
Symposium :
**« Nouvelles pistes de recherche sur
l'enseignement supérieur »**

**Intérêt intellectuel, séparation du travail
étudiant et institution universitaire**

**Le cas de quatre filières universitaires à Bordeaux au
milieu des années 1990**

Nicolas Sembel

Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) Aquitaine

160, avenue de Verdun 33700 MERIGNAC

Laboratoire d'Analyse des Problèmes Sociaux et de l'Action Collective (LAPSAC)

Réseau d'Etudes sur l'Enseignement Supérieur (RESUP)

Université Victor Segalen Bordeaux 2

3 ter, place de la Victoire 33076 BORDEAUX Cedex

nicolas.sembel@club-internet.fr

RESUME. L'intérêt intellectuel des étudiants pour leurs études est un des fondements de l'institution universitaire. L'existence d'un tel intérêt est en effet un moyen de légitimer traditionnellement la culture, la sélection et la certification universitaires. Le processus actuel de « désinstitutionnalisation » (Passeron) de l'université se manifeste notamment par une séparation du travail étudiant entre l'intérêt pour les études et la définition institutionnelle de la culture et de la formation universitaires. En conséquence les étudiants s'adaptent plus qu'ils ne s'intègrent véritablement à l'université. Le lien avec l'institution s'en trouve redéfini d'autant plus profondément que c'est toute la culture universitaire et scolaire, la culture générale et la culture commune, qui sont aujourd'hui à questionner.

MOTS-CLES : Intérêt intellectuel. Travail étudiant. Etudes. Institution universitaire. Culture générale. Culture commune.

1. Problématisation

La question de l'intérêt intellectuel des étudiants pour leurs études est probablement aussi ancienne que l'institution universitaire elle-même. En effet, celle-ci, en définissant les contours et le contenu de la culture qu'elle veut transmettre aux étudiants, cherche dans le même temps, en principe, à susciter leur intérêt. Elle postule par là même, plus ou moins explicitement, qu'un étudiant intéressé par ses études, « affilié intellectuellement » (Coulon, 1997), réussira son cursus, et qu'une sélection légitime s'effectuera selon ce critère, les étudiants ne s'intéressant pas à leurs études finissant par échouer et/ou éventuellement se réorienter.

Avec la « massification » des effectifs que connaît l'université depuis la fin des années 1980, et sa relative démocratisation, les relations entre l'institution, la culture dispensée, les étudiants, leur intérêt intellectuel pour leurs études, leur travail, leur réussite et la sélection, se redéfinissent de manière nouvelle. Ce processus, toujours en cours à l'heure actuelle, peut se décomposer en trois tendances principales.

1. 1. *Les deux faces de l'intérêt intellectuel à l'université : intérêt « désintéressé » versus intérêt « sans intérêt »*

L'intérêt intellectuel peut être défini du point de vue de l'institution et du point de vue de l'étudiant ; ces deux définitions se complètent sur certains points, et s'opposent sur d'autres. Nous serons amenés à privilégier dans cette communication, de par nos données, le second point de vue, celui de l'étudiant, dans ses relations souvent critiques avec le point de vue de l'institution. En effet, la définition que donne l'université de l'intérêt intellectuel, en l'associant à la réussite, lui confère par

là même une dimension extrinsèque et utilitariste prédominante. Le problème est que cet utilitarisme, au nom par exemple de l'efficacité en vue de la réussite, peut conduire à largement faire perdre sens et substance à l'intérêt intellectuel, et peut produire une sorte d'« intérêt sans intérêt. » Cette définition institutionnelle peut aussi bien susciter chez les étudiants de l'intérêt que de l'inintérêt, voire du rejet, comme dans le cas du travail demandé par l'université qui est perçu comme du « sale boulot » (Hughes), par exemple le travail de « bachotage à l'échelon supérieur » en vue des examens.

L'intérêt intellectuel dont il est ici question est déclaré par les étudiants eux-mêmes : nous le définirons comme un intérêt désintéressé. Cette définition étudiante a une connotation uniquement positive et possède une forte dimension intellectuelle intrinsèque. Cette force est inégalement répartie parmi tous les étudiants, mais elle est réelle, et s'accompagne généralement d'une capacité critique vis-à-vis de l'institution également assez forte, qui peut conduire nombre d'étudiants à adopter un comportement « hérétique » (Sembel, 1997, 2003), s'apparentant à une forme de « dissidence » institutionnelle.

L'intérêt intellectuel ainsi défini, soit comme « sans intérêt », soit comme « désintéressé », ne faiblit pas, au contraire, et semble se généraliser avec l'augmentation des effectifs. D'un côté l'université semble renforcer et laisser se développer une offre de formation caractérisée par cet utilitarisme sans intérêt au nom de la réussite de « masse » des étudiants. D'un autre côté, l'intérêt désintéressé est une des caractéristiques principales de la demande étudiante de « masse », et constitue une bonne illustration de la formule de Judith Schlanger selon qui « toute personne est connaisseuse. » Alain Renaut propose de prendre en compte cette « fantastique demande de culture générale », comme il la nomme, dès les premières années d'étude, pour « reconstruire l'institution » universitaire « à partir de son sujet réel » (Renaut, 1995), l'étudiant intéressé intellectuellement. Il n'est pas sûr que, depuis, l'université ait été transformée en tenant compte du « bas », de la demande étudiante ; au contraire, l'essentiel de la réflexion menée et des décisions prises porte sur des transformations par le « haut », par l'offre institutionnelle, en ne prenant en compte, dans le meilleur des cas, que la dimension utilitariste de la

demande étudiante, notamment sur la question de la certification. Ce qui est lourd de conséquences, en particulier sur le travail étudiant.

1. 2. *Intérêt intellectuel, séparation du travail étudiant et de la culture universitaire*

Le travail scolaire en général, étudiant en particulier, n'est plus automatiquement, loin de là, en lien avec l'intérêt intellectuel, et en « équivalence » avec la réussite ; pour des raisons liées surtout à l'origine sociale des étudiants (Bourdieu et Passeron, 1964), ou surtout au fonctionnement du système éducatif (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Barrère, 1997) : ce sont les « ruptures de l'équivalent travail » (Dubet), produisant par exemple la figure de l'étudiant « polarisé » (Bourdieu et Passeron) ou du lycéen (et futur étudiant, bien souvent) « forçat » (Barrère), qui travaillent beaucoup pour de maigres résultats ne garantissant pas leur réussite. En conséquence, un phénomène de « séparation » des étudiants et de l'université (Lapeyronnie et Marie, 1992) prend dans certains contextes, certaines filières, une ampleur très importante, voire centrale. Une séparation s'opère aussi entre travail étudiant « pour l'institution » et travail étudiant « pour soi » (Sembel, 1997 ; 2003) ; et cette séparation du travail se prolonge dans le domaine de la culture universitaire.

Le lien entre intérêt intellectuel et culture universitaire est en effet marqué par les relations, parfois les rapports de force, entre la demande étudiante et l'offre universitaire. Des tensions surviennent car toute la culture proposée n'est pas forcément intéressante, et l'intérêt intellectuel est sélectif voire critique. La hiérarchie des composantes de la culture universitaire, par exemple le contenu des programmes, l'organisation des cours, des unités d'enseignement, des formations, est un enjeu central, pas toujours identifié comme tel, les étudiants étant plus souvent décrits comme passifs et peu intéressés vis-à-vis de ces questions. Culture générale, culture commune et culture scolaire font par ailleurs l'objet de débats à

d'autres niveaux du système éducatif français que le supérieur (Romian, 2000 ; Thélot, 2004 ; Lahire, 2005 ; Meirieu, 2006.)

Ainsi, la légitimité de la sélection sur la base de la culture dispensée et du travail effectué s'en trouve affaiblie, voire contestée, et c'est par là même l'institution universitaire tout entière qui est questionnée. Nos données sur l'intérêt intellectuel apporteront des éclairages sur un double cas de figure inédit de par son ampleur, et questionnant le fonctionnement de l'institution universitaire : la possibilité d'un « travail pour l'institution » sans intérêt intellectuel, et d'un « travail pour soi » doté d'un fort intérêt intellectuel, lui donnant la possibilité et la légitimité de se développer « malgré » voire « contre » l'université. Le tout sur fond de questionnement de la culture universitaire : s'agit-il de réaffirmer sa dimension commune et générale, ou de développer une réflexion sur son pluralisme et son individualisation ?

1. 3. Intérêt intellectuel, désinstitutionnalisation et ré institutionnalisation de l'université

La question de la place de l'intérêt intellectuel des étudiants pour leurs études se pose enfin à un niveau plus global, celui des évolutions de l'institution universitaire sur un plan diachronique. Le constat de la désinstitutionnalisation a été effectué par plusieurs auteurs, dès 1987 par Jean-Claude Passeron analysant les évolutions de l'université entre 1950 et 1980 ; plus récemment par François Dubet analysant le déclin des institutions, notamment scolaires, centrées sur le travail sur autrui ; et, dans une perspective un peu moins diachronique et plus en détail, par exemple par les enquêtes de Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, d'Alain Coulon et de nous-mêmes. Les tentatives de ré institutionnalisation, dont la réforme « LMD » (Licence/Master/Doctorat) constitue un exemple emblématique, en attendant la mise en place de la réforme sur l'autonomie des universités, sont trop récentes pour faire l'objet d'analyses à la hauteur de celles produites sur la désinstitutionnalisation. Mais il est possible de dégager déjà quelques enseignements.

Que dire des liens entre l'intérêt intellectuel des étudiants et les évolutions de l'université qui viennent d'être rappelées ? D'abord, de même que la désinstitutionnalisation ne s'accompagne pas mécaniquement du désintéressement intellectuel, la ré institutionnalisation ne favorise pas plus mécaniquement le (re)développement de l'intérêt intellectuel. Notre distinction entre travail pour l'institution et travail pour soi permet de « découpler » l'intérêt intellectuel de l'institution et de ses évolutions. Quand l'université se désinstitutionnalise, l'intérêt intellectuel peut tout à fait se maintenir, dans des conditions que nous allons présenter ci-après sur la base des données de notre enquête. Quand l'université se ré institutionnalise, l'intérêt intellectuel peut tout à fait être absent du processus, s'il n'est défini que par rapport à la réussite, ce qui risque de le réduire à une dimension purement utilitariste, incompatible avec la définition donnée en introduction. Ensuite, dans la suite logique de l'argument précédent, il est possible de rencontrer des contextes institutionnels universitaires particuliers, où un intérêt intellectuel étudiant fort existe dans un contexte institutionnel universitaire faible, et vice-versa. Ces deux contextes dominant successivement l'histoire récente de l'université : une institution universitaire de « masse » et en « déclin » où subsiste, malgré tout, un fort intérêt intellectuel ; et une université de « masse » qui se ré institutionnalise sans faire de l'intérêt intellectuel des étudiants une priorité, voire qui accepte l'idée qu'un tel intérêt est facultatif. La question, politique, à laquelle il reste à répondre étant de savoir lequel des deux contextes privilégier, sachant que le premier a fini par être perçu comme posant problème, et que le second est présenté comme une réponse à ce problème.

1.4. Hypothèses

Nous nous intéressons donc particulièrement dans cette communication au lien entre intérêt intellectuel et institution universitaire, par le biais du travail, de la culture et de la réussite. Dans un contexte de séparation du travail étudiant, dans quelle mesure : l'intérêt intellectuel est-il synonyme d'intégration, d'affiliation à

l'institution ? L'intégration à l'institution s'accompagne-t-elle d'intérêt intellectuel ? La culture universitaire suscite-t-elle l'intérêt intellectuel ? Le travail étudiant « séparé » de l'institution est-il dépourvu d'intérêt intellectuel ? Notre hypothèse centrale est que les liens supposés entre l'intérêt intellectuel, le travail étudiant, l'intégration institutionnelle, la culture universitaire, sont faibles ; dans bon nombre de cas de figure, les données de notre enquête montrent que l'intérêt intellectuel se trouve séparé de l'institution. La conséquence majeure est que la légitimité de l'université peut être contestée silencieusement dans ses fondements, ses missions et ses finalités mêmes, puisque l'intérêt et la réussite peuvent être en décalage, voire en conflit. Si l'institution, dans sa fonction de consécration, valide l'échec d'un étudiant intéressé par ses études, ou la réussite d'un étudiant sans intérêt pour ses études, son identité se voit redéfinie, prioritairement autour de sa finalité de certification et de hiérarchisation des performances, dont Durkheim (1938), à travers l'exemple des Jésuites ou Bourdieu (1989), à travers l'exemple des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, ont vigoureusement critiqué l'anti-intellectualisme.

2. Recueil et interprétation des données

Les données sur lesquelles s'appuie notre argumentation ont été recueillies dans le cadre du projet interministériel « Université 2000 », au milieu des années 1990, à Bordeaux, avant la mise en place du « système LMD », dans quatre filières universitaires : Lettres Modernes, Droit, Physique, Géographie. Un questionnaire a été diffusé auprès de 1415 étudiants, de la première à la quatrième année d'études. La passation s'est effectuée en début d'année universitaire, essentiellement pendant des séances de Travaux Dirigés, où la présence des étudiants est obligatoire, ce qui nous a permis de recueillir les réponses d'un nombre d'étudiants nettement plus élevé et représentatif que lors d'une passation en amphithéâtre ou par envoi postal. Les étudiants présents ont eu la possibilité de ne pas répondre, seulement 4 sur 1415 n'ont pas rendu de questionnaire. Le traitement et la présentation des données restent descriptifs, tris « à plat » et croisés simples. L'objectif étant, sur la base des

réponses à une question portant sur l'intérêt intellectuel ou non pour les études actuellement suivies, croisées avec l'ensemble des réponses aux questions posées dans le questionnaire, dans un premier temps, de distinguer les profils types d'étudiants intéressés par leurs études (les trois quarts de notre échantillon) de ceux qui déclarent ne pas l'être (le cinquième de notre échantillon) ; et dans un second temps, de décrire les corrélations existant ou non avec la totalité des items du questionnaire décrivant le travail étudiant, pour cerner la portée et surtout, dans notre problématique, les limites, du lien « traditionnel » entre intérêt intellectuel d'une part, et intégration et réussite universitaires d'autre part.

Nous intéressent donc particulièrement tous les cas où la variable « intérêt intellectuel » n'est pas discriminante, où les réponses des étudiants intéressés ou pas par leurs études est identique pour un même item. Nous analyserons cette absence de corrélation soit comme, dans le cas d'items indiquant un rapprochement avec l'institution, une conformité aux attentes universitaires, y compris d'étudiants sans intérêt intellectuel pour leurs études, ce qui est paradoxal par rapport à ces attentes, car se développent alors des comportements d'étudiants intégrés à l'université sans que le sens intellectuel de leur conduite étudiante ne leur apparaissent clairement, voire n'existe réellement : ces étudiants sont comme les « ritualistes » décrits par Merton. Dans d'autres cas encore, l'absence d'intégration véritable à l'université, toujours associée à l'absence d'intérêt intellectuel, est à l'origine du développement de comportements consuméristes, stratèges adaptés plus qu'intégrés, et pour lesquels les finalités se situent largement ailleurs que dans l'aspect intellectuel des études, dans une démarche qui peut conduire à une forme d'anti-intellectualisme. Soit, deuxième cas de figure, comme, dans le cas d'items indiquant une distanciation avec l'institution, une séparation avec les attentes universitaires, y compris de la part d'étudiants ayant un intérêt intellectuel pour leurs études, ce qui est également paradoxal par rapport aux pré requis de fonctionnement de cette institution. Une discussion permettra de mesurer l'ampleur de la séparation de l'intérêt intellectuel et de l'université ; du rapprochement de l'absence d'intérêt intellectuel et de l'université ; et plus globalement de saisir le problème actuel de la culture

universitaire, de son contenu, de sa (re)définition, de son rôle dans la démocratisation, de son lien avec le travail et la réussite scolaires.

3. Résultats

Dans notre échantillon, l'intérêt intellectuel est déclaré par 76,5% des étudiants ; 20% déclarent ne pas avoir d'intérêt intellectuel pour leurs études, et 3,5% sont « sans réponse. » Selon les items, l'intérêt intellectuel varie plus ou moins fortement, mais la variable inférieure reste souvent autour de 70%, et rarement au dessous des deux tiers : même dans les cas de moindre intérêt, celui-ci reste fort. Et il peut être très fort dans certains cas. Par exemple, il varie selon la filière ; fort en Physique (71,5%), en Géographie (72,5%) et en Droit (75%), il est très fort en Lettres Modernes (88,5%). Il augmente avec les années d'étude : 70% en 1^{ère} année, 82% en 3^{ème} année ; avec la mention au baccalauréat : 83% des étudiants ayant obtenu leur baccalauréat avec mention « bien » ou « très bien » déclarent un intérêt intellectuel pour leurs études, 86% des mentions « assez bien », 77,5% des « passable » et 67,5% des « sans mention. » L'absence d'intérêt intellectuel varie du simple au triple, 10,5% des mentions « assez bien » n'ont pas d'intérêt intellectuel pour leurs études, contre 28% des « sans mention. »

Il varie aussi selon la série du baccalauréat, mais pas selon la hiérarchie des séries : les étudiants ayant obtenu des baccalauréats moins « côtés » peuvent déclarer un fort intérêt intellectuel pour leurs études, comme en séries technologiques (79%) ou techniques (76,5%), proches des séries littéraires (80,5%) ou socio-économiques (77,5%), devant la série mathématiques / physique - chimie (74%), et nettement devant la série « biologie » (67%). C'est le premier indice d'un décalage entre intérêt des étudiants et hiérarchie de l'offre.

Il varie selon la catégorie sociale d'origine de l'étudiant, ceux des catégories ouvriers (68,5%) et agriculteurs (70%) ayant un intérêt intellectuel moins fort que les autres catégories, employés (75,5%), professions intermédiaires (77%), artisans/commerçants/chefs d'entreprise (78%) et cadres supérieurs (79%).

Enfin, il ne varie pas selon le sexe, étudiants et étudiantes déclarant le même intérêt pour leurs études.

Nous allons maintenant nous intéresser aux corrélations entre l'ensemble de nos données et la variable « intérêt intellectuel », en distinguant deux axes : lorsque cette variable est discriminante (corrélations attendues), et lorsqu'elle ne l'est pas (corrélations inattendues.)

3.1 Des corrélations attendues lorsque la variable « intérêt intellectuel » est discriminante

La variable de l'intérêt intellectuel pour les études est la plus discriminante dans trois domaines en particulier : le choix de la filière, les examens, la critique. Elle n'est discriminante que pour certains aspects seulement du « cœur du métier » d'étudiant, liés à la « pratique » quotidienne des études en cours d'année.

Le choix de la filière « par hasard » est quatre fois plus élevé pour les étudiants sans intérêt pour leurs études ; le choix après un « refus ailleurs » est deux fois plus élevé (cf. le tableau récapitulatif des données à la fin de cette partie ; indicateur n°9.) Le choix de la filière par intérêt renforce la volonté envisagée de poursuivre les études ; mais l'absence d'intérêt est malgré tout caractérisée par une volonté massive de poursuite d'études : même en cas d'échec, 68,5% des étudiants sans intérêt pour leurs études déclarent qu'ils redoubleraient (indicateur n°10.)

Les effets de l'intérêt intellectuel sont nombreux dans le domaine de la préparation des examens. Ils correspondent au profil attendu de l'étudiant intéressé intellectuellement par ses études maîtrisant mieux ses révisions que les autres. Ceux-ci révisent plus souvent toute l'année, éprouvent moins de difficultés pour réviser, font moins d'impasses, comprennent plus les consignes des enseignants pour la préparation aux examens (indicateur n°7), sont plus convaincus de l'utilité des « apports extérieurs au cours et moins de l'influence du « facteur chance » pour réussir un devoir écrit ; ils prévoient plus les sujets d'examen possibles,

comprennent mieux les sujets, préfèrent les examens terminaux et par oral plutôt que les contrôles continus tout au long de l'année et les examens par écrit.

Enfin, l'intérêt intellectuel a tendance à limiter les jugements critiques sur l'organisation du métier (organisation de l'emploi du temps, nombre d'heures de cours, charge de travail demandée, cohérence des matières enseignées), sur la qualité des cours (indicateur n°8.)

La variable de l'intérêt intellectuel est inégalement discriminante dans le domaine des aspects « concrets » du métier d'étudiant tout au long de l'année. Les étudiants intéressés travaillent plus de « tâches » plus régulièrement que les autres (indicateur n°3), dans le domaine des lectures, conseillées ou personnelles, et des recherches en bibliothèque (indicateur n°4.) Ils ont moins de difficultés pour l'organisation du travail personnel et pour la prise de notes (indicateur n°5.) Ils sont moins en retrait que les autres dans la recherche d'informations, ils évitent de ne « jamais » utiliser telle ou telle source d'information, contrairement à une proportion non négligeable d'étudiants non intéressés par leurs études, qui se voient ainsi menacés d'engagement dans une logique de retrait dans le domaine crucial de l'accès à l'information et de sa maîtrise (indicateur n°1.) Ils sont moins distancés par rapport aux enseignants (indicateur n°2.)

Tableau récapitulatif données / variable « intérêt intellectuel » discriminante

Indicateurs	Intérêt intellectuel déclaré	Absence d'intérêt intellectuel déclaré	Ensemble
1. Parmi les sources d'informations suivantes, quelles sont celles que vous n'utilisez jamais :			
➤ Réunions	17,0	25,5	18,5
➤ Secrétariat	22,0	31,0	24,0
➤ Enseignants	30,5	43,5	33,0
➤ SUIO	40,5	46,0	42,0
➤ Famille	33,5	42,5	35,5
➤ Etudiants de la même promotion	14,5	21,0	15,5
➤ Etudiants avancés	18,5	26,5	20,0

2. Information auprès des enseignants			
➤ Utilisation des enseignants comme source d'information : occasionnellement	60,5	47,5	57,5
➤ Les enseignants sont-ils une des deux sources d'information qui vous a aidé :			
- Le plus ?	17,5	11,5	16,0
- Le moins ?	10,0	14,5	11,5
3. Régularité des tâches effectuées par l'étudiant :			
➤ Une tâche ou moins	43,5	56,5	46,5
➤ Trois tâches et plus	19,5	13,0	18,0
4. Organisation du travail personnel par l'étudiant :			
➤ Les lectures conseillées :			
- Régulièrement	26,0	18,0	24,5
- Jamais	8,0	17,5	10,5
➤ Les lectures personnelles :			
- Régulièrement	25,0	14,0	22,5
- Jamais	11,0	24,5	13,5
➤ Les recherches en bibliothèque :			
- Régulièrement	40,5	33,0	39,0
- Jamais	11,0	24,5	9,0
5. Difficultés rencontrées dans :			
➤ L'organisation du travail	56,5	62,5	57,5
➤ La prise de notes	21,5	29,5	23,0
6. Jugements sur l'organisation du métier :			
➤ Comment jugez vous l'organisation de l'emploi du temps : bonne ?	43,0	38,0	41,5
➤ La charge de travail demandée vous semble :			
- Suffisamment importante ?	70,5	63,5	68,5
- Trop importante ?	24,5	30,5	26,0
➤ L'ensemble des matières vous semble-t-il cohérent ?	70,0	59,0	67,0
7. Les consignes que les enseignants vous donnent en vue de la préparation aux examens sont :			
➤ Utiles ?	81,0	74,5	79,0
➤ Pas assez fréquentes ?	54,5	63,0	56,5
➤ Imprécises ?	46,0	60,5	49,0

8. Critiques sur le thème de l'évaluation :			
➤ Amélioration des modalités d'examens	49,0	54,5	50,5
➤ Explication des critères de notation	54,5	62,5	56,0
➤ Amélioration de la correction des copies	51,5	57,0	52,5
➤ Idée que la sélection se fait par des quotas	72,0	77,5	73,0
9. Raison du choix de la filière :			
➤ Par hasard	8,5	34,0	14,0
➤ Refus ailleurs	8,5	15,0	10,0
➤ Echec ailleurs	8,5	11,5	9,0
10. L'année prochaine...			
➤ En cas de réussite à vos examens, vous :			
- Poursuivrez dans votre filière ?	83,5	74,0	81,0
- Vous réorienterez vers une autre filière ?	9,0	13,0	9,5
- Ne savez pas encore ce que vous ferez ?	18,0	23,5	19,0
➤ En cas d'échec à vos examens, vous :			
- Redoublerez ?	79,0	68,5	76,5
- Vous réorienterez vers une autre filière ?	14,5	21,0	15,5
- Passerez un concours ?	33,5	41,5	35,0

3.2 Des corrélations inattendues lorsque la variable « intérêt intellectuel » n'est pas discriminante

Le dernier domaine abordé dans la partie précédente, concernant les aspects « concrets » du métier d'étudiant tout au long de l'année d'étude, est donc celui pour lequel la variable de l'intérêt intellectuel est inégalement discriminante, empêchant de faire un portrait-type de l'étudiant intéressé par ses études maîtrisant son « métier. » L'intérêt intellectuel n'est pas discriminant pour les items suivants.

L'intérêt intellectuel ne facilite pas particulièrement la recherche d'information, l'utilisation « régulière » ou « occasionnelle » étant proche ou identique de celle des étudiants sans intérêt intellectuel déclaré. La critique de la disponibilité du secrétariat, de l'accueil en 1^{ère} année, des conditions de l'inscription administrative,

de la sélection par le manque d'information est également forte pour les deux catégories d'étudiants.

Un aspect « technique » du métier est également pratiqué par les étudiants avec et sans intérêt intellectuel : la « mise au propre » des cours. L'intérêt intellectuel n'a pas d'effets sur l'assiduité aux cours (75% des étudiants, intéressés ou non par leurs études, les jugent importants) et aux TD. Ni sur la quantité de travail fournie. Les TD sont jugés autant indispensables, à hauteur de 90%, par les étudiants intéressés et non intéressés par leurs études. Les uns sont intéressés, les autres, faute d'intérêt, sont ritualistes ou stratèges.

L'intérêt intellectuel n'atténue pas la critique des enseignants : tous les étudiants critiquent également, à près de 70%, les relations avec les enseignants, qui sont « à améliorer » ; tous critiquent autant, à plus de 50%, le manque de consignes de travail. Et tous les étudiants, intéressés ou pas par leurs études, vont massivement demander (pour 85% d'entre eux) des précisions aux enseignants à la fin des cours. Ainsi, beaucoup d'étudiants s'intéressent à leurs études indépendamment des enseignants, et hors d'une relation pédagogique dont les plus intéressés regrettent cependant plus que les autres qu'elle ne soit pas mieux régulée. Il s'agit d'indicateurs du déclin de la « connivence intellectuelle » (Bourdieu et Passeron, 1964.)

L'absence d'effet de la variable de l'intérêt intellectuel est notable et surprenant concernant trois autres items assez disparates comme l'absence d'importance d'originalité des idées à l'écrit, de recoupements entre les matières à réviser, l'existence d'impasses par manque de temps pour réviser. Dans les trois cas, comme pour tous les autres présentés dans cette partie, l'intérêt intellectuel ne fait pas de différences, alors que l'on aurait pu tout à fait s'attendre à ce que ce soit le cas. Le modèle de l'étudiant intéressé par ses études, sorte de « professionnel » ne connaissant pas de difficultés particulières à travailler comme l'université lui prescrit de le faire, se trouve contesté par de nombreuses données : ils sont intéressés mais pas intégrés. De même, les étudiants sans intérêt intellectuel pour leurs études travaillent plus qu'on ne pourrait le supposer de prime abord, même si le sens du

travail étudiant conféré par l'intérêt intellectuel est absent ; nous retrouvons une nouvelle illustration du comportement ritualiste déjà évoqué.

Pour d'autres items dans d'autres domaines que les aspects « concrets » du métier, la variable « intérêt intellectuel » est sans effet. Tous les étudiants déclarent autant tricher (plus du quart de l'échantillon), les étudiants intéressés trouvant même la triche moins « immorale » que les autres (37% contre 43%.) La triche importante peut être perçue comme une réponse au travail « pour l'institution » souvent perçu comme un « sale boulot. » Ces derniers critiquent autant le nombre élevé d'épreuves d'examen, le rôle du favoritisme et de l'injustice dans la sélection, ne prévoient pas plus les notes que les autres et les contestent autant. Enfin, tous les étudiants de l'échantillon entretiennent le même rapport au projet professionnel : ni focalisation ni délaissement.

4. Discussion

Il ressort de ces résultats une tendance commune à tous les étudiants, intéressés ou non par leurs études : ils s'adaptent bien plus qu'ils ne s'intègrent à l'université. Les étudiants intéressés sont nettement moins intégrés que prévu du fait même de leurs « exigences » intellectuelles que l'université ne satisfait pas ; les étudiants sans intérêt intellectuel sont plus intégrés que prévu pour les mêmes raisons, des exigences intellectuelles universitaires limitées, qui laissent un espace pour du travail soit ritualiste soit consumériste, mais par là même, dans les deux cas, non exempt de distanciation, de critique voire de cynisme. Avec la relativisation, à laquelle conduisent nos données, de l'alternative claire entre l'étudiant intéressé intellectuellement, « professionnel » voire « auteur » de ses études, et l'étudiant sans intérêt intellectuel, engagé inévitablement dans la voie des cursus laborieux menant à l'échec scolaire, c'est tout une vision fondée sur des « schèmes scolaires de perception » (Lahire), sur les catégories de l'entendement professoral devenues catégories d'analyse, qui se trouve contestée. Les étudiants intéressés par leurs études ne constituent pas une « clientèle idéale » pour l'université et pour ses

enseignants ; au contraire, leur intérêt intellectuel semble faciliter la séparation du travail étudiant, avec la construction, par leurs pratiques de travail, d'une distance à la logique du « rendement », de la performance et de la réussite pour la réussite ; et d'un engagement dans une logique d'intérêt intellectuel désintéressé et de travail « pour soi. »

Cette contestation des conceptions professorales n'épargne pas celle de la culture scolaire, universitaire, qui, avec le thème de la défense de la « culture générale » et de la « culture commune », n'empêche pas, voire provoque, le développement du travail ritualiste dépourvu de sens, du travail consumériste plus ou moins anti-intellectualiste, et enfin du travail intéressé désabusé qui peut conduire aux comportements « hérétiques » déjà évoqués ; autant de manifestations de la séparation du travail étudiant. Les étudiants intéressés restent nombreux car le cadre universitaire incarne, à bien des égards malgré lui, un *Tiers* qui le dépasse, la *possibilité* de l'intérêt intellectuel, mais pas forcément sa réalisation par l'offre universitaire de formation elle-même. Les étudiants consuméristes constituent une forte minorité car le cadre universitaire offre de nombreuses possibilités de développement, non sans difficultés, parfois importantes, de stratégies de travail et de réussite déconnectées de tout intérêt intellectuel. Mais ce que l'université offre avant tout est un « travail pour l'institution » que les étudiants identifient largement au « sale boulot » déjà évoqué ; l'intérêt intellectuel se trouvant largement du côté du « travail pour soi » qui existe à l'université mais malgré elle. A tous les niveaux, le travail étudiant est potentiellement ou réellement séparé entre un travail demandé à l'intérêt limité ou parfois sans intérêt, et un travail intéressant qui reste à construire, largement « contre » l'université.

Si l'on reprend les trois logiques de l'expérience de Dubet (1996) appliquées à la thématique du travail étudiant et de la culture universitaire, la séparation de ce travail permet de distinguer, en vue de leur articulation ou, plus souvent, de leur opposition, la culture commune liée à la logique de l'intégration, la culture générale liée à la logique stratégique, et une forme de culture particulière et personnelle, ni générale ni commune, liée à la logique de subjectivation, logique qui permet l'engagement le plus poussé de l'étudiant dans son travail, la plupart du temps

« malgré » l'université, ce qui constitue un signe majeur de la faiblesse institutionnelle de cette dernière. Ce phénomène s'inscrit donc dans un mouvement plus large de « désinstitutionnalisation » de l'université ; mais il peut aussi participer d'une « réinstitutionnalisation », par une prise en compte de l'intérêt intellectuel comme élément important de la demande étudiante. Et par une redéfinition de la culture universitaire.

5. Conclusion : pour un multiculturalisme scolaire

La réflexion développée précédemment autour de la question de l'intérêt intellectuel et de la séparation du travail étudiant s'inscrit en permanence dans la problématique de l'institution universitaire, de ses finalités, de sa légitimité. Si cette inscription permet d'aborder la question du travail étudiant, elle concerne aussi au premier chef l'amorce d'un questionnement sociologique véritablement objectivé, sans concession avec les « schèmes scolaires de perception » (Lahire) qui définissent cet objet éminemment scolaire qu'est la culture diffusée à l'université (et, plus généralement, dans l'ensemble du système éducatif.)

Un tel questionnement excède les limites de la réflexion développée ici ; il n'en remet pas moins en cause la définition, la promotion et la défense académique de ces deux conceptions si naturelles de la culture universitaire et scolaire que sont la culture générale et la culture commune, dont on peut se demander si les effets sur la production et la reproduction des inégalités sociales et sexuelles/de genre ne sont finalement pas décisifs. Si tel était le cas, il serait alors temps de réfléchir beaucoup plus que cela n'a été fait, sur l'opportunité d'une culture universitaire et scolaire plus particulière, personnelle, plurielle, en un mot sur un multiculturalisme scolaire.

Bibliographie

- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
Bourdieu P. (1989). *La noblesse d'Etat*. Paris : Minuit.
Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.

- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF.
- Dubet F., Martuccelli D. (1996). *A l'école*. Paris : Le Seuil.
- Durkheim E. (1990, 1938 1^{ère} éd.). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Lahire B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lapeyronnie D., Marie J.L. (1992). *Campus blues*. Paris : Le Seuil.
- Le Débat*. Redéfinir la culture générale, n°145, mai-août 2007.
- Meirieu P. (2006). Tout savoir doit être enseigné comme culture. *Cahiers Pédagogiques*, n°439, pp. 14-16.
- Passeron J.C. (1987). 1950-1980 : l'université mise à la question ; changement de décors ou changement de cap ? In J.Verger (dir.), *Histoire des universités en France*. Toulouse : Privat.
- Renaut A. (1995). *Les révolutions de l'université*. Paris : Calmann-Lévy.
- Romian H., dir. (2000). *Pour une culture commune*. Paris : Hachette.
- Sembel N. (1997). *Le travail et le métier. Les étudiants et leurs études*. Bordeaux : Thèse.
- Sembel N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan.
- Thélot C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La Documentation Française.