

Les difficultés des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste

James Masy
ESPÉ, CREN
Université de Nantes

*« Le fait de perdre un an c'était finalement... C'est un avantage !
On arrive au même niveau que les bacs généraux »
(Antoine, BTS assistant de gestion)*

Cette contribution s'appuie sur une enquête auprès de la première génération de lycéens du Bac Pro en trois ans, entrés en bac pro en septembre 2009 (Bernard, Delavaud, Troger, 2011 ; Bernard, Masy, Troger, 2014). Menée entre 2009 et 2013 dans l'académie de Nantes grâce aux financements de la DEPP et du centre Henri Aigueperse-UNSA, cette enquête combine sur deux périodes, trois enquêtes par questionnaires (N1 = 465, N2 = 489, et N3 = 143) et deux séries d'entretiens semi-directifs (N1 = 41, N2 = 17) dans les mêmes établissements de l'académie. Je m'appuierai ici surtout la deuxième phase, et plus particulièrement ceux de cette génération qui ont intégré l'enseignement supérieur, quelle que soit la filière.

J'ai souhaité axer ma présentation sur les difficultés de ces bacheliers professionnels, à la fois parce qu'il ne sert à rien de les nier, mais aussi parce qu'elles sont souvent mentionnées par les professionnels et les médias, voire les scientifiques, dans une sorte de nébuleuse qui en rend la compréhension difficile, voire impossible de type « difficultés à s'organiser » ou « difficultés à suivre ». Dans la suite de mes travaux sur les étudiants de CPGE (Masy, 2014) et de ce que Beaud (2002) ou Felouzis (2001) avaient déjà souligné à propos de l'université, je me suis donc intéressé à la dimension temporelle de ces difficultés,

Faute de matériau suffisant mais aussi parce que l'objet primaire n'était pas celui-ci, nous n'avons pas pu identifier les spécificités selon les options au sein des filières, ou du statut (apprenti, étudiant), ni même celles pourtant criantes liées au genre. Il ne fait toutefois aucun doute que ces variables restent primordiales pour un travail plus conséquent sur la question. Ce sont donc les résultats d'une recherche inachevée qui vous seront présentés aujourd'hui.

La part de bacheliers professionnels qui poursuivent en dans l'enseignement supérieur n'a fait qu'évoluer ces 15 dernières années, pour atteindre aujourd'hui 48% si l'on comptabilise l'apprentissage et les contrats de professionnalisation (EESR, 2013). Un taux très proche de celui de notre enquête qui est de 52 %.

Les difficultés que rencontrent ces jeunes dans l'enseignement supérieur ne sont pas réellement différentes de celles qui ont déjà été soulevées à propos des étudiants (Lahire 1997 ; Erlich, 1998 ; Beaud, 2002 ; Felouzis 2011 ; etc.), mais elles doivent désormais s'entendre à l'aune de la levée d'une barrière sélective après deux années, qui conduit à une « égalité symbolique » laissant penser que dorénavant les questions inhérentes à la poursuite dans l'enseignement supérieur touchent tous les lycéens.

Se pose dès lors la question des effets réels de cette « égalité symbolique » sur la « condition étudiante » (Felouzis, 2011) et particulièrement ce qui concerne les difficultés que rencontrent ces « nouveaux étudiants ». Il ne s'agit pas ici d'expliquer une nouvelle fois les différences de résultats scolaires liés à des *habitus* inadéquats et encore moins de définir une hypothétique rationalité dans les choix opérés. Nous avons choisi ici de traiter cette question à

travers les questions de temporalités. Non que celles-ci transcendent toutes autres difficultés mais parce qu'elles révèlent un fait social qui, bien que depuis longtemps souligné (Durkheim, 1912 ; Gurvitch, 1963 ; Sorokin, 1964) n'a été que peu étudié à l'école. Plus que de décrire des temporalités, nous avons choisi de traiter de la maîtrise gestionnaire du temps qui induit en creux que la non-maîtrise pourrait être handicapante.

Cette nécessaire maîtrise n'est pas récente dans les sociétés occidentales. A la suite de l'industrialisation et de la technologisation de celles-ci, une nouvelle forme de rapport au temps s'est construite (Rosa, 2010) : la « civilisation du temps abstrait » (Pronovost, 1996). Les conduites d'anticipation ont alors mué en une forme de rempart face à l'incertitude jusqu'à former une des caractéristiques fondamentales de l'existence, dont témoigne le recours systématique à l'avenir pour orienter l'action présente (projet, prévention, prévision, prévoyance, stratégie, etc.). Or, comme le souligne Hartog (2003), l'avenir fait toujours plus de place à l'incertitude et à la menace, et renforce le repli des moins préparés dans un « présentisme pesant et désespéré » (p. 126). Il en va de même avec la culture de l'urgence (Aubert, 2003), construite sur l'instantanéité de la communication, le profit immédiat et les nouvelles technologies d'information, qui amène l'individu à vivre dans une « temporalité immédiate » et voit émerger deux types d'individus : un « individu adapté, qui jouit de l'accélération » et, à l'opposé, « un individu pulvérisé par la vitesse d'une société qui l'écrase parce qu'il ne peut plus y inscrire le moindre projet » (p. 342). Ainsi la société incline à maîtriser le temps, alors même que sont exclus de cette maîtrise les plus fragiles face à l'avenir, lesquels sont aussi qui sont les plus vulnérables en général, comme l'expliquent P. Bourdieu ou J-P. Terrail (1984), selon qui la maîtrise du temps par les individus dépend de leurs conditions de classe et d'existence.

Dans le cadre qui nous préoccupe ici, la maîtrise du temps est une compétence bien inégalement distribuée mais systématiquement attendue des élèves tout au long de leur scolarité. Elle est d'ailleurs devenue un élément d'autant plus essentiel pour réussir que l'école s'est démocratisée et que par conséquent s'est accentuée la concurrence au sein du système éducatif. L'enseignement supérieur est en cela devenu l'ultime espace social où s'opposent et se reconstruisent les temporalités.

Nous avons donc souhaité interroger ici les difficultés de ces étudiants nouveaux bacheliers professionnels, dans une perspective « temporaliste » disait W. Grossin, c'est-à-dire en positionnant le temps comme variable centrale de la condition étudiante, voire prééminente pour eux.

LE TEMPS DES DIFFICULTES ET LES DIFFICULTES DE TEMPS

On retrouve bien entendu dans notre corpus la dialectique opposant les enseignements généraux et professionnels qu'évoquent A.Jellab (2008) et S.Orange (2013). Mais, nous nous en tiendrons ici aux enseignements généraux qui cristallisent toutes les difficultés de ces étudiants et qui résultent moins d'un rejet de ces enseignements que de l'écart de niveau entre ce qui est appris en « bac pro » et ce qui est attendu dans l'enseignement supérieur. Tous ou presque, quelle que soit la filière, évoquent effectivement un sentiment de « marche à gravir » dans l'apprentissage et de « chute brutale » des résultats :

« Je m'attendais pas avoir un aussi haute marche à monter. (...) Passer du dessus de la moyenne à 10 11 ou 12 et descendre à 5, 6, 4 voire 2. (...) Bon bah ça fait une claque au début ! » (femme, BTS)

Les difficultés ne sont pas l'apanage des moins bons élèves, même ceux qui n'en avaient aucune au lycée en éprouvent une fois dans l'enseignement supérieur. Une des « étudiantes bac pro »¹ interrogée a été une très bonne élève durant les trois années de lycée avec 19 de moyenne, mais arrivée en BTS, elle peine à passer au-dessus de 10. Selon elle, comme pour beaucoup d'autres jeunes interviewés, cette différence tient au niveau des apprentissages réalisés au lycée : « *bah par exemple en français [au lycée] on nous faisait des exercices, on nous faisait des rédactions, mais des rédactions de niveau collègue.* » (Femme, BTS). L'un d'entre eux explique avoir été mal préparé : « *Mais nous, on a vraiment appris que les bases et ça suffit pas du tout pour faire ce genre de BTS. Les bases, elles sont pas assez approfondies.* » (Homme, BTS). Les difficultés énoncées sont du même ordre en IUT, mais encore plus importantes du fait du niveau demandé. Dans le cas de ceux qui intègrent l'université, les choses se compliquent bien entendu du fait de la nouveauté des disciplines enseignées :

« Bah vu qu'en bac pro on n'a pas forcément eu ça, c'est pas... C'est quand même dur. (...) il y a tout ce qui est par exemple le calcul d'un mouvement par rapport au poids du ballon au hand par exemple (...) C'est des calculs que j'ai jamais vus et c'est assez difficile. » (homme, STAPS)

Et, même les disciplines traditionnelles peuvent exiger un niveau qui paraît inaccessible à des bacheliers qui ne sont pas rompus à l'exercice :

« Par exemple l'histoire en bac pro, c'est gentil. Là pour les partiels, il fallait faire une dissert'. Et la prof pour elle, moi ce que je faisais sur une disserte, c'était juste une intro pour elle. Bah ouais parce que moi on m'a jamais appris. C'est ça aussi le problème. » (homme, LLCE)

Il convient, malgré tout, de préciser que contrairement aux élèves interrogés à l'entrée de leur cursus en bac pro, ces étudiants ne remettent plus en cause le sens ou l'utilité des savoirs généraux. Ils semblent même avoir renoué avec les savoirs généraux du fait même que ceux-ci leur manquent. Un manque qui devient discriminant dans la classe, se muant alors en lutte des classes.

LES « AUTRES », UNE CONCURRENCE « DELOYALE »

L'autre catégorie de difficultés qui émerge est liée à la confrontation avec d'autres étudiants issus des filières générales ou technologiques, au milieu desquels les anciens bacs pros sont souvent minoritaires. C'est alors un ressentiment social qui émerge, celui d'une certaine injustice qui renvoie au sentiment d'être en situation de « dominés ». Car si les STS, bien que sélectives n'ont rien d'élitistes (Orange, 2009), leur sélection opérée sur « un vivier de candidats » (toutes filières confondues) est bien loin de favoriser les bacheliers professionnels.

On retrouve naturellement le rapport aux enseignements généraux, mais cette fois-ci évalué à l'aune de ce que ces « autres » ont déjà acquis. Une étudiante en BTS explique que « *Les STG et tout ça, ils ont plus de facilité que nous (...). Surtout qu'il y a beaucoup de STG et eux ils sont là et ils disent "bah nous on sait, on s'en fiche on peut parler entre nous !" ».*

¹ Afin de faciliter la lecture et la compréhension, nous utiliserons « étudiant bac pro » pour préciser l'appartenance à notre corpus.

Pour une autre, aussi BTS, ce ne sont pas les « autres » qui sont meilleurs mais les bacs pro qui ne sont pas « au niveau ». Elle concède aux professeurs que les bac pros constituent un poids : « Bah oui, il y a des choses qu'on a appris en bac pro comptabilité et qui sont des notions dans le BTS mais pas tellement que ça. Donc les profs ils ont pas le temps de nous gérer et donc on a un peu de difficultés en fait. ». Il est d'ailleurs étonnant de constater combien l'idée selon laquelle cette attitude qui concerne seulement certains enseignants serait légitime du fait du faible niveau des bac pro par rapport aux « autres », est ancrée dans le discours. Pour une autre étudiante de BTS, c'est plus catégorique : « c'est surtout parce qu'ils ont une mauvaise image de nous [les bac pro] les profs déjà ! ». Elle évoque même une forme de dévalorisation qu'elle ressent dans les propos de certains enseignants : « Et puis, même ils pensent qu'on n'a pas les mêmes capacités, qu'on est moins bon quoi. Bah on le ressent en fait. (...) à travers certaines paroles qui disaient quoi. On voyait bien qui nous sous-estimaient quoi. »

Les difficultés des bacheliers professionnels ne sont toutefois pas ignorées par le corps enseignant, au moins dans les STS. Des étudiants de BTS en formation initiale nous ont fait part des cours de soutien auxquels ils étaient conviés, voire tenus, d'assister. Le plus fréquemment, il est fait référence à des enseignants qui s'assurent d'une base commune à toute la classe avant d'avancer dans le programme. Mais, en « calant » le rythme sur les élèves en difficulté, ces derniers en viennent à considérer cette mise à niveau comme une perte de temps dont ils se sentent responsables, renforçant ainsi l'idée d'une place qui n'est pas la leur.

La distinction souvent établie entre les « étudiants bac pro » et les « autres » explique que dans le discours la même distinction soit établie : « Et après aussi c'est normal que les BTS ils ont une mauvaise image du bac pro parce que c'est la réalité. C'est la réalité quoi ! » (femme, BTS).

La difficulté liée au niveau se double d'une défiance sociale :

« Au début ça a été difficile parce qu'on avait l'impression qu'on n'était pas du même milieu. Qu'on n'avait pas la même mentalité avec ceux qui venaient de générale.(...) Enfin j'avais l'impression en fait. C'est-à-dire qu'on pensait pas les mêmes choses. (...) Bah je sais pas comment expliquer, c'est un ressenti... je sais pas comment l'expliquer. (...) Je sais pas ils voulaient peut-être pas se mélanger ». (Femme, BTS)

Ce rapport de force au sein de la classe semble laisser penser aux « étudiants bac pro » qu'ils ne sont pas à leur place dans l'enseignement supérieur. Une sensation que le nombre ne fait qu'amplifier. Les élèves de bac pro représentent en effet moins d'un tiers de la classe dans les STS (29%, une tendance plus importante dans les filières tertiaires : 25%). Le sentiment d'oppression du nombre semble alors empêcher toute forme de « débrayage ». Les étudiants en alternance ressentent moins cette distinction, ce qui peut s'expliquer en partie par la faible proportion d'étudiants issus des filières générales et technologiques (25% en première année d'une formation de niveau III par alternance, DEPP, RERS 2014). D'ailleurs aucun apprenti ne nous a fait état de cours de soutien.

Dans les STS, la concurrence est perçue comme injuste du fait qu'elle conduit à une soumission à la cadence qu'imposent ces « autres » non bacheliers professionnels, paradoxalement plus nombreux et constituant donc une base de référence au moins en ce qui concerne les enseignements généraux. On peut penser que ce rapport de force va cependant peu à peu s'inverser avec le temps et les injonctions à l'orientation prioritaire.

Dans l'anomie universitaire (Beaud, 2002), les identités s'effaçant dans la masse, le sentiment de concurrence n'est pas aussi prégnant. Si la concurrence existe néanmoins, les

bacheliers professionnels s'en écartent : « *ils se tirent tous la bourre entre ceux qui sont en S, en L et tout ça...* » (Homme, STAPS), sous-entendant finalement l'idée d'une place qui ne serait pas tout à fait la sienne. Sa singularité au sein de la filière en fait *de facto* « *le bac pro de service* » : « *D'ailleurs tout le monde se moque de moi quand je dis que je viens de bac pro* » (Ibid.). Ces railleries, même si elles sont « *pour rigoler* », fournissent un exemple probant de la difficulté d'être en minorité dans un espace social homogène du point de vue social et scolaire.

Le travail demandé : méthodes et gestion du temps

La dernière grande difficulté évoquée tient au rythme et à la quantité de travail auquel les bacheliers professionnels n'avaient jamais été confrontés. Et même si les filières qu'ils empruntent sont parmi celles qui demandent le moins de travail personnel (Paivandi, 2011), elles en demandent toujours plus que ce qui leur avait été demandé jusqu'ici.

Par leur organisation pédagogique (modalités d'évaluation, concurrence) les filières du technologique supérieur exigent des niveaux de travail personnel très différents. Au contraire de l'université où la modalité d'évaluation amène à un travail « brutal » puisqu'une seule note décide de la suite (Lahire, 1997), les filières sélectives imposent un travail hebdomadaire par la régularité des évaluations. D'après la typologie qu'établit Paivandi (2011) à partir du temps contraint et du temps personnel d'études des étudiants, notre corpus compte surtout des étudiants du groupe au « rythme très encadré » (un nombre important d'heures de cours mais un moindre temps de travail personnel : STS, IUT) et quelques-uns dans le groupe au « rythme modéré » (peu d'heures de cours et de travail personnel : STAPS, Lettres, etc.). Ainsi, le temps de travail personnel hebdomadaire s'étend de 10 heures en STS ou en STAPS à 12 heures en IUT et 14 heures en Lettres, mais l'auteur note que ce temps varie au sein même des filières, ce qui suggère que « le métier d'étudiant n'est pas exercé de la même manière selon le type et le niveau d'études, la situation personnelle et l'investissement studieux » (p. 170).

Les jeunes que nous avons interrogés soulignent pour la plupart un manque de travail personnel sauf pour l'un d'eux qui est en STAPS. Nombreux expliquent d'ailleurs la chute de leur résultats par un manque de travail personnel mais aussi par « *un manque de temps, un manque de gestion de temps* », qu'ils imputent à la quantité de travail qu'implique le fameux « retard » :

« Parce que quand nous on voyait un cours, c'étaenit que des révisions pour les autres alors que pour nous c'était une découverte. Donc c'est sûr que après il faut plus refaire les exercices, plus apprendre. Alors que les autres ils avaient pas besoin. » (Femme, BTS)

Cela ne signifie pas qu'ils ne travaillent pas. D'aucuns disent même travailler chaque soir au moins une heure et « *faire les petites fiches de révision* » (Homme, BTS).

Mais pour certains, il est difficile, voire impossible, de répondre aux exigences :

« Bah ça se ressent un peu au niveau des résultats aussi. Mais c'est surtout que la charge de travail, elle est pas du tout la même. Alors bon, en BTS c'est... Il faut vraiment bosser au moins 2h par jour pour être vraiment dedans. Et moi je peux pas... (..) J'arrive pas à me poser et me dire "vas-y travaille" ». (Homme, BTS).

L'alternance semble rendre plus difficile la mise au travail en dehors des périodes cours :

« En fait, pendant la semaine d'école on est dedans, donc on arrive un petit peu à travailler. Mais après pendant les deux semaines d'entreprise, je n'ouvre pas un cahier. Donc, la reprise c'est dur ! ». (Homme, BTS, alternance).

L

L'organisation est plus difficile encore à l'université, où aucun cadre, ni pédagogique, ni temporel ne vient aider à une gestion du temps de travail, rendant le travail personnel encore plus difficile :

« Le bac pro c'est pas pour le martyriser ni rien, mais on fait rien en fait. Enfin si c'est quelque chose, mais on n'a pas de devoir, on n'est pas habitué au travail à la maison. Alors que à la fac c'est beaucoup de travail chez toi. Et quand on sort de bac pro, on n'a pas envie ». (Homme, LLCE)

Pour la majorité des jeunes interrogés, la question du travail personnel est récurrente et pour tous la réponse ne se trouve pas dans la quantité, car ils sont à présent obligés de travailler, mais dans ce qu'ils appellent la méthode de travail : *« Mais bon après c'est en ayant une méthode qu'on y arrive quoi, c'est surtout ça ! »* (Femme, BTS). Cependant, aucun d'entre eux n'explique précisément ce que peut constituer LA méthode, indicateur de leur difficulté à s'organiser dans le temps.

Le travail personnel ne pose pas plus problème aux bacheliers professionnels qu'aux étudiants du premier cycle universitaire qui, selon Férouz, (2001), peinent à reconnaître : *« la nécessité normative de "travailler pour réussir" et le constat personnel d'une difficulté à "passer à l'acte" »* (p. 109). Mais tandis que l'auteur l'explique par cette *« institution faible »* qu'est l'université qui *« n'impose rien »*, les étudiants de BTS et de DUT que nous avons interrogés sont quant à eux tout à fait (en)cadrés par l'institution, non loin d'être, en cela, *« enveloppante »* (Darmon, 2013). S. Orange (2013) parle d'ailleurs de *« huis clos »* à propos des STS. Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, quelle que soit la filière empruntée, semblent devoir faire face à la réalité des habitudes contractées parfois depuis le collège. Si tous n'étaient pas de *« bosseurs »* avant le BTS, la quasi majorité d'entre eux peut être assimilée au modèle du *« forçat »* de A. Barrère (1997), qui conjugue *« acharnement au travail et écrasement subjectif devant une réussite qui n'est pas proportionnelle »* (p. 230), incarnant de ce fait l'injustice du système qui ne récompense pas le travail. Ce qui n'est pas sans effet sur le rapport à l'avenir.

Le doute et l'anxiété

Le niveau d'aspiration des jeunes porte en lui, à la fois la représentation qu'ils se font de l'avenir, *i.e in fine* la place qu'ils visent dans la société à venir, mais aussi le niveau de confiance dans leur capacité à y parvenir. Et bien qu'aujourd'hui la très grande majorité des familles ait intériorisé la norme de scolarisation longue (Poullaouec, 2010), les compétences et les ressources, qui permettent de développer des stratégies scolaires restent inégalement réparties (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002 ; 2009) et conditionnent des parcours scolaires dont on sait qu'ils sont *« inégalement rentables et inégalement valorisés »* (Le Pape & Van Zanten, 2009, p. 197) ; une tendance qui ne fait que se renforcer au gré des crises. Celles de 2008 et 2010 ont donné toujours plus d'importance à la place du diplôme dans l'accès à

l'emploi et renforcé l'idée du bac comme niveau de diplôme minimal sur le marché du travail (Barret, Ryk & Volle, 2014). L'avenir incertain devient alors anxiogène pour les moins bien dotés en capital scolaire. Même si celui-ci ne suffit pas à assurer l'avenir, il en limite l'incertitude.

Les étudiants que nous avons interrogés s'inscrivent quant à eux dans un rapport anxieux à l'avenir, à la fois parce que peu sont certains de réussir leur première année attendu qu'un tiers ne passe pas en deuxième année (Péan, 2012), mais aussi parce qu'ils se trouvent confrontés à l'incertitude, pas uniquement celle qu'induit « l'institution faible » qu'est l'université (*ibid.*) mais celle qu'induit la « société du risque » (Beck, 2001) où la menace de la disqualification sociale plane sur les plus fragiles (Paugam, 1991).

Le doute touche tous les étudiants interrogés, mais de façon tout à fait inégale. Au moment de l'enquête par questionnaire, au début de leur première année dans le supérieur, tous souhaitent poursuivre leur formation l'année suivante. Au moment des entretiens, seuls quelques-uns étaient certains de poursuivre. Au total, toutes formations confondues, seulement un tiers des étudiants est certain de continuer dans la même voie l'année suivante et cinq avaient déjà abandonné.

A une exception près, l'avenir se trouve pour tous forcément suspendu aux difficultés scolaires que traduisent des résultats insuffisants :

« Donc aujourd'hui je sais pas ce que je veux faire du coup parce que je sais pas si je passe en 2e année (...) » (Femme, BTS)

Pourtant, selon Felouzis (2001), une formation, dont le présent détermine l'avenir par le biais d'un projet professionnel précis (filières professionnelles), rend plus acceptables le présent et la définition de l'avenir, à l'inverse d'une distance trop importante (filières universitaires hors santé) qui rend le présent plus difficile à vivre et l'avenir tout autant flou que les perspectives qui se dégagent. Ainsi, les filières fermées (STS, IUT, CPGE) seraient par définition moins marquées par l'incertitude extrême. Les étudiants rencontrés n'en semblent pas moins frappés du saut de l'incertitude.

Il n'est qu'à s'en remettre à leurs aspirations qui sont manifestement plus souvent le fait d'une forme de prémunition face au chômage que d'un réel projet. Pour s'en convaincre, il suffit d'interroger leur représentation de l'avenir à moyen terme. Lorsque nous leur avons demandé comment ils voyaient l'avenir à cinq ans, tous ou presque ont mis en avant l'impératif d'emploi et aucun n'a évoqué l'idée du nouvel éthos du travail qu'est l'épanouissement (Lalive d'Epinay, 1994) que j'avais pourtant souvent rencontré auprès des étudiants des CPGE. L'expression la plus répandue est « *avec du boulot déjà ce serait bien* » (Homme, BTS). Ce point crucial s'entend comme un commencement :

« bah déjà avoir un travail. Et après fonder une famille » (Femme, BTS).

La place du diplôme se renforçant, tous évoquent la possibilité de poursuivre après le BTS, mais aucun, sinon les étudiants à l'université, ne sait ce que peut être cette suite. Il ne s'agit pas ici que d'une conséquence du doute lié aux résultats. L'un d'entre eux pourtant en tête de classe dit ne pas savoir et surtout ne pas connaître réellement les possibilités dont il dispose. Ainsi, pour ces jeunes, l'accès à l'enseignement supérieur semble être moins associé à la possibilité effective d'une mobilité sociale ascendante, que comme un rempart face à l'exclusion :

« Y'a beaucoup de gens qui nous disent "après le bac vous aurez rien, vous trouverez jamais rien. Le monde du travail est trop compliqué. Il faut continuer les études". Donc moi dans ma tête eh ben c'est dans cette logique là que je parlais, donc voilà.»
(Femme, BTS)

Ce qui explique que pour beaucoup, particulièrement en alternance, le CDI prévale sur la poursuite d'études :

« bah si l'entreprise de l'alternance me prend en CDI après eh bien je m'arrête là. Parce que je sais déjà que c'est difficile de trouver des entreprises déjà donc bah... Donc si on a l'occasion de trouver un boulot à la sortie du BTS il faut pas refuser quoi ».

Leurs difficultés au sein de l'enseignement supérieur, leur moindre maîtrise du temps et l'insuffisance de leur capital informationnel, contraignent ces étudiants à une forme d'anticipation qui tient plus de la prévoyance bâtie sur l'expérience et l'intuition que d'une anticipation rationnelle comme la prévision (Boutinet, 2005). Ce ne sont pas pour autant des aspirations « rêvées », comme dirait P. Bourdieu (1974), qui distingue les simples souhaits des aspirations « effectives » capables d'orienter les pratiques et dotées d'une probabilité raisonnable d'être suivies d'effets. Elles sont même d'autant plus effectives qu'elles sont le plus souvent « bridées » par la société du risque, qui conduit à penser le chômage comme une possibilité de laquelle il est nécessaire de se protéger.

Conclusion

Pour conclure, on peut dire que ces étudiants n'ont pas été préparés, ou tout du moins n'ont pas eu le temps de se préparer à l'éventualité d'une poursuite dans l'enseignement supérieur, à ce que cela suppose et propose. En cela, la réforme de 2009 interroge l'effet uniquement symbolique d'un baccalauréat professionnel en trois ans et pose la question de la condition étudiante de ces nouveaux bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur.

Il est intéressant de noter que tous ces étudiants accèdent nouvellement à cet espace-temps qu'est la jeunesse. Mais pour tous leur jeunesse doit bientôt s'arrêter. Il semble donc qu'ils aient, d'une certaine façon, incorporé l'idée d'une jeunesse courte, en comparaison de celles des étudiants de l'université ou des grandes écoles. Cela montre, s'il en est encore besoin, combien l'école, et notamment les inégalités scolaires, pèsent sur la jeunesse, car même si celle-ci s'allonge, sa durée reste corrélée de près à l'origine sociale et aux conditions économiques du moment.

Références bibliographiques

- Aubert, N. (2003), *La culture de l'urgence*, Paris, Flammarion
Barret, C., Ryk, F. et Volle, N. (2014), Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. *Bref du Céreq*, n°319, mars 2014. Céreq
Beaud, S. (2002). *80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte.
Bourdieu, P. (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15(1), p. 3-42
Bernard, P.-Y., Delavaud, L. et Troger, V. (2011), *Le baccalauréat professionnel en trois ans : perspectives et risques pour les lycéens*, Rapport de recherche pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, CREN, MSH Ange Guépin, Nantes.

- Bernard, P.-Y., Masy, J. & Troger, V. (2014). *Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de lycée professionnel entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus*, CREN, rapport de recherche pour le centre Henri Aigueperse/UNSA, mars 2014, 81 pages, <http://cha.unsa-education.com/spip.php?article72> .
- Boutinet J-P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris, Quadrige.
- DEPP (2015). *Repères et références statistiques*, Paris, Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (dir.) (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, Puf.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, ArmandColin.
- Felouzis, G. (2011). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, Presses universitaires de France.
- Hartog, F. (2003), *Régimes d'historicité*, Paris, Seuil.
- Jellab, A. (2008), *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse, Presse Universitaires du Mirail.
- Lahire, B. (1997), *Les manières d'étudier*, Paris, La documentation française.
- Lalive d'Épinay, C. (1994), Significations et valeurs du travail. Dans M. De Coster, et F. Pichault, *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 55-82.
- Lemaire, S. (2007), « Le devenir des bacheliers professionnels », *Éducation et Formation*, n°75, p.127-137.
- Le Pape, M.-C et Van Zanten, A. (2009), « Les pratiques éducatives des familles », in M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 85-205.
- Masy, J. (2014), *La construction sociale du rapport au temps : le cas de boursiers de CPGE*. (Thèse de doctorat), Université de Nantes, France.
- Mercure, D. (1995), *Les temporalités sociales*. Paris, L'Harmattan.
- Orange, S. (2013), *L'autre enseignement supérieur. Le BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, Puf
- Paivandi, S. (2011), « Le temps studieux des étudiants », in O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h, *Le monde des étudiants*, Paris, La documentation française, p. 151-167.
- Poullaouec, T. (2010), *Le diplôme arme des faibles*, Paris, La Dispute.
- Pronovost, G. (1996), *Sociologie du temps*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Rosa, H. (2010), *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La découverte