" credentials. *Globalisation, Societies and Education*, 7(2), 113-129.
- Waters, J. (2012). Geographies of International Education: Mobilities and the Reproduction of Social (Dis)advantage. *Geography Compass*, 6(3), 123-136.
- Waters, J., & Brooks, R. (2010). Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 217-228.
- Waters, J., & Leung, M. (2013). A Colourful University Life? Transnational Higher Education and the Spatial Dimensions of Institutional Social Capital in Hong Kong. *Population, space and place*, 19, 155-167.
- Weber, F. (2011). Settings, Interactions and Things : a Plea for Multi-Integrative Ethnography. *Ethnography*, 2, 475-499.
- Weenink, D. (2007). Cosmopolitan and Estbalished Resources of Power in the Education Arena. *International Sociology*, 22(4), 492-516.
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a Form of Capital Parents Preparing their Children for a Globalizing World. *Sociology*, 42, 1089-1106.
- Weenink, D. (2012). Les stratégies éducatives des classes supérieures néerlandaises. Professions intellectuelles supérieures, managers et entrepreneurs face au choix entre capital culturel "classique" et capital culturel cosmopolite. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192(1), 28-39.
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2011). Student recruitment at International Branch Campuses: Can They Compete in the Global Market? *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 299-316.
- Wilson, L., & Vlasceanu, L. (2000). *Transnational education and recognition of qualifications*. Retrieved from Bucharest:
- Wimmer, A., & Schiller, N. G. (2002). Methodological nationalism and beyond : nation-stage building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 4, 301-334.
- Xiang, B., & Shen, W. (2009). International student migration and social stratification in China. *International Journal of Educational Development*, 29, 513-522.
- Yang, R. (2003). Globalisation and Higher Education. *international Review of Higher Education*, 49, 269-291.
- Yemini, M., & Maxwell, C. (2018). De-coupling or remaing closely coupled to "home": educational strategies around identity-making and advantage of Isreali globall middle-classe families in London. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7), 1030-1044.
- Yonghong, J. X. (2008). Gender disparity in STEM Disciplines: a study of facultry attrition and turnover intentions. *Research in Higher Education*, 49(7), 607-624.



Zhou, M. (1998). Parachute kids' in Southern California : the educational experience of Chinese children in transnational families. *Educational Policy*, 12(6), 682-704.

## ANNEXES

### I. Tableau des écoles hôtelières suisses répertoriées et leurs caractéristiques

| <i>Nom de l'école + Localisation(s)</i>                                       | <i>Année de création</i>         | <i>Nombre d'étudiant·e·s et d'alumni (2018)</i> | <i>Type de diplôme(s) + cursus</i>                                                                        | <i>Accréditation(s)</i>                                      | <i>Propriétaire</i>                                                    | <i>Langue(s) d'enseignement</i>              | <i>Frais de scolarité (+ logement) pour tout le cursus</i>                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>École hôtelière de Lausanne (EHL) – Chalet-à-Gobet (Vaud)</i>              | 1893                             | 2979 étudiant·e·s / 25'000 alumni               | Bachelor en 4 ans : 1 année propédeutique + 3 années académiques avec 2 stages                            | HES-So (Suisse) / NECHE (USA)                                | EHL Foundation (Suisse)                                                | 1 section francophone / 1 section anglophone | Bachelor : 160'000 CHF (frais des scolarité) pour 4 ans pour un·e étudiant·e venant de l'étranger / 75'000 CHF pour un·e étudiant·e ou résident suisse |
| <i>Swiss School of Tourism and Hospitality (SSTH) – Coire (Grisons)</i>       | 1966                             | 224 étudiant·e·s / 5100 alumni                  | Diplôme ES d'hôtelier-restaurateur en 3 ans avec 2 stages → possibilité de passerelle pour intégrer l'EHL | École supérieure reconnue par le Canton des Grisons (Suisse) | EHL Foundation (Suisse)                                                | Anglais ou allemand                          | Diplôme ES : 78'820 CHF (frais de scolarité)+ 27'000 (logement+ nourriture)                                                                            |
| <i>Glion Institute of Higher Education – Glion (Vaud) et Bulle (Fribourg)</i> | 1962 / 1989 (en école hôtelière) | 1655 étudiant·e·s / 14'000 alumni               | Bachelor en 3,5 ans dont 2 stages                                                                         | Bachelor NECHE (USA)                                         | Rachetée par Eurazéo (France) en 2016 – Avant Lauréate Education (USA) | Anglais                                      | Bachelor : 153'900 CHF (frais des scolarité) + 27'400 (logement)                                                                                       |
| <i>Les Roches International School of Hotel Management – Bluche (VS)</i>      | 1954 / 1979 (en école hôtelière) | 2733 étudiant·e·s / 12'000 alumni               | Bachelor en 3,5 ans dont 2 stages                                                                         | Bachelor NECHE (USA)                                         | Rachetée par Eurazéo (France) en 2016 – Avant Lauréate                 | Anglais                                      | Bachelor : 127'700 (frais de scolarité) + 40'100 (logement)                                                                                            |

|                                                                                  |                                |                   |                                 |                                                        |                                                                  |         |                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------|
|                                                                                  |                                |                   |                                 |                                                        | Education (USA)                                                  |         |                                                        |
| <i>César Ritz Colleges – Bouveret et Brig (Valais) et Lucerne (Lucerne)</i>      | 1982                           | 1890 étudiant·e·s | Bachelor en 3 ans dont 2 stages | Double-bachelor délivré par une université américaine  | Swiss Education Group racheté par Summer Capital (Chine) en 2018 | Anglais | Bachelor : 156'000 CHF (frais de scolarité + logement) |
| <i>Hotel Institute Montreux (HIM) - Montreux (Vaud)</i>                          | 1985                           | 1124 étudiant·e·s | Bachelor en 3 ans dont 2 stages | Double-bachelor délivré par une université américaine  | Swiss Education Group racheté par Summer Capital (Chine) en 2018 | Anglais | Bachelor : 141'600 CHF (frais de scolarité + logement) |
| <i>Swiss Hotel Management School (SHMS) -, Caux/Montreux &amp; Leysin (Vaud)</i> | 1992                           | 1554 étudiants    | Bachelor en 3 ans dont 2 stages | Double-bachelor délivré par une université britannique | Swiss Education Group racheté par Summer Capital (Chine) en 2018 | Anglais | Bachelor 134'000 CHF (frais de scolarité + logement)   |
| <i>Culinary Arts Academy – Lucerne (Lucerne) et Bouveret (Valais)</i>            | 1991                           | 300 étudiant·e·s  | Bachelor en 3 ans dont 2 stages | Double-bachelor délivré par une université britannique | Swiss Education Group racheté par Summer Capital (Chine) en 2018 | Anglais | Bachelor : 150'000 CHF (frais de scolarité + logement) |
| <i>School of Hotel Management, Neuchâtel IHTTI –(Neuchâtel)</i>                  | 1984 – fermée à l'automne 2019 | 500 étudiant·e·s  | Bachelor en 3 ans dont 2 stages | Double-bachelor délivré par une université britannique | Swiss Education Group racheté par Summer Capital (Chine) en 2018 | Anglais | Bachelor : 140'000 CHF (frais de scolarité + logement) |

|                                                                                 |                                |                                                                        |                                                                                         |                                                   |                                                                |          |                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>École Hôtelière de Genève (EHG) – (Genève)</i>                               | 1914 / 1996 en école hôtelière | 250 étudiant·e·s                                                       | Diplôme ES d'hôtelier-restaurateur en 3 ans avec 3 stages                               | École supérieure reconnue par le Canton de Genève | GastroSuisse (Association faîtière des restaurateurs) - Suisse | Français | <b>Diplôme ES : 72'100 CHF pour étudiant·e étranger / 58'100 CHF pour étudiant·e suisse ou résident -&gt; pas de logement</b> |
| <i>BelvoirPark Hotelfachschule Zürich – (Zürich)</i>                            | 1925 / 1989 en école hôtelière | 300 étudiant·e·s                                                       | Diplôme ES d'hôtelier-restaurateur en 3 ans avec 2 stages<br>→ Désormais Bachelor aussi | École supérieure reconnue par le Canton de Zürich | Belvoir Park Gruppe (Suisse)                                   | Allemand | Diplôme ES : 37180 CHF                                                                                                        |
| <i>Hotelfachschule Thun – (Thoune)</i>                                          | 1986                           | 300 étudiant·e·s                                                       | Diplôme ES d'hôtelier-restaurateur en 3 ans avec 2 stages                               | École supérieure reconnue par le Canton de Thoune | Privée propriétaire inconnu                                    | Allemand | Diplôme ES : 48'330 CHF pour étudiant·e étranger / 24'320 CHF pour étudiant·e suisse ou résident·e                            |
| <i>Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo, (SSAT) - Bellinzona (Tessin)</i> | 1993                           | 50 étudiant·e·s (dans la section hôtelière) – 500 dans l'établissement | Diplôme ES d'hôtelier-restaurateur en 3 ans avec 2 stages                               | École supérieure reconnue par le Canton du Tessin | Publique                                                       | Italien  | Diplôme ES : 19'600 CHF pour étudiant·e étranger / 8'800 CHF pour étudiant suisse ou r résident·e                             |

|                                                                                                        |      |                                   |                                                                                  |                                                                                                                  |                                                                           |          |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Hotelfachschule Luzern (SHL) – (Lucerne)</i>                                                        | 1909 | 1000 étudiant·e·s / 10 000 alumni | Diplôme ES d'hôtelier-restaurateur et Bachelor                                   | HES (Hochschule Luzern) / Canton de Lucerne                                                                      | Privée appartenant à Gastro Union (Suisse)                                | Allemand | <b>Bachelor : 136'300 CHF (Frais de scolarité) + 30'000 CHF (hébergement, nourriture) / Diplôme ES : 49'795 CHF → étudiant étranger // Bachelor : 108'300 CHF (frais de scolarité) + 20'000 CHF (hébergement, ...) / Diplôme ES : 32'295 CHF → étudiant Suisse</b> |
| <i>Schweizerische Hotelfachschule Luzern / Business and Hotel Management School (BHMS) – (Lucerne)</i> | 2000 | 500 étudiant·e·s                  | Bachelor en 3 ans (3 stages) / Diplôme Hotelier restaurateur ES (HochFachSchule) | Bachelor délivré par Robert Gordon University (RGU) dual degree - Aberdeen UK / Diplôme hôtelier restaurateur ES | Benedict Education Group (1928) - 50 écoles de langues à travers le monde | Anglais  | Bachelor en 3 ans : 73'500 CHF (frais de scolarité) + 22'200 CHF (logement, nourriture, assurance maladie) / Diplôme ES : 40'500 CHF                                                                                                                               |
| <i>Swiss College of Hospitality (SHML) Management – Lenk (Berne)</i>                                   | 2010 | 50 étudiant·e·s                   | Bachelor en 4 ans (4 stages)                                                     | Double diplôme avec une université britannique                                                                   | Privé appartient au groupe Sirius Hospitality Services (compagnie suisse) | Anglais  | Bachelor : 51'200 CHF (frais des scolarité) + 26'500. CHF (logement, assurance maladie, nourriture)                                                                                                                                                                |

## **II. Grille d'entretien pour les employé·e·s des écoles hôtelières**

### **1) Présentation de l'enquête**

*Cette enquête est réalisée dans le cadre d'une thèse en sociologie à l'Université de Neuchâtel portant sur les écoles hôtelières suisses. L'objectif est de mieux comprendre l'offre de formation proposée par ces écoles et les raisons pour lesquelles elles attirent chaque année des milliers d'étudiants étrangers. La volonté est aussi de saisir la manière dont ces établissements privés se positionnent sur le marché de l'enseignement supérieur international et national. En outre, la thèse aura pour but de mieux décrire les différents profils et les caractéristiques des étudiants effectuant une telle formation par la production et l'analyse de données statistiques.*

### **2) Histoire et évolution de l'école**

#### **3) Caractéristiques de l'école**

- Quels types de formation votre école propose-t-elle ? Quelles sont leurs spécificités ?
- Combien de collaborateurs sont engagés par votre école et dans quels domaines travaillent-ils ?
- De quelles accréditations bénéficient vos formations ou votre établissement ? Quelles ont été les démarches pour les obtenir ou les renouveler ?
- Quels liens entretenez-vous avec la (ou les) commune(s) dans lesquelles vos établissements sont situés ?
- Votre école fait-elle partie d'associations ou d'organisations nationales ou régionales ? Lesquelles et pourquoi ?
- Quel est le statut juridique de cette école ? Fait-elle partie d'un groupe éducatif plus large ?

#### **4) Caractéristiques et évolution de la population étudiante**

- Combien d'étudiants suivent actuellement vos formations ? Combien y-a-t-il d'anciens étudiants ? Quelles évolutions avez-vous constaté concernant le nombre d'étudiants ?
- De quelles nationalités sont vos étudiants ? Quels sont les pays plus fortement représentés ? Et au contraire, quelles sont les régions du monde peu ou non représentées ? À votre avis, pourquoi ?
- Avez-vous constaté des transformations dans l'origine géographique de vos étudiants ces dernières années ? Lesquelles et comment l'expliquez-vous ?
- Quelle est la proportion d'hommes et de femmes parmi vos étudiants ? Et dans quelle tranche d'âge se situent-ils ?
- Selon vous de quels milieux viennent principalement les parents de vos étudiants ?

#### **5) Recrutement international des étudiants**

- Comment expliquez-vous que votre établissement soit connu à travers le monde ? Selon vous, comment s'est construite votre réputation ?
- Quelles sont vos stratégies pour contribuer ou améliorer votre visibilité ?
- De quelles associations ou organisations internationales faites-vous partie ? Dans quel but ?
- Votre école propose une offre de stage très riche dans le monde entier et dans différents secteurs économiques (tourisme, industrie de service, secteur financier) ; comment ces collaborations sont-elles nées ? Et sur quels accords reposent-elles ?

#### **6) Procédures d'admission des étudiants**

- Quelles sont vos exigences d'admission ? Combien de personnes postulent chaque année pour rentrer dans votre établissement ? Combien sont acceptés ?

- Comment se déroule la procédure de sélection des candidats ? Quels sont les critères entrant en compte dans la décision d'admission ?

## **7) Internationalisation de l'enseignement supérieur**

Certaines enquêtes montrent que l'enseignement supérieur s'est mondialisé avec une augmentation de la mobilité des étudiants durant leur formation et une concurrence accrue entre les établissements sur la scène internationale.

- Avez-vous le sentiment que c'est le cas dans votre domaine ? Pourquoi ?
- Comment expliquez-vous l'excellente réputation des écoles hôtelières suisses ?
- Comment votre école se positionne-t-elle par rapport aux autres établissements sur la scène internationale ?
- Comment votre école se positionne-t-elle par rapport aux autres formations supérieures en Suisse ?
- Comment décririez-vous l'offre de formation hôtelière en Suisse ? Qui sont ses acteurs et quels sont leurs rôles ?
- Comment se positionne votre école par rapport aux autres formations hôtelières helvétiques ?
- Quels sont les futurs enjeux auxquels devra faire face votre établissement dans les années à venir ? Quelles sont les opportunités à saisir ?

### III. Grille d'entretien pour les alumni

|                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE                                                     | <ul style="list-style-type: none"><li>- Anne-Sophie Dutoit, assistante-doctorante à l'Université de Neuchâtel, début 3<sup>ème</sup> année de thèse</li><li>- Thèse sur les écoles hôtelières. Première partie de l'enquête pour mieux comprendre ce marché éducatif avec les différents acteurs présents en Suisse et leurs stratégies d'expansion.</li><li>- Deuxième partie de la thèse consacrée aux étudiants inscrits dans ces écoles. Qu'est-ce qu'ils les attirent dans ce type de formation ? D'où viennent-ils ? Qui sont-ils ? Qu'attendent-ils ? Et pour les anciens étudiants qu'en retirent-ils ?</li><li>- Entretien d'une heure, enregistré afin de permettre la retranscription écrite. Témoignage anonymisé.</li></ul> |
| PRÉSENTATION SUR LA PERSONNE INTERVIEWÉE                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>- Pourriez-vous vous présenter, votre nom, âge, profession ?</li><li>- Où avez-vous grandi ? Avez-vous habité dans différents pays ? Lesquels ?</li><li>- De quelle(s) origine(s) êtes-vous ?</li><li>- Pourriez-vous me raconter votre parcours éducatif ? Dans quelles écoles avez-vous étudié ? À votre avis pourquoi ?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| CHOIX DE L'ÉCOLE                                                              | <ul style="list-style-type: none"><li>- Comment avez-vous appris l'existence de cette école hôtelière ?</li><li>- Pourquoi avez-vous désiré y entrer et suivre une formation en management hôtelier ?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| PROCESSUS D'ADMISSION                                                         | <ul style="list-style-type: none"><li>- Quelles étaient les critères pour être admis ? Quelles étaient les étapes pour y entrer ?</li><li>- Comment avez-vous vécu ce processus d'admission ?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ATTENTES ET RÉALITÉS                                                          | <ul style="list-style-type: none"><li>- En se replaçant au moment où vous alliez entrer dans cette école : quelle image vous faisiez-vous de cette école ?</li><li>- La réalité était-elle différente de vos attentes ? Comment l'avez-vous vécu ?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| REPRÉSENTATION DE LA FORMATION                                                | <ul style="list-style-type: none"><li>- Pour vous, quelle est la particularité ou les spécificités de la formation offerte ?</li><li>- Qu'est ce qui la différencie d'autres formations ?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| DISTINCTION ENTRE L'ÉCOLE ET LES AUTRES FORMATIONS / AUTRES ÉCOLES HÔTELIÈRES | <ul style="list-style-type: none"><li>- Envisagiez-vous des formations dans d'autres domaines ou ailleurs ?</li><li>- Vous êtes-vous renseignés pour entrer dans d'autres écoles hôtelières ? Pourquoi ?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |



CONTEXTE  
MULTICULTUREL

- Si je vous dis que les écoles hôtelières « enseignent un savoir-être et un savoir-faire international ». Comment cela se traduit-il pour vous ?
- Comment avez-vous vécu le fait de côtoyer des personnes de cultures et nationalités ?
- Y avait-il différents groupes d'étudiants au sein de votre école ? Des distinctions entre les étudiants ? Selon quels critères ?

CONTEXTE  
SOCIOÉCONOMIQUE

- Comment avez-vous financé votre formation ?
- À votre avis, quelles sont les professions des parents de la plupart des étudiants de l'école ? De quels milieux viennent-ils ?
- Comment avez-vous vécu le fait de côtoyer des personnes venant d'un milieu relativement aisé ?

EXPÉRIENCE DE LA  
FORMATION PRATIQUE

- Comment avez-vous vécu les premières expériences pratiques que vous avez eu lors de votre formation ? Comme la cuisine, le housekeeping etc. Comment cela s'est-il passé pour vous ?

EXPÉRIENCE DES  
STAGES

- Quels types de stage avez-vous fait et où ? Dans quelles entreprises ?
- Pourriez-vous me raconter comment cela s'est déroulé et ce que vous en avez retiré ?

CARRIÈRE  
PROFESSIONNELLE  
ACTUELLE

- Quelle est votre situation professionnelle actuelle ? Quelles ont été vos expériences précédentes ?

RÉSEAU D'ANCIENS  
ÉTUDIANTS

- À votre avis, comment votre formation en management hôtelier vous a-t-elle aidé ou non pour votre carrière professionnelle ?
- Avez-vous toujours des contacts réguliers avec d'anciens étudiants ? Comment ?

MOBILITÉ DANS LA  
CARRIÈRE

- Que sont-ils devenus ? Où vivent-ils et dans quels domaines travaillent-ils ?
- Pour moi les formations en hôtellerie offrent des compétences en anglais et des compétences pour travailler dans des milieux internationaux ou dans différents contextes culturels. En ce sens, elles devraient offrir une possibilité de plus grande mobilité durant leur carrière aux étudiants qui en sortent. Qu'en pensez-vous ? Est-ce abusif ? Cela vous paraît être votre cas ou celui de vos anciens camarades ? Ont-ils des carrières mobiles ?

MILIEU DE  
L'HÔTELLERIE

- Une critique qui a été formulée envers les écoles hôtelières est le fait qu'une part importante de ses diplômés ne travaillent pas dans l'hôtellerie à la sortie. Qu'en pensez-vous ? Est-ce une réalité ? Comment l'expliquez-vous ?
- Pourquoi êtes-vous resté dans le domaine de l'hôtellerie ?

QUESTIONS LIBRES /  
REMERCIEMENT

- Pourquoi êtes-vous allé dans un autre domaine professionnel ?

#### IV. Grille d'entretien pour les étudiant·e·s

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE                | <p>I am writing a PhD thesis on Swiss hospitality management schools. Currently, no sociological survey has ever looked at Swiss hospitality education and I would like to contribute to a better knowledge of these schools in order to understand why they have an excellent reputation and why they attract students every year from all around the world.</p> <p>The first step of my research was to interview over 20 schools executives and employees about the history, evolution and functioning of their institution. Then, I interviewed 20 former students from different school to learn more about their experiences and their occupational career.</p> <p>Another aim of this project is to describe the social characteristics of these students and to understand the reasons why they choose this type of education. That's why you answered an on-line survey and I really thank you for that. Now, I'm starting to interview current students about their educational and social experiences in their school.</p> <p>This interview is anonymized, your name will not appear. Do you agree that I record our conversation in order to transcribe it?</p> |
| PRÉSENTATION SUR LA PERSONNE INTERVIEWÉE | <ul style="list-style-type: none"><li>- First, can you tell me more about your childhood? In what kind of family were you raised? Do you have siblings? What were/are your parents doing for a living?</li><li>- What are the nationalities of your parents?</li><li>- Where did you grow up? What was it like?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| PARCOURS EDUCATIF                        | <ul style="list-style-type: none"><li>- What kind of school education did you attend? Was it hard for you or quite easy?</li><li>- Did you travel a lot when you were younger?</li><li>- You speak X languages. How did you learn English? And the other ones?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| CHOIX DE L'ÉCOLE                         | <ul style="list-style-type: none"><li>- Why did you choose hospitality management training?</li><li>- How did you find out about this school?</li><li>- What seemed interesting for you in this school?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| SECOND CHOIX                             | <p>If hospitality management wasn't your first choice :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- What were the other disciplines or schools you would have like to study?</li><li>- And why didn't you go or stay there?</li><li>- Why did you finally decide against this school?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| PARCOURS MIGRATOIRE                      | <ul style="list-style-type: none"><li>- How was the administrative procedure to come to study in Switzerland?</li><li>- Have you been helped for this? By who?</li><li>- What residence permit do you own? When does it expire?</li><li>- How will you deal with it?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| REPRÉSENTATION DE LA FORMATION           | <ul style="list-style-type: none"><li>- What are the specificities of your training or school? What is different about this school from the others?</li><li>- What kind of skills will you have acquired at the end of your training?</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

EXPÉRIENCE DE LA  
FORMATION  
PRATIQUE

- How does/did an average week during the practical training look like? Can you describe it to me?
- How did you feel about it?
- Did you already have any occupational experience? Which ones?
- What do you think of the business dress code? Was it hard at the beginning for you to dress that way?
- Do you feel a pressure of esthetic standards among peers? Also during spare time?

EXPÉRIENCE DES  
STAGES

- What kind of internship did you do? Where? In what kind of enterprise? How much times?
- How have you experienced it?
- What did you learn from it?
- After this experience, what do you think of the hospitality industry? Would you like to work in it?

FORMATION  
ACADEMIQUE

- About the academic or theoretical education in your school. How does an average “academic” week look like?
- How do you study most of the time? How much times does it take you? Do you study with other students? Alone? Is it hard for you?
- What are the strengths and weakness of the academic training in your school?

CONTEXTE  
MULTICULTUREL

- How do you live the fact to be and study in a multicultural context? With students who are coming from all around the world...
- Is it different from your previous educational context?
- Do you tend to stay with the students from the same country or geographical area that you? Why?
- Are there different subgroups of students in your school?
- What languages are you using on daily basis with other students?

CONTEXTE  
SOCIOÉCONOMIQUE

- How is your training being financed? Do you find it expensive? Why?
- How does the cost of living in Switzerland compare to the one in your original country? Is it hard to live with?
- The fees in your school are very high, it seems that there is a large proportion of students coming from upper classes. Do you agree with this observation? Why?
- Where are you living? Whom do you live with?

LOISIRS / TEMPS  
LIBRE

- What do you do during your spare time?
- Do you spend most of your spare time with other students?
- Are you involved in a committee in your school?
- How often do you come back home during a year?

FUTURE

- Where would you like to work in the future?
- How do you imagine your life? How would you like it to be?
- Are you going to do a master’s degree? In what discipline?
- Would you like to stay in Switzerland? Or In Europe? Why?

**V. Questionnaire en ligne à l'attention des étudiant·e·s**

**Q1 HOSPITALITY STUDENTS IN SWITZERLAND SURVEY - 2016**

This survey asks questions about your **mobility**, educational, occupational and social backgrounds as well as **why and how you chose hospitality management studies and your current school**.

Completing this survey should take you about 10 to 15 minutes. We guarantee **complete confidentiality** in the treatment of personal data, which will be accessible only to the researcher involved.

Thank you very much for your time.

Anne-Sophie Dutoit

PhD Student in Economic Sociology  
University of Neuchâtel - Switzerland

**Q2 First, in which country were you born?**

▼ Afghanistan... Zimbabwe

**Q3 EDUCATIONAL BACKGROUND**

**Q4 PRIMARY EDUCATION**

**Q5 In which country did you do most of your primary education?**

▼ Afghanistan... Zimbabwe

**Q6 In what kind of school did you do most of your primary education?**

- ☐ Public or state school (public funding)
- ☐ Private school (private funding)
- ☐ Homeschooling

**Q7 Regarding your primary school population, from where did the majority of students come?**

- ☐ From the local country (mostly locals regardless of their nationalities)
- ☐ From different countries (mostly from expat families, international oriented school)

**Q8 Whilst obtaining your primary education, did you reside in a boarding school (in which you were studying and living)?**

- ☐ Yes
- ☐ No

**Q9 What was the primary language in which your primary school courses were delivered?**

- ☐ In the local or national language
- ☐ In English (if it's not the official national language)
- ☐ In another language officially spoken in the country (example : German in Switzerland, Dutch in Belgium,...)
- ☐ In the language of an other country (example : Japanese in France, French in Singapour,...)

**Q10 Which language was it?**

▼ Abkhaz... Zulu

**Q11 UPPER SECONDARY EDUCATION**

**Q12 In which country did you graduate from upper secondary education?**

▼ Afghanistan... Zimbabwe

**Q13 In what type of high school did you achieve your upper secondary diploma?**

- ☐ Vocational secondary school (ex : apprenticeship certification, CFC, maturité professionnelle,...)
- ☐ Academic and national high school (general) (ex : high school diploma, maturité cantonale ou fédérale, baccalauréat général, GCSE,...)
- ☐ Academic and international high school (ex: baccalauréat international, International GCSE...)

**Q14 In what kind of high school did you get this diploma?**

- ☐ Public or state school (public funding)
- ☐ Private school (private funding)
- ☐ Homeschooling

**Q15 Regarding your high school population, from where did the majority of students come?**

- ☐ From the local country (mostly locals regardless of their nationalities)
- ☐ From different countries (mostly from expat families, international oriented school)

**Q16 Whilst obtaining your high school education, did you reside in a boarding school (in which you were studying and living)?**

- ☐ Yes
- ☐ No

**Q17 What was the primary language in which your high school courses were delivered?**

- ☐ In the local or national language
- ☐ In English (if it's not the national language)
- ☐ In another language officially spoken in the country (example : German in Switzerland, Dutch in Belgium,...)
- ☐ In the language of an other country (example : Japanese in France, French in the United-States,...)

**Q18 Which language was it?**

▼ Abkhaz... Zulu

**Q19 NATIONALITIES AND MOBILITY BACKGROUND**

**Q20**

**How many nationalities do you have?**

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ More than 3

**Q21 What is your nationality?**

▼ Afghan... Zimbabwean

**Q22 What is your primary nationality with which you identify the most?**

▼ Afghan... Zimbabwean

**Q23 Which is your second nationality?**

▼ Afghan... Zimbabwean

**Q24 Which is your third nationality?**

▼ Afghan... Zimbabwean

**Q25 Prior to the age of 18, how many times did you move your primary residence to a different country for a period greater than 12 months?**

☐ Aucune

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ More than 6

**Q26 LANGUAGES SPOKEN**

**Q27 What is your mother tongue?**

▼ Abkhaz... Zulu

**Q28**

**Apart from your mother tongue, how many other languages do you speak fluently?**

*Please mention the one(s) that you are able to understand, write and speak easily.*

☐ None

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ More than 5

**Q29 Which second language do you speak?**

▼ Abkhaz... Zulu

**Q30 Which third language do you speak?**

▼ Abkhaz... Zulu

**Q31 Which fourth language do you speak?**

▼ Abkhaz... Zulu

**Q32 Which fifth language do you speak?**

▼ Abkhaz... Zulu

**Q33 YOUR HOSPITALITY MANAGEMENT SCHOOL**

**Q34**

**In which hospitality management school are you studying now?**

- ☐ EHL - École hôtelière de Lausanne (french section)
- ☐ EHL - École hôtelière de Lausanne (english section)
- ☐ Glion Institute of Higher Education
- ☐ Les Roches, International School of Hotel Management
- ☐ EHG - École Hôtelière de Genève
- ☐ VATEL - The International Hotel Management School in Switzerland (french section)
- ☐ VATEL - The International Hotel Management School in Switzerland (international section)
- ☐ César Ritz Colleges Switzerland
- ☐ HIM - Hotel Institute Montreux
- ☐ SHMS - Swiss Hotel Management School, Caux/Montreux & Leysin
- ☐ IHTTI - School of Hotel Management, Neuchâtel
- ☐ Belvoirpark Hotelfachschule Zürich
- ☐ Hotelfachschule Thun
- ☐ SSAT - Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo, Bellinzona
- ☐ SHML - Swiss College Of Hospitality Management
- ☐ IMI University Centre École hôtelière



☐ SSTH - Swiss School of Tourism and Hospitality, Chur

☐ Other hospitality management school : \_\_\_\_\_

**Q35 In which year of your curriculum are you?**

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

**Q36 How did you find out about this school? *Several answers possible***

☐

Through a member of my family

☐

Through a friend

☐

Through a colleague

☐

Through a recruiter from my hospitality school that I or my parents met

☐

By informing myself on websites about different possibilities in higher education

☐

By informing myself on websites about vocational guidance in hospitality

☐

By going to a forum on higher education in my country

☐

Other way(s) : \_\_\_\_\_

**Q37 Did any member of your family go to the same hospitality management school?**

☐ Yes

☐ No

**Q38 REASONS FOR CHOOSING HOSPITALITY MANAGEMENT SCHOOL AND STUDIES**

Q39

**When it comes to higher education, was hospitality management studies your first choice?**

☐ Yes

☐ No

**Q40 What were the main reasons for choosing hospitality management studies? *Three answers at most***

☐

The school in which I study has a very good reputation

☐

I wanted both a theoretical and practical training

☐

Switzerland seemed to be a good place to study

☐

With a degree in hospitality management I will easily find a job after my training

☐

I wasn't sure about the industry of hospitality but I think that this degree could also allow me to work in other industries

☐

I'm passionate about hospitality in general

☐

I wanted to do my training in a multicultural context

☐

The possibility of doing internships abroad convinced me

☐

A member of my family worked in the hospitality industry and convinced me

☐

Other reason(s) : \_\_\_\_\_

**Q41 Which other discipline(s) have you considered studying?** *Two answers at most*

☐

Law

☐

Economics or Commerce

☐

Human or social sciences

☐

Medical sciences

☐

Natural sciences

☐

Literary studies

☐

Technical sciences or engineering

☐

Arts visuels, de la scène ou musique

☐

I considered not undertaking higher education training

☐

Other discipline : \_\_\_\_\_

**Q42 What made you decide to enroll in a hospitality training? *Two answers at most***

- ☐ The prospects of getting hired after graduating seemed better
- ☐ I wasn't satisfied with the training I had started
- ☐ I wasn't admitted to institutions in which I originally wanted to go
- ☐ I wanted a more practical training
- ☐ I failed in other disciplines
- ☐ My relatives convinced me that a hospitality school would be a good alternative
- ☐ A hotel management training seemed more general and versatile
- ☐ Other reason(s) :Other reason(s) :

**Q43 Was your current hospitality management school your first choice?**

- ☐ Yes
- ☐ No

**Q44 What were the main reasons you selected your current hospitality management school as your first choice? *Three answers at most***

- ☐ My school is one of the bests in the world
- ☐ My school has the widest alumni network
- ☐ The location of my school suits me the best
- ☐ Its tuition fees are more affordable for me and my family
- ☐ One (or some) of my relatives did the same school
- ☐ My school offers more practical training than others
- ☐ My school is very international. The students come from all around the world
- ☐ A lot of people from the same country than me are studying in my school

☐

Other reason(s) : \_\_\_\_\_

Q45

**Where was the other hospitality management school you would have liked to study?**

- ☐ In Switzerland
- ☐ In Europe
- ☐ In Asia
- ☐ In North America
- ☐ In South America
- ☐ In Oceania
- ☐ in Africa

**Q46 What is the name and location of your first choice preferred hospitality management school?**

*Please write it below*

\_\_\_\_\_

-----

Q47

**Which other hospitality management school in Switzerland was your first choice?**

- ☐ EHL - École hôtelière de Lausanne (french section)
- ☐ EHL - École hôtelière de Lausanne (english section)
- ☐ Glion Institute of Higher Education
- ☐ Les Roches, International School of Hotel Management
- ☐ EHG - École Hôtelière de Genève
- ☐ VATEL - The International Hotel Management School in Switzerland (french section)
- ☐ VATEL - The International Hotel Management School in Switzerland (international section)
- ☐ César Ritz Colleges Switzerland
- ☐ HIM - Hotel Institute Montreux
- ☐ SHMS - Swiss Hotel Management School, Caux/Montreux & Leysin
- ☐ IHTTI - School of Hotel Management, Neuchâtel
- ☐ Belvoirpark Hotelfachschule Zürich
- ☐ Hotelfachschule Thun
- ☐ SSAT - Scuola Superiore Alberghiera e del Turismo, Bellinzona
- ☐ SHML - Swiss College Of Hospitality Management
- ☐ IMI University Centre École hôtelière
- ☐ SSTH - Swiss School of Tourism and Hospitality, Chur
- ☐ Other hospitality management school : \_\_\_\_\_

**Q48 Why did you finally decide against this school?** *Two answers at most*

☐

I haven't been admitted

☐

My relatives convinced me that my current school is better

☐

I failed in my first hotel school

☐

Tuition fees were too high

☐

My current school is smaller so there is a family atmosphere that I appreciate

☐

I've started in the other one but it didn't convince me, so I stopped

☐

My current school appears to be more prestigious to me

☐

The training site(s) did not suit me. I much prefer my actual one.

☐

Other reason(s) : \_\_\_\_\_

**Q49 LIVING AND FINANCIAL CONDITIONS DURING YOUR TRAINING**

**Q50 By what means is your current hospitality management training being financed?** *Several answers possible*

- ☐ My parents are funding my training with their own earnings
- ☐ My parents contracted a loan to finance my education
- ☐ I borrowed from my parents to finance my training (I will have to pay them back later in the future)
- ☐ I work on the side of my training to finance (or help financing) my studies (paid internships organised by the school are not included in this category)
- ☐ The income from my internships help me finance my training (ex : I pay my own bills with it or I give money back to my parents)
- ☐ I finance my studies with my own savings
- ☐ I received a scholarship to study
- ☐ I benefit from a state honor loan (that I will have to pay back at the end of my studies)I borrowed from a private institution, on my own behalf, to finance my training
- ☐ I borrowed from a private institution, on my own behalf, to finance my training

**Q51 When do you work on the side of your training?** *Several answers possible*

- ☐ During the school holidays
- ☐ During the academic semester

**Q52 When do you work during the academic semester?** *Several answers possible*

- ☐ On weekdays daytime
- ☐ On weekdays evenings
- ☐ On weekend days
- ☐ On weekend evenings



**Q53 How often do you work during a month of an academic semester?**

- ☐ More than 3 times a week
- ☐ 2 to 3 times a week
- ☐ Once a week
- ☐ 2 to 3 times a month
- ☐ Twice a month or less

**Q54 What kind of occupational experiences did you have before starting your hospitality training? Several answers possible**

- ☒ None
- ☐ Experiences in the kitchen (as a cook, kitchen help,...)
- ☐ Experiences in service (as a host, server, waiter, bartender,...)
- ☐ Experiences in hotels (as a receptionist, housekeeper,...)
- ☐ Experiences in administration (as a secretary, administrative-assistant,...)
- ☐ Experiences in other industries

**Q55 Where do you live during the academic semester?**

- ☐ On campus
- ☐ Outside the campus

**Q56 Most of the time during the academic semester, whom do you live with?**

- ☐ With my parent(s)
- ☐ Alone
- ☐ With a host family from which I am renting a room
- ☐ With my partner who is from the same school
- ☐ With my partner who is not from my school
- ☐ With roommates who are from the same school
- ☐ With roommates unrelated to the school
- ☐ With siblings or relatives (but not with my parents)

**Q57 YOUR FUTURE CAREER**

**Q58 Upon completion of your hospitality management training, would you like to stay in the hospitality industry?**

- ☐ Yes
- ☐ No
- ☐ I don't know yet

Q59

**In which sector(s) of the hospitality industry would you most prefer to work after your training?** *Two answers at most*

☐

Food & Beverage (restaurants, bars,...)

☐

Accommodations (rooms division, lodging, holidays centers..)

☐

Travel industries (travel agencies, transportation industry, airlines...)

☐

Leisure industries (entertainment, casinos, theme parks...)

☐

Wellness industries (SPAs, Beauty Centers, Thermal & Mineral Springs...)

☐

shows...)

Event Industry (conferences, sporting events, weddings, parties, exhibitions, trade

☐

⊗ I don't know yet

**Q60 In which department(s) would you most prefer to work after your training?** *Two answers at most*

- ☐ Front Office or Guest Service (front desk, chief concierge, revenue management...)
- ☐ Housekeeping (floor management, management of housekeeping,...)
- ☐ Sales & Marketing (sales, marketing, public relations,...)
- ☐ Food & Beverage (restaurant, room service, club, bars, banquet management,...)
- ☐ Event management & Catering
- ☐ Finance or accounting (payroll, purchase,...)
- ☐ Human Resource (recruitment, training,...)
- ☐ Engineering & Maintenance
- ☐ Consulting
- ☒ I don't know yet
- ☐ Other department(s) : \_\_\_\_\_

Q61

**Outside of the hospitality industry, in which sectors would like the most to work?** *Two answers at most*

- ☐ Banking, insurance or consulting
- ☐ Education
- ☐ Public Sector (government organisations,...)
- ☐ Luxury (fashion, jewelry,...)
- ☐ Secteur commercial
- ☐ Manufacturing
- ☐ Real Estate
- ☐ Communication, advertising, public relations
- ☐ Culture
- ☐ Technology
- ☒ I don't know yet
- ☐ Other sector(s) : \_\_\_\_\_

**Q62 Does your family own a business in, or related to, the hospitality industry (a hotel, a restaurant,...)?**

- ☐ Yes
- ☐ No

**Q63 In the future, will you take over the family business?**

- ☐ Yes
- ☐ No

**Q64 In the future, could you imagine founding your own business?**

☐ Yes

☐ No

**Q65 In a company of what size would you like to work the most? *Two answers at most***

☐

Micro-enterprise (under 10 employees)

☐

Small enterprise (under 50 employees)

☐

Medium enterprise (under 250 employees)

☐

Large and national enterprise (more than 250 employees in one country)

☐

Large and multinational enterprise (more than 250 employees in different countries)

☐

☒ I don't know yet

---

**Q66 How often would you like to change jobs during the next ten years?**

☐ Several times a year

☐ Every year

☐ Every two or three years

☐ Once or twice

☐ I don't know yet

**Q67 In your future career, how do you envisage your international mobility?**

- ☐ I'm prepared to move in an other country very frequently if it seems beneficial to my career
- ☐ Je serais prêt à changer plusieurs fois de pays tout au long de ma carrière si à chaque fois je peux y rester 4 à 5 ans
- ☐ I'd rather regularly change country at the beginning of my career and then settle down somewhere in the longer term
- ☐ I'd rather make my career in my country or in only one country
- ☐ I don't know yet

**Q68 ABOUT YOU**

**Q69 What is your gender?**

- ☐ Male
- ☐ Female
- ☐ Other

**Q70 What is your age?**

▼ 16... 40

**Q71 TRAINING AND OCCUPATION OF YOUR PARENTS**

**Q72 What is the highest level of education achieved by your parents?**

|            | <b>Primary<br/>Education</b> | <b>Seconda<br/>ry<br/>educatio<br/>n<br/>vocation<br/>al<br/>degree<br/>(CFC,...)</b> | <b>Educatio<br/>n<br/>General<br/>degree<br/>(offering<br/>access to<br/>higher<br/>educatio<br/>n)</b> | <b>Higher educat<br/>ion Vocational<br/>degree (Higher<br/>diploma,...)</b> | <b>Bachelo<br/>r or<br/>Gradua<br/>te<br/>degree</b> | <b>Master or<br/>Postgradu<br/>ate degree</b> | <b>Doctor<br/>al<br/>degree,<br/>PhD,...</b> | <b>I<br/>don'<br/>t<br/>kno<br/>w</b> |
|------------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|
| Fathe<br>r | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>                                                                 | <input type="radio"/>                                                                                   | <input type="radio"/>                                                       | <input type="radio"/>                                | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                 |
| Moth<br>er | <input type="radio"/>        | <input type="radio"/>                                                                 | <input type="radio"/>                                                                                   | <input type="radio"/>                                                       | <input type="radio"/>                                | <input type="radio"/>                         | <input type="radio"/>                        | <input type="radio"/>                 |

**Q73 In which discipline did your father get his highest degree?**

- ☐ Law
- ☐ Medecine or pharmacy
- ☐ Economics
- ☐ Natural sciences
- ☐ Human and social sciences
- ☐ Literary studies
- ☐ Technical sciences or engineering
- ☐ Artistic studies
- ☐ Other discipline : \_\_\_\_\_

**Q74 In which discipline did your mother get her highest degree?**

- ☐ Law
- ☐ Medecine or pharmacy
- ☐ Economics
- ☐ Natural sciences
- ☐ Human and social sciences
- ☐ Literary studies
- ☐ Technical sciences or engineering
- ☐ Artistic studies
- ☐ Other discipline : \_\_\_\_\_



**Q75 Which of the following best describes the current (or last) occupation of your father?**

- ☐ **Private sector executive / Top-Level Manager** (head of his own company with more than 20 employees, executive director, CEO, CFO, general or top manager...)
- ☐ **Public sector executive** (minister, judge, head of a public department or office, emissary,...)
- ☐ **Middle-Level Manager** (manages at least one subordinate level of managers, at the head of a specific department such  
as marketing, production, operations, accounting or business units, project manager, in the public or private sector...)
- ☐ **Intellectual profession** (teacher of secondary or higher education, artist,...)
- ☐ **Liberal profession** (lawyer, architect, psychologist, doctor, consultant...)
- ☐ **Other independent** (farmer, artisan, entrepreneur under 20 employees,...)
- ☐ **Lower-Level Manager** (supervising people who are non-managerial employees,...)
- ☐ **Intermediate professions** (primary school teacher, nurse, social assistant, educator, administrative in companies, technicians, foreman,...)
- ☐ **Non-manual Qualified employee** (employee of the Public Service, Secretary, Corporate Administrative employee, shop assistant, personal services to individuals,...)
- ☐ **Manual Qualified employee** (skilled worker in a factory, farm worker,...)
- ☐ **Non-qualified employee**
- ☐ **My father has never exercised a professional activity**
- ☐ **I don't know**

**Q76 During his occupational career has you father ever worked in the hospitality industry?**

- ☐ Yes
- ☐ No

Q77 Which of the following best describes the current (or last) occupation of your mother?

- ☐ **Private sector executive / Top-Level Manager** (head of her own company with more **Private sector executive / Top-Level Manager** (head of his own company with more than 20 employees, executive director, CEO, CFO, general or top manager...)
- ☐ **Public sector executive** (minister, judge, head of a public department or office, emissary,...)
- ☐ **Middle-Level Manager** (manages at least one subordinate level of managers, at the head of a specific department such  
as marketing, production, operations, accounting or business units, project manager, in the public or private sector...)
- ☐ **Intellectual profession** (teacher of secondary or higher education, artist,...)
- ☐ **Liberal profession** (lawyer, architect, psychologist, doctor, consultant...)
- ☐ **Other independent** (farmer, artisan, entrepreneur under 20 employees,...)
- ☐ **Lower-Level Manager** (supervising people who are non-managerial employees,...)
- ☐ **Intermediate professions** (primary school teacher, nurse, social assistant, educator, administrative in companies, technicians, foreman,...)
- ☐ **Non-manual Qualified employee** (employee of the Public Service, Secretary, Corporate Administrative employee, shop assistant, personal services to individuals,...)
- ☐ **Manual Qualified employee** (skilled worker in a factory, farm worker,...)
- ☐ **Non-qualified employee**
- ☐ **My mother has never exercised a professional activity**
- ☐ **I don't know**

Q78 During her occupational career has you mother ever worked in the hospitality industry?

- ☐ Yes
- ☐ No

**Q79 Where were your parents born?**

|        | In Switzerland        | Not in Switzerland    |
|--------|-----------------------|-----------------------|
| Father | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mother | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Q80**

**Thank you for participating in this online survey.**

**We would be very happy to discover more about you and would gladly meet you for a one-to-one interview covering your personal experiences of hospitality management education.**

**Would you be interested in participating?** If so, you can indicate your e-mail address or your phone number below, so that we can get in contact with you. This information will be accessible only to the researcher, Anne-Sophie Dutoit.

**To complete the survey please click on the arrow at the bottom right**

---

# **VI. Liste et caractéristiques des employé·e·s d'écoles hôtelières interrogé·e·s**

| # | Nom                  | Poste au moment de l'entretien | Employeur au moment de l'entretien | Catégorie d'âge | Formation(s)                                  |
|---|----------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------|
| 1 | Madame Tornare       | Membre direction               | Les Roches                         | 50-55 ans       | Formation universitaire (MBA)                 |
| 2 | Monsieur Descombes   | Collaborateur                  | Vatel                              | 35-40 ans       | Formation universitaire (Bachelor)            |
| 3 | Monsieur Müller      | Membre direction               | École hôtelière de Lausanne        | 55-60 ans       | Formation universitaire + École Polytechnique |
| 4 | Monsieur Petit       | Membre direction               | École hôtelière de Lausanne        | 45-50 ans       | Diplôme de l'EHL + Formation universitaire    |
| 5 | Monsieur Lambert *1  | Responsable de service         | École hôtelière de Lausanne        | 55-60 ans       | Diplôme de l'EHL + Formation universitaire    |
| 6 | Monsieur Sauthier *1 | Membre direction               | École hôtelière de Genève          | 55-60 ans       | Diplôme de EHL                                |
| 7 | Madame Wicht         | Enseignante                    | Les Roches                         | 55-60 ans       | Formation universitaire                       |
| 8 | Monsieur Mottiez *2  | Membre direction               | SEG Group                          | 55-60 ans       | Diplôme de l'EHL                              |

|    |                     |                             |                             |           |                                                                                           |
|----|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9  | Monsieur Willems *2 | Membre direction            | IHTTI                       | 50-55 ans | Formation universitaire (MBA)                                                             |
| 10 | Madame Jacques      | Collaboratrice              | École hôtelière de Lausanne | 30-35 ans | Formation universitaire                                                                   |
| 11 | Monsieur Dubois     | Enseignant                  | École hôtelière de Lausanne | 45-50 ans | Diplôme supérieur de maître d'enseignement de branches pratiques (MEP)                    |
| 12 | Monsieur Chappuis   | Membre direction            | École hôtelière de Lausanne | 45-50 ans | Formation universitaire (PhD)                                                             |
| 13 | Madame Dupont *1    | Responsable de service      | École hôtelière de Lausanne | 45-50 ans | Formation universitaire (MBA) + diplôme EHL                                               |
| 14 | Monsieur Girard     | Collaborateur               | École hôtelière de Lausanne | 50-55 ans | Formation professionnelle initiale en hôtellerie                                          |
| 15 | Sylvie *1           | Collaboratrice              | École hôtelière de Lausanne | 50-55 ans | Diplôme de l'EHL                                                                          |
| 16 | Madame Morel *1     | Collaboratrice              | École hôtelière de Genève   | 55-60 ans | Diplôme de l'EHL                                                                          |
| 17 | Madame Delèze *1    | Collaboratrice              | École hôtelière de Genève   | 30-35 ans | Formation professionnelle initiale en hôtellerie + diplôme de l'École hôtelière de Genève |
| 18 | Madame Galland *1   | Enseignante et indépendante | École hôtelière de Genève   | 55-60 ans | Diplôme de l'École hôtelière de Genève + Formations continues en coaching                 |

|    |                   |                           |                                |           |                                                                    |
|----|-------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------------|
| 19 | Madame<br>Humbert | Responsable<br>de service | École hôtelière<br>de Lausanne | 40-45 ans | Formation<br>professionnelle initiale +<br>formation universitaire |
| 20 | Madame<br>Mercier | Responsable<br>de service | César Ritz<br>College          | 55-60 ans | Formation universitaire                                            |

\*1 : 7 enquêté·e·s sont à la fois alumni et employé·e·s d'écoles hôtelières. L'entretien réalisé avec elles et eux s'est à la fois porté sur leurs expériences de formation hôtelière mais aussi sur les responsabilités professionnelles actuelles.

\*2 : 3 employé·e·s ont aussi fait une formation hôtelière en Suisse mais cet aspect n'a pas été traité durant l'entretien car il s'est plutôt focalisé sur leurs activités professionnelles.

## VII. Liste et caractéristiques des alumni interrogé·e·s

| # | Prénom   | École hôtelière fréquentée (année de début)      | Secteur d'activité au moment de l'entretien                      | Age                | Nationalité(s) et origines. Parcours migratoire                              | Professions et activités des parents                                                                           |
|---|----------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Marie    | École hôtelière de Lausanne (entre 2005 et 2010) | Manager en ressources humaines                                   | Entre 25-30 ans    | Nationalités allemande et suisse (enfance en Suisse Romande)                 | Mère indépendante dans le secteur de la santé / Père avocat dans une ONG                                       |
| 2 | François | École hôtelière de Lausanne (entre 2000 et 2005) | Recruteur d'étudiant·e·s internationaux                          | Entre 25-30 ans    | Nationalité suisse (origine suisse-allemande, enfance en suisse Romande)     | Mère entrepreneure dans l'éducation / Père employé de commerce (divorcés)                                      |
| 3 | Lucie    | École hôtelière de Lausanne (entre 2005 et 2010) | Manager en ressources humaines                                   | Entre 30 et 35 ans | Nationalités française et suisse (enfance en Suisse Romande)                 | Père et mère travaillant dans la pharmacie                                                                     |
| 4 | Mylène   | École hôtelière de Lausanne (entre 2005 et 2010) | Responsable dans l'administration publique (domaine humanitaire) | Entre 30 et 35 ans | Nationalité suisse (origine suisse-allemande, enfance en Suisse Romande)     | Père entrepreneur dans l'alimentation / Mère formation d'infirmière mais travaille dans l'entreprise familiale |
| 5 | Peter    | École hôtelière de Lausanne (entre 2005 et 2010) | Responsable dans l'hôtellerie                                    | Entre 30 et 35 ans | Nationalité allemande (enfance en Allemagne)                                 | Père dirigeant dans une multinationale / Mère femme au foyer (5 enfants)                                       |
| 6 | Anna     | École hôtelière de Lausanne (entre 1980 et 1990) | Directrice dans la parahôtellerie                                | Entre 50 et 55 ans | Nationalité française (origines allemandes, iraniennes et enfance en France) | Parents commerçants                                                                                            |
| 7 | Pierre   | École hôtelière de Lausanne (entre 1980 et 1990) | Directeur dans l'hôtellerie                                      | Entre 50 et 55 ans | Nationalité suisse (origine suisse-allemande, enfance en suisse romande)     | Père architecte indépendant / Mère travaille dans l'entreprise familiale                                       |

|    |               |                                                          |                                                |                    |                                                                          |                                                                                                           |
|----|---------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8  | Anthony       | École hôtelière de Lausanne (entre 2000 et 2005)         | Entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie            | Entre 35-40 ans    | Nationalité française (enfance en France)                                | Père médecin en libéral / Occupation de la mère non mentionnée en entretien                               |
| 9  | Julie         | École hôtelière de Lausanne (entre 1980 et 1990)         | Indépendante dans le coaching                  | Entre 50 et 55 ans | Nationalité française (enfance en France et aux USA)                     | Père dirigeant dans l'industrie pharmaceutique / Mère enseignante                                         |
| 10 | Bruno         | Glion Institute of Higher Education (entre 2005 et 2010) | Recherche d'emploi (manager dans l'hôtellerie) | Entre 30 et 35 ans | Nationalité française (enfance en France)                                | Père Directeur Ressources humaines / Mère bibliothécaire et écrivain. Parents formés à Sciences-Po Paris. |
| 11 | Martin        | École hôtelière de Lausanne (entre 2010 et 2015)         | Entrepreneur NTIC dans l'hôtellerie            | Entre 25-30 ans    | Nationalités française et belge (enfance Belgique puis en France)        | Père directeur de banque / Mère chirurgien-dentiste                                                       |
| 12 | Georges       | École hôtelière de Genève (entre 2010 et 2015)           | Employé secteur logistique                     | Entre 25-30 ans    | Nationalités suisse et libanaise (enfance en Suisse Romande)             | Père entrepreneur dans la restauration / Mère travaille dans l'entreprise familiale                       |
| 13 | Séverine      | École hôtelière de Genève (entre 2010 et 2015)           | Assistante de direction dans l'hôtellerie      | Entre 25-30 ans    | Nationalité suisse (enfance en Suisse Romande)                           | Mère serveuse / Père dans la vente (parents divorcés)                                                     |
| 14 | Jean-Philippe | École hôtelière de Genève (entre 1980 et 1990)           | Directeur dans la parahôtellerie               | Entre 50 et 55 ans | Nationalités suisse et camerounaise (enfance au Cameroun puis en France) | Père entrepreneur dans la restauration en Afrique / Mère au foyer                                         |
| 15 | Mailan        | École hôtelière de Genève (entre 1990 et 2000)           | Directrice d'une entreprise à vocation sociale | Entre 40 et 45 ans | Nationalité suisse (origines vietnamiennes, enfance en Suisse Romande)   | Père ingénieur EPFL / Mère (belle-mère) décoratrice et mère au foyer                                      |



---

|    |           |                                                  |                                              |                    |                                                                                        |                                                                                              |
|----|-----------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16 | Antonio   | École hôtelière de Genève (entre 1990 et 2000)   | Directeur en ressources humaines             | Entre 40 et 45 ans | Nationalités suisse et italienne (enfance en Suisse Romande)                           | Père relieur / Mère ouvrière                                                                 |
| 17 | Luc       | École hôtelière de Genève (entre 2005 et 2010)   | Responsable de service dans l'hôtellerie     | Entre 30 et 35 ans | Nationalités française et suisse (enfance en Suisse Romande)                           | Père directeur d'un hôtel de luxe (à la retraite) / Mère au foyer (formation de laborantine) |
| 18 | Adelina   | École hôtelière de Lausanne (entre 2005 et 2010) | Chargée d'enseignement dans une haute école  | Entre 30 et 35 ans | Nationalité suisse (origines serbo-croates, enfance en suisse romande)                 | Père chauffeur de camion / Mère employée dans un hôpital                                     |
| 19 | Alejandro | École hôtelière de Genève (entre 1980 et 1990)   | Directeur logistique d'une entreprise privée | Entre 60 et 65 ans | Nationalités suisse et espagnole (né en Espagne, migration avec les parents en Suisse) | Père cuisinier / Mère femme de chambre                                                       |

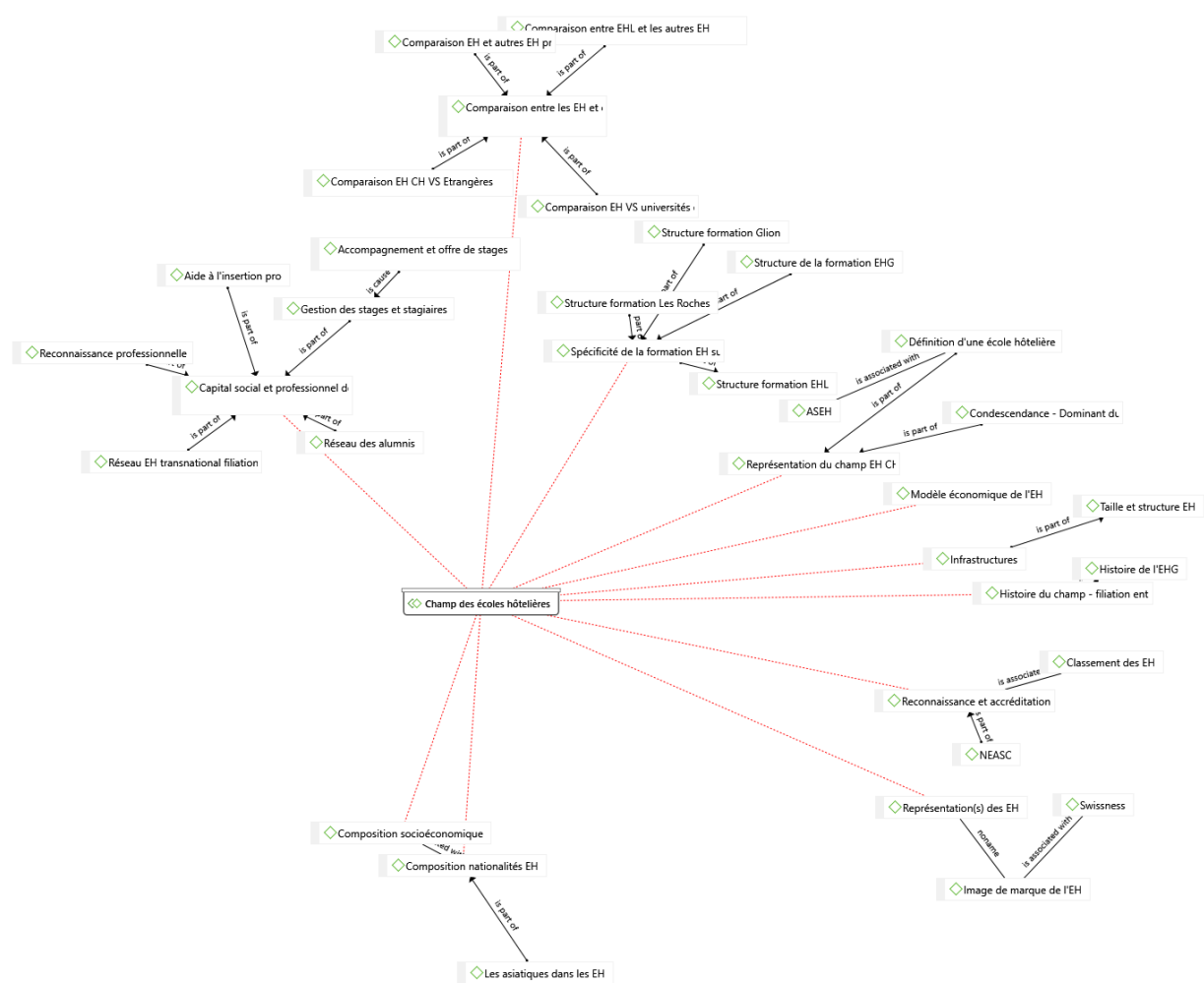
---

# **VIII. Liste et caractéristiques des étudiant·e·s interrogé·e·s**

| #  | Prénom    | École hôtelière fréquentée (promotion) | Poste au moment de l'entretien      | Nationalité(s) et origines. Parcours migratoire                                                       | Professions et activités des parents                                                                                           |
|----|-----------|----------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20 | Irina     | École hôtelière de Lausanne            | 3 <sup>ème</sup> année de Bachelor  | Nationalités russe et vietnamienne (enfance en Russie puis en Italie)                                 | Père entrepreneur dans la restauration et l'hôtellerie / Mère femme au foyer (divorcés)                                        |
| 21 | Joshua    | IHTTI à Neuchâtel                      | 3 <sup>ème</sup> année de Bachelor  | Nationalité indonésienne (enfance en Indonésie puis Singapour)                                        | Père entrepreneur dans l'immobilier / Mère travaille dans l'entreprise familiale                                               |
| 22 | Raphaël   | IHTTI à Neuchâtel                      | 3 <sup>ème</sup> année de Bachelor  | Nationalités suisse et israélienne (enfance en Suisse)                                                | Père entrepreneur dans la communication / Mère femme au foyer                                                                  |
| 23 | Minh      | École hôtelière de Lausanne            | 3 <sup>ème</sup> année de Bachelor  | Nationalités vietnamienne et américaine (enfance au Vietnam puis en Suisse pour formation secondaire) | Mère cheffe cuisinière et entrepreneure restauration / Père (beau-père) : employé par une ONG                                  |
| 24 | Valentine | École hôtelière de Lausanne            | 1 <sup>ère</sup> année préparatoire | Nationalités monégasques et française (enfance à Monaco)                                              | Beau-père et mère entrepreneurs dans le domaine de l'accueil et accompagnement de familles expatriées ( <i>Family office</i> ) |
| 25 | Johanna   | IHTTI à Neuchâtel                      | 1 <sup>ère</sup> année de Bachelor  | Nationalité allemande (enfance en Namibie)                                                            | Père et mère entrepreneurs dans le tourisme en Namibie (Safari)                                                                |
| 26 | Flora     | IHTTI à Neuchâtel                      | 3 <sup>ème</sup> année de Bachelor  | Nationalité suédoise (d'origine caribéenne, enfance en Suède)                                         | Père charpentier / Mère manager en informatique au sein d'une multinationale                                                   |

|    |         |                                    |                                                                   |                                                                                                                    |                                                                                                                      |
|----|---------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 27 | Lâm     | Vatel<br>Martigny                  | 3 <sup>ème</sup> année de<br>Bachelor                             | Nationalité<br>vietnamienne<br>(enfance au<br>Vietnam)                                                             | Père employé de bureau /<br>mère traductrice employée<br>d'une association                                           |
| 28 | Mélinda | École<br>hôtelière de<br>Lausanne  | 2 <sup>ème</sup> année (1 <sup>ère</sup><br>année de<br>Bachelor) | Nationalité suisse<br>(origines suisse-<br>allemand et<br>tessinoise, grandi<br>en Suisse, France et<br>Allemagne) | Père directeur financier<br>d'une marque d'automobile<br>de luxe / Mère femme au<br>foyer et formation en<br>finance |
| 29 | Marine  | École<br>hôtelière de<br>Lausanne  | 2 <sup>ème</sup> année (1 <sup>ère</sup><br>année de<br>Bachelor) | Nationalité suisse<br>(origine suisse-<br>romande et suisse-<br>allemande, enfance<br>en Suisse<br>Romande)        | Mère propriétaire d'un<br>élevage / Père ancien<br>militaire, en invalidité<br>(parents divorcés)                    |
| 30 | Lisbeth | Les Roches<br>– Bluche<br>(Valais) | 4 <sup>ème</sup> année de<br>Bachelor                             | Nationalité<br>américaine<br>(enfance aux USA,<br>une année en<br>Chine)                                           | Parents avocats en libéral                                                                                           |
| 31 | Bao     | Les Roches<br>– Bluche<br>(Valais) | 4 <sup>ème</sup> année de<br>Bachelor                             | Nationalité<br>chinoise (enfance<br>en Chine)                                                                      | Père et mère travaillant<br>dans le secteur de la<br>finance et de<br>l'investissement                               |

## IX. Schéma des codes concernant l'analyse du champ des écoles hôtelières



**X. E-mail de lancement de l'enquête en ligne (anglais et français)**

En Anglais

Dear student of the \*NAME OF THE SCHOOL\*,

We are pleased to invite you to take part of a **unique academic research about Swiss hospitality management students**. You can do so by answering the online survey linked below.

[https://eu.qualtrics.com/jfe/preview/SV\\_37VFTJK5jRqv0pf](https://eu.qualtrics.com/jfe/preview/SV_37VFTJK5jRqv0pf)

This survey aims at understanding the attractiveness of Swiss hotel schools and the characteristics of their student population. Indeed, every year, **you are over ten thousand people coming from all around the world to undertake this specific training in Switzerland**. We would like to learn more about your background as well as your motivations.

Your participation is very important. It will help us to improve the knowledge about these schools among a wider public.

Completing the survey should take you about 10-15 minutes and we guarantee complete confidentiality in the treatment of personal data.

For more information, you can contact Anne-Sophie Dutoit ([anne-sophie.dutoit@unine.ch](mailto:anne-sophie.dutoit@unine.ch)), the PhD student in economic sociology from the University of Neuchâtel, in charge of this survey.

Thank you for your participation.

Kind regards, we wish you the best in your future training and career.

En français

Chère et cher étudiant·e de \*NOM DE L'ÉCOLE HOTELIERE\*,

Nous vous invitons à participer à une **recherche scientifique unique en Suisse, portant sur les étudiants des écoles hôtelières helvétiques**. Il vous suffit de répondre au questionnaire en lien ci-dessous.

[https://eu.qualtrics.com/jfe/preview/SV\\_37VFTJK5jRqv0pf](https://eu.qualtrics.com/jfe/preview/SV_37VFTJK5jRqv0pf)

Cette enquête vise à comprendre les raisons de leur succès ainsi que les caractéristiques de leur population. En effet, **vous êtes chaque année plus de 10'000 personnes à venir du monde entier pour suivre cette formation spécifique en Suisse**. Nous aimerions donc découvrir votre parcours ainsi que vos motivations.

Votre participation est très importante car elle contribuera à une meilleure connaissance de ces écoles et à la diffusion de leur réputation à un public plus large.

Remplir le questionnaire devrait vous prendre entre 10 et 15 minutes et nous vous garantissons une parfaite confidentialité dans le traitement de vos données personnelles. Les **questions sont en anglais** afin de permettre la comparabilité des réponses entre les différentes écoles hôtelières.

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter Anne-Sophie Dutoit ([anne-sophie.dutoit@unine.ch](mailto:anne-sophie.dutoit@unine.ch)), assistante-doctorante à l'Université de Neuchâtel, qui est en charge de cette enquête.

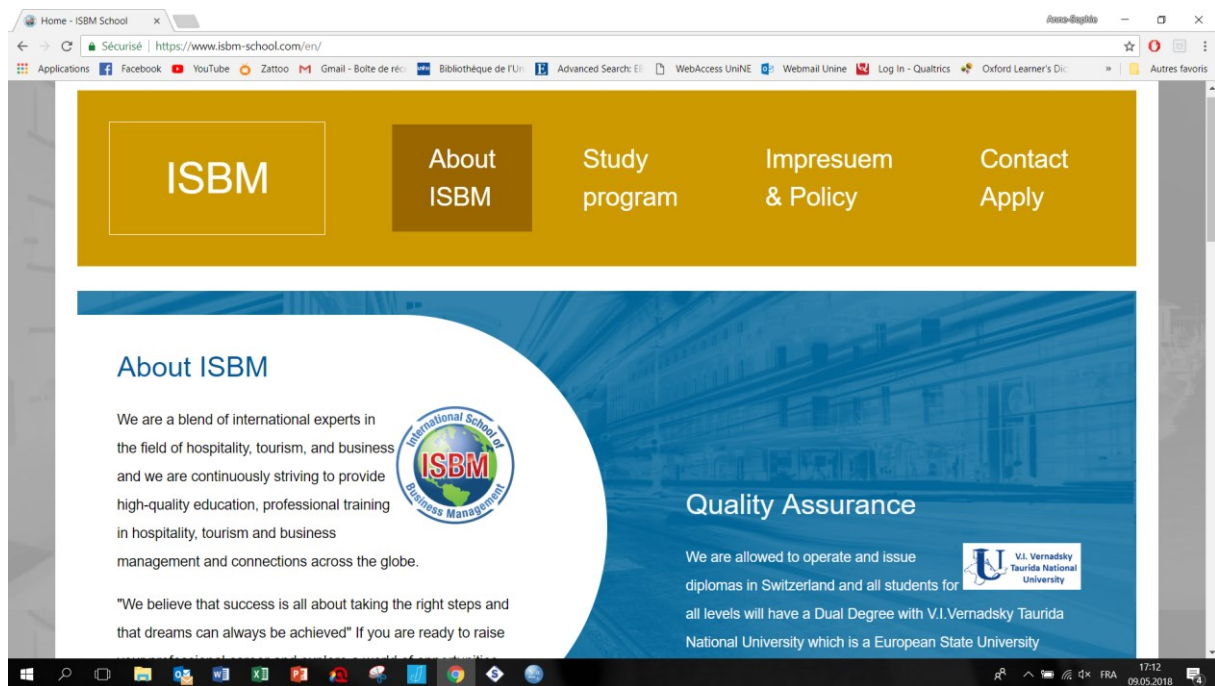
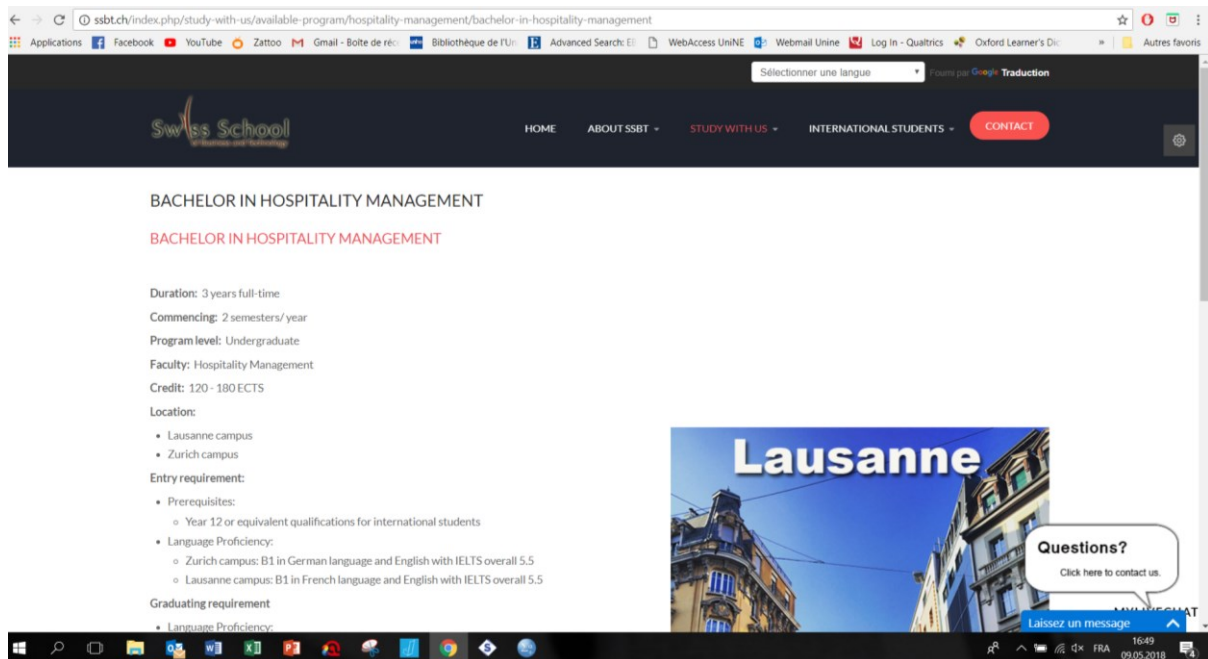
Merci pour votre participation.

Nous vous souhaitons beaucoup de succès pour votre formation et votre future carrière professionnelle.

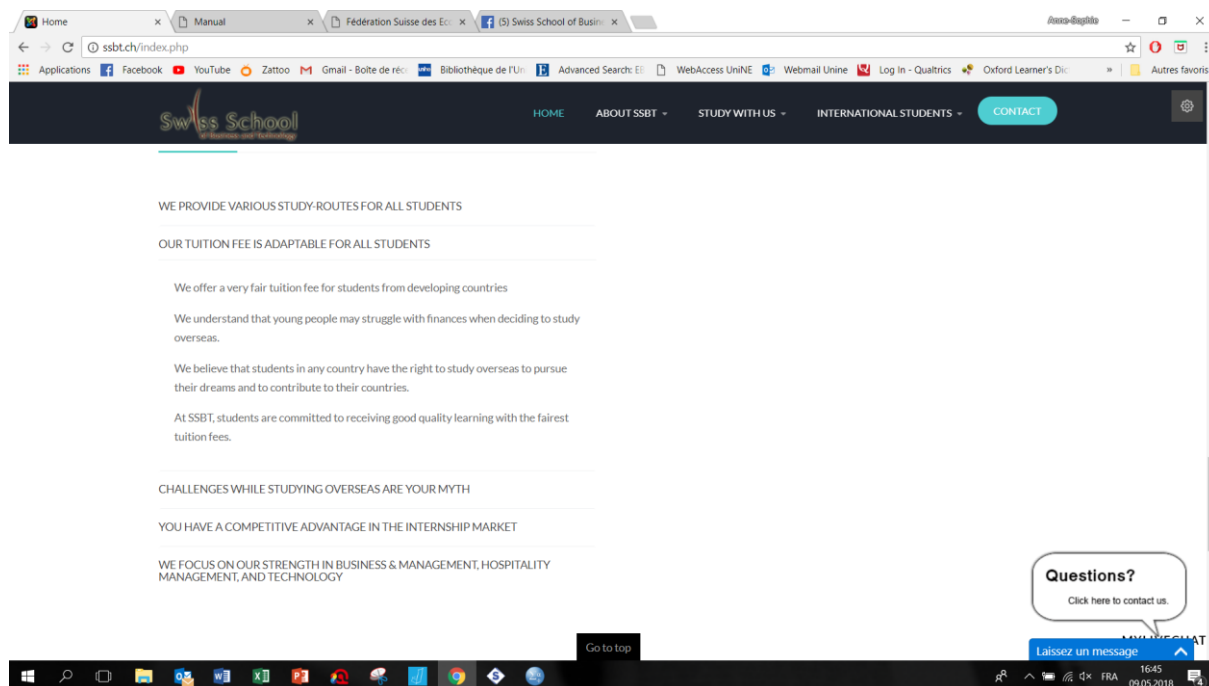
Anne-Sophie Dutoit  
Institut de sociologie  
Université de Neuchâtel

## XI. Sites Internet des écoles hôtelières fictives

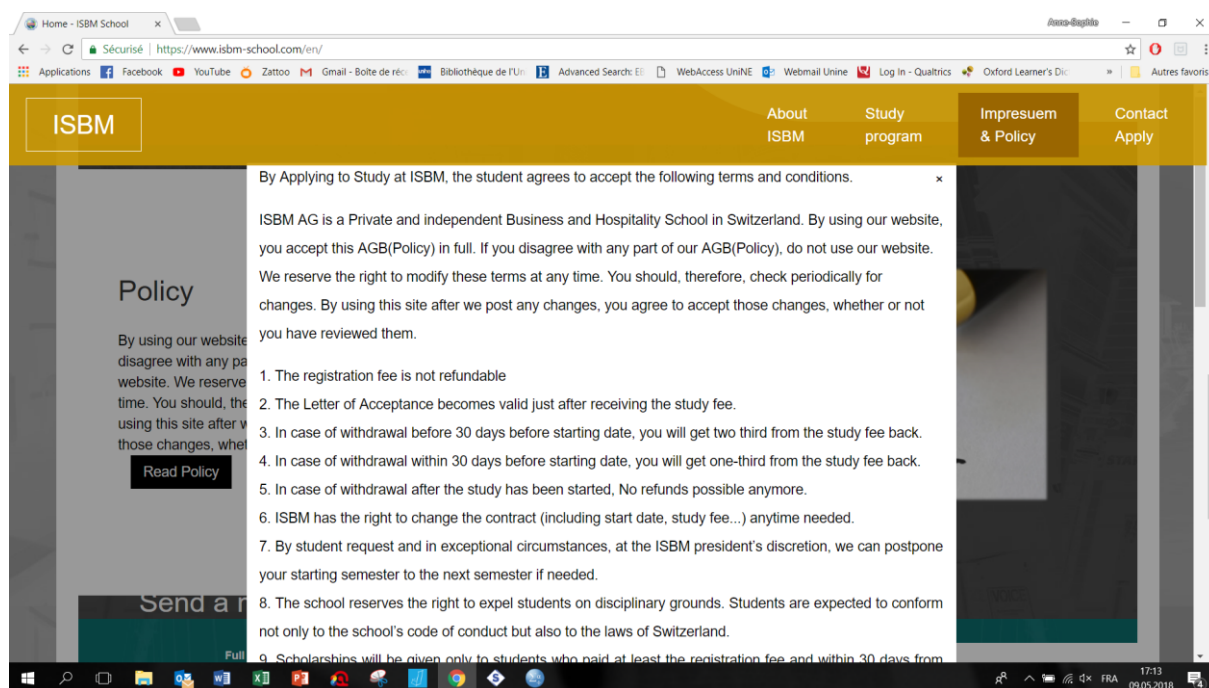
### Apparences des sites internet

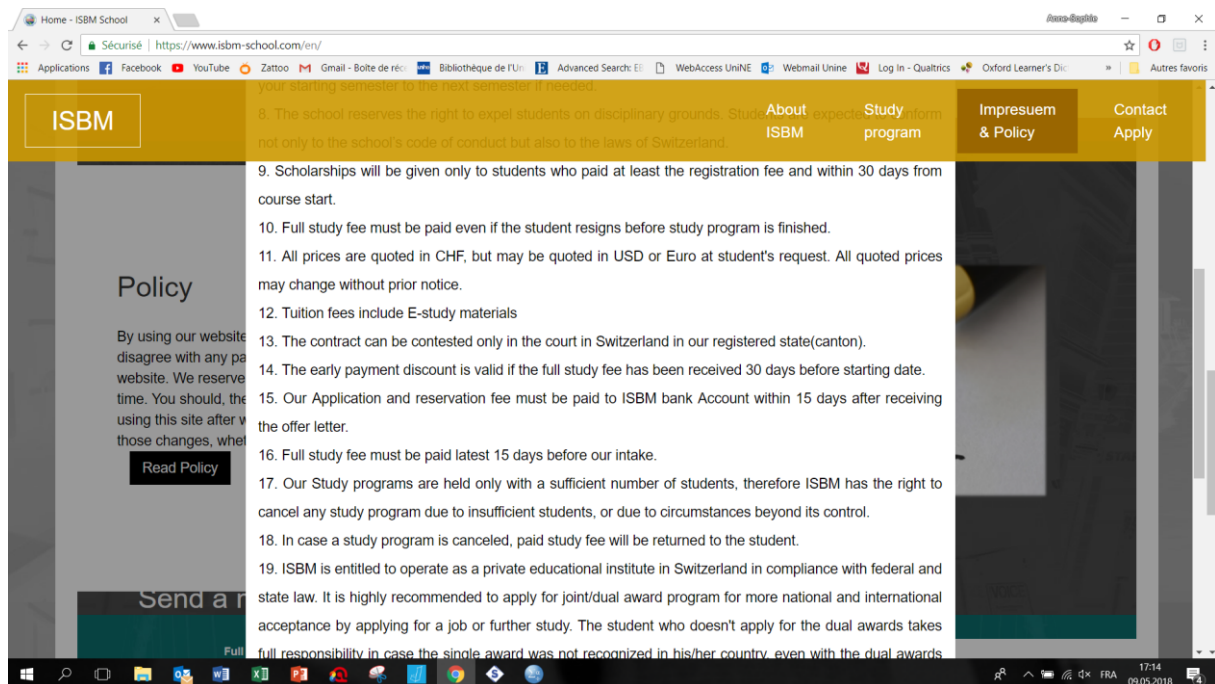
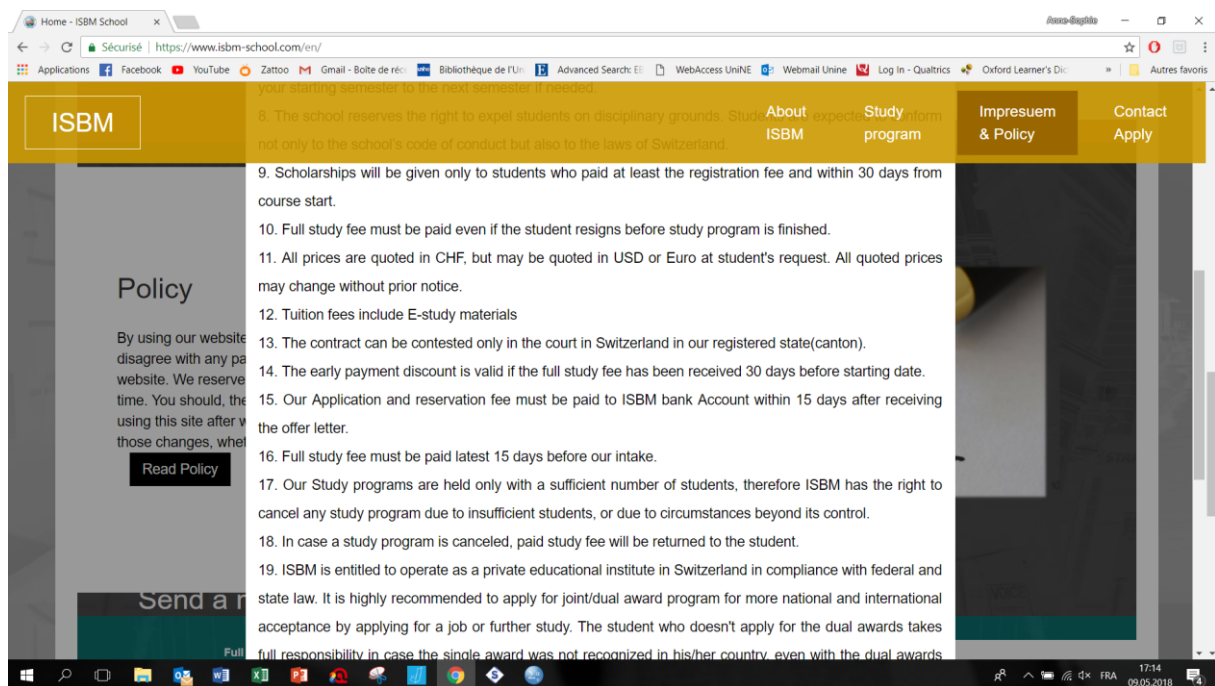


## Les frais de scolarité « adaptables » aux étudiant·e·s



## Les termes et conditions consécutives à une demande d'admission







Home - ISBM School x /www.isbm-school.com/en/

Applications Facebook YouTube Zattoo Gmail - Boîte de réception Bibliothèque de l'Université Advanced Search: E WebAccess UniNE Webmail Unine Log in - Qualtrics Oxford Learner's Dictionary Autres favoris

ISBM

your starting semester to the next semester if needed.

8. The school reserves the right to expel students on disciplinary grounds. Study not only to the school's code of conduct but also to the laws of Switzerland.

9. Scholarships will be given only to students who paid at least the registration fee and within 30 days from course start.

10. Full study fee must be paid even if the student resigns before study program is finished.

11. All prices are quoted in CHF, but may be quoted in USD or Euro at student's request. All quoted prices may change without prior notice.

12. Tuition fees include E-study materials

13. The contract can be contested only in the court in Switzerland in our registered state(canton).

14. The early payment discount is valid if the full study fee has been received 30 days before starting date.

15. Our Application and reservation fee must be paid to ISBM bank Account within 15 days after receiving the offer letter.

16. Full study fee must be paid latest 15 days before our intake.

17. Our Study programs are held only with a sufficient number of students, therefore ISBM has the right to cancel any study program due to insufficient students, or due to circumstances beyond its control.

18. In case a study program is canceled, paid study fee will be returned to the student.

19. ISBM is entitled to operate as a private educational institute in Switzerland in compliance with federal and state law. It is highly recommended to apply for joint/dual award program for more national and international acceptance by applying for a job or further study. The student who doesn't apply for the dual awards takes full responsibility in case the single award was not recognized in his/her country, even with the dual awards.

Policy

By using our website, you agree with any part of our website. We reserve the right to change the content of this site after we have notified you of those changes, when necessary.

Read Policy

Send a message

Full

17:14 09.05.2018

## XII. Tableaux de caractérisation des 5 classes d'étudiant·e·s par les modalités actives

□ Caractérisation par les modalités des variables nominales  
De la modalité - Partition en 5 classes - Classe 1/5 (Effectif = 58 Pourcentage = 15.22)

| Libellé de la variable     | Modalité caractéristique | Valeur-Test | % de la modalité dans la classe | % de la modalité dans l'échantillon | % de la classe dans la modalité | Probabilité | Poids |
|----------------------------|--------------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------|-------|
| Nationalité suisse         | Non                      | 6.22        | 94.83                           | 60.89                               | 23.71                           | 0.0000      | 232   |
| Pays formations secondaire | Pays tiers               | 4.66        | 60.34                           | 32.28                               | 28.46                           | 0.0000      | 123   |
| Etablissement              | Privé                    | 3.11        | 62.07                           | 42.52                               | 22.22                           | 0.0009      | 162   |
| Type de diplôme secondaire | Academique & inter.      | 2.77        | 34.48                           | 19.68                               | 26.67                           | 0.0028      | 75    |
| Nbr. déménagements         | 1                        | 2.24        | 27.59                           | 16.27                               | 25.81                           | 0.0125      | 62    |
| Type de diplôme secondaire | Professionnel            | -2.32       | 3.45                            | 12.86                               | 4.08                            | 0.0102      | 49    |
| Langue d'enseignement      | Locale ou nationale      | -2.40       | 60.34                           | 74.28                               | 12.37                           | 0.0081      | 283   |
| Nbr. déménagements         | Aucun                    | -3.69       | 41.38                           | 64.04                               | 9.84                            | 0.0001      | 244   |
| Etablissement              | Public                   | -3.80       | 32.76                           | 56.43                               | 8.84                            | 0.0001      | 215   |
| Nationalité suisse         | Oui                      | -6.22       | 5.17                            | 39.11                               | 2.01                            | 0.0000      | 149   |
| Pays formations secondaire | Suisse                   | -6.65       | 1.72                            | 35.96                               | 0.73                            | 0.0000      | 137   |

□ Caractérisation par les modalités des variables nominales  
De la modalité - Partition en 5 classes - Classe 2/5 (Effectif = 117 Pourcentage = 30.71)

| Libellé de la variable     | Modalité caractéristique | Valeur-Test | % de la modalité dans la classe | % de la modalité dans l'échantillon | % de la classe dans la modalité | Probabilité | Poids |
|----------------------------|--------------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------|-------|
| Nationalité suisse         | Non                      | 10.73       | 97.44                           | 60.89                               | 49.14                           | 0.0000      |       |
| Population étudiante       | Locaux / Nationaux       | 8.52        | 99.15                           | 74.02                               | 41.13                           | 0.0000      |       |
| Nbr. de nationalités       | 1                        | 7.60        | 89.74                           | 62.73                               | 43.93                           | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Locale ou nationale      | 7.28        | 96.58                           | 74.28                               | 39.93                           | 0.0000      |       |
| Parcours scolaire          | Sédentaire               | 6.78        | 100                             | 83.46                               | 36.79                           | 0.0000      |       |
| Type de diplôme secondaire | Academique & natio.      | 6.30        | 88.89                           | 66.93                               | 40.78                           | 0.0000      |       |
| Nbr. déménagements         | Aucun                    | 5.17        | 82.91                           | 64.04                               | 39.75                           | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Pays voisin              | 4.89        | 35.90                           | 19.95                               | 55.26                           | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Pays tiers               | 3.46        | 45.30                           | 32.28                               | 43.09                           | 0.0003      |       |
| Etablissement              | Public                   | 3.27        | 69.23                           | 56.43                               | 37.67                           | 0.0005      |       |
| Nbr. langues parlées       | 4 ou +                   | -2.53       | 11.97                           | 19.95                               | 18.42                           | 0.0057      |       |
| Etablissement              | Privé                    | -3.00       | 30.77                           | 42.52                               | 22.22                           | 0.0013      |       |
| Nbr. de nationalités       | 3 ou +                   | -3.28       | 0                               | 5.25                                | 0                               | 0.0005      |       |
| Langue d'enseignement      | Langue étrangère         | -3.70       | 0.85                            | 8.14                                | 3.23                            | 0.0001      |       |
| Nbr. déménagements         | 3 ou +                   | -4.41       | 0.85                            | 10.24                               | 2.56                            | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Anglais                  | -5.60       | 2.56                            | 17.59                               | 4.48                            | 0.0000      |       |
| Nbr. de nationalités       | 2                        | -6.32       | 10.26                           | 32.02                               | 9.84                            | 0.0000      |       |
| Type de diplôme secondaire | Academique & inter.      | -6.57       | 1.71                            | 19.68                               | 2.67                            | 0.0000      |       |
| Parcours scolaire          | Transnational            | -6.78       | 0                               | 16.54                               | 0                               | 0.0000      |       |
| Population étudiante       | Internationaux           | -8.28       | 0.85                            | 24.93                               | 1.05                            | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Suisse                   | -10.37      | 1.71                            | 35.96                               | 1.46                            | 0.0000      |       |
| Nationalité suisse         | Oui                      | -10.73      | 2.56                            | 39.11                               | 2.01                            | 0.0000      |       |

□ Caractérisation par les modalités des variables nominales  
De la modalité - Partition en 5 classes - Classe 3/5 (Effectif = 133 Pourcentage = 34.91)

| Libellé de la variable     | Modalité caractéristique | Valeur-Test | % de la modalité dans la classe | % de la modalité dans l'échantillon | % de la classe dans la modalité | Probabilité | Poids |
|----------------------------|--------------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------|-------|
| Nationalité suisse         | Oui                      | 16.36       | 92.48                           | 39.11                               | 82.55                           | 0           |       |
| Pays formations secondaire | Suisse                   | 15.47       | 86.47                           | 35.96                               | 83.94                           | 0           |       |
| Etablissement              | Public                   | 7.95        | 83.46                           | 56.43                               | 51.63                           | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Locale ou nationale      | 5.94        | 91.73                           | 74.28                               | 43.11                           | 0.0000      |       |
| Type de diplôme secondaire | Professionnel            | 5.77        | 27.07                           | 12.86                               | 73.47                           | 0.0000      |       |
| Nbr. de nationalités       | 2                        | 5.22        | 49.62                           | 32.02                               | 54.10                           | 0.0000      |       |
| Parcours scolaire          | Sédentaire               | 5.21        | 96.24                           | 83.46                               | 40.25                           | 0.0000      |       |
| Nbr. déménagements         | Aucun                    | 4.90        | 80.45                           | 64.04                               | 43.85                           | 0.0000      |       |
| Population étudiante       | Locaux / Nationaux       | 4.07        | 86.47                           | 74.02                               | 40.78                           | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Pays voisin              | -2.48       | 12.78                           | 19.95                               | 22.37                           | 0.0065      |       |
| Nbr. déménagements         | 3 ou +                   | -2.64       | 4.51                            | 10.24                               | 15.38                           | 0.0041      |       |
| Nbr. déménagements         | 2                        | -2.74       | 3.76                            | 9.45                                | 13.89                           | 0.0031      |       |
| Population étudiante       | Internationaux           | -3.76       | 13.53                           | 24.93                               | 18.95                           | 0.0001      |       |
| Parcours scolaire          | Transnational            | -5.21       | 3.76                            | 16.54                               | 7.94                            | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Autre pays européen      | -5.52       | 0                               | 10.24                               | 0                               | 0.0000      |       |
| Nbr. de nationalités       | 1                        | -5.96       | 42.11                           | 62.73                               | 23.43                           | 0.0000      |       |
| Type de diplôme secondaire | Academique & inter.      | -6.51       | 3.01                            | 19.68                               | 5.33                            | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Anglais                  | -6.71       | 1.50                            | 17.59                               | 2.99                            | 0.0000      |       |
| Etablissement              | Privé                    | -7.66       | 16.54                           | 42.52                               | 13.58                           | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Pays tiers               | -10.91      | 0.75                            | 32.28                               | 0.81                            | 0.0000      |       |
| Nationalité suisse         | Non                      | -16.36      | 7.52                            | 60.89                               | 4.31                            | 0           |       |

□ Caractérisation par les modalités des variables nominales  
De la modalité - Partition en 5 classes - Classe 4/5 (Effectif = 43 Pourcentage = 11.29)

| Libellé de la variable     | Modalité caractéristique | Valeur-Test | % de la modalité dans la classe | % de la modalité dans l'échantillon | % de la classe dans la modalité | Probabilité | Poids |
|----------------------------|--------------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------|-------|
| Population étudiante       | Internationaux           | 8.58        | 83.72                           | 24.93                               | 37.89                           | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Anglais                  | 8.08        | 69.77                           | 17.59                               | 44.78                           | 0.0000      |       |
| Type de diplôme secondaire | Academique & inter.      | 7.23        | 67.44                           | 19.68                               | 38.67                           | 0.0000      |       |
| Etablissement              | Privé                    | 6.85        | 90.70                           | 42.52                               | 24.07                           | 0.0000      |       |
| Parcours scolaire          | Transnational            | 6.23        | 55.81                           | 16.54                               | 38.10                           | 0.0000      |       |
| Nationalité suisse         | Non                      | 5.30        | 95.35                           | 60.89                               | 17.67                           | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Pays tiers               | 3.89        | 60.47                           | 32.28                               | 21.14                           | 0.0001      |       |
| Nbr. déménagements         | 2                        | 3.60        | 27.91                           | 9.45                                | 33.33                           | 0.0002      |       |
| Nbr. de nationalités       | 1                        | 3.37        | 86.05                           | 62.73                               | 15.48                           | 0.0004      |       |
| Pays formations secondaire | Autre pays européen      | 3.36        | 27.91                           | 10.24                               | 30.77                           | 0.0004      |       |
| Nbr. déménagements         | 1                        | 2.67        | 32.56                           | 16.27                               | 22.58                           | 0.0038      |       |
| Nbr. déménagements         | 3 ou +                   | 2.50        | 23.26                           | 10.24                               | 25.64                           | 0.0063      |       |
| Langue d'enseignement      | Langue étrangère         | 2.18        | 18.60                           | 8.14                                | 25.81                           | 0.0147      |       |
| Pays formations secondaire | Pays voisin              | -2.21       | 6.98                            | 19.95                               | 3.95                            | 0.0136      |       |
| Type de diplôme secondaire | Professionnel            | -2.91       | 0                               | 12.86                               | 0                               | 0.0018      |       |
| Nbr. de nationalités       | 2                        | -3.48       | 9.30                            | 32.02                               | 3.28                            | 0.0002      |       |
| Type de diplôme secondaire | Academique & natio.      | -4.75       | 32.56                           | 66.93                               | 5.49                            | 0.0000      |       |
| Nationalité suisse         | Oui                      | -5.30       | 4.65                            | 39.11                               | 1.34                            | 0.0000      |       |
| Pays formations secondaire | Suisse                   | -5.40       | 2.33                            | 35.96                               | 0.73                            | 0.0000      |       |
| Parcours scolaire          | Sédentaire               | -6.23       | 44.19                           | 83.46                               | 5.97                            | 0.0000      |       |
| Nbr. déménagements         | Aucun                    | -6.69       | 16.28                           | 64.04                               | 2.87                            | 0.0000      |       |
| Etablissement              | Public                   | -7.11       | 6.98                            | 56.43                               | 1.40                            | 0.0000      |       |
| Population étudiante       | Locaux / Nationaux       | -8.74       | 13.95                           | 74.02                               | 2.13                            | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Locale ou nationale      | -9.16       | 11.63                           | 74.28                               | 1.77                            | 0.0000      |       |

□ Caractérisation par les modalités des variables nominales  
De la modalité - Partition en 5 classes - Classe 5/5 (Effectif = 30 Pourcentage = 7.87)

| Libellé de la variable     | Modalité caractéristique | Valeur-Test | % de la modalité dans la classe | % de la modalité dans l'échantillon | % de la classe dans la modalité | Probabilité | Poids |
|----------------------------|--------------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------|-------|
| Population étudiante       | Internationaux           | 8.20        | 93.33                           | 24.93                               | 29.47                           | 0.0000      |       |
| Parcours scolaire          | Transnational            | 7.15        | 73.33                           | 16.54                               | 34.92                           | 0.0000      |       |
| Etablissement              | Privé                    | 6.42        | 96.67                           | 42.52                               | 17.90                           | 0.0000      |       |
| Type de diplôme secondaire | Academique & inter.      | 5.73        | 66.67                           | 19.68                               | 26.67                           | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Anglais                  | 4.50        | 53.33                           | 17.59                               | 23.88                           | 0.0000      |       |
| Nbr. déménagements         | 3 ou +                   | 4.39        | 40                              | 10.24                               | 30.77                           | 0.0000      |       |
| Nbr. de nationalités       | 2                        | 3.89        | 66.67                           | 32.02                               | 16.59                           | 0.0001      |       |
| Nbr. de nationalités       | 3 ou +                   | 2.80        | 20                              | 5.25                                | 30                              | 0.0025      |       |
| Pays formations secondaire | Suisse                   | 2.61        | 60                              | 35.96                               | 13.14                           | 0.0046      |       |
| Nationalité suisse         | Oui                      | 2.22        | 60                              | 39.11                               | 12.08                           | 0.0131      |       |
| Nbr. langues parlées       | 4 ou +                   | 2.05        | 36.67                           | 19.95                               | 14.47                           | 0.0203      |       |
| Nbr. langues parlées       | 2                        | -2.18       | 16.67                           | 35.96                               | 3.65                            | 0.0147      |       |
| Nationalité suisse         | Non                      | -2.22       | 40                              | 60.89                               | 5.17                            | 0.0131      |       |
| Pays formations secondaire | Pays voisin              | -2.38       | 3.33                            | 19.95                               | 1.32                            | 0.0086      |       |
| Nbr. déménagements         | Aucun                    | -3.76       | 30                              | 64.04                               | 3.69                            | 0.0001      |       |
| Type de diplôme secondaire | Academique & natio.      | -4.13       | 30                              | 66.93                               | 3.53                            | 0.0000      |       |
| Langue d'enseignement      | Locale ou nationale      | -5.55       | 26.67                           | 74.28                               | 2.83                            | 0.0000      |       |
| Nbr. de nationalités       | 1                        | -5.63       | 13.33                           | 62.73                               | 1.67                            | 0.0000      |       |
| Etablissement              | Public                   | -6.31       | 3.33                            | 56.43                               | 0.47                            | 0.0000      |       |
| Parcours scolaire          | Sédentaire               | -7.15       | 26.67                           | 83.46                               | 2.52                            | 0.0000      |       |
| Population étudiante       | Locaux / Nationaux       | -8.04       | 6.67                            | 74.02                               | 0.71                            | 0.0000      |       |