

DIPARTIMENTO  
DI SCIENZE SOCIALI



**SAPIENZA**  
UNIVERSITÀ DI ROMA

Università “Sapienza” di Roma

*Dottorato: Sistemi Sociali, Organizzazione e  
Analisi delle Politiche Pubbliche*

*XXIII Ciclo*

***Esperienza di vita universitaria degli studenti, nel  
contesto della riforma: Studio in due contesti  
Metropolitani (Roma, Parigi)***

**Tutor: Assunta Viteritti**

**Tesi di dottorato di: Marialuisa Villani**



## **Dedica**

*Ai miei genitori che mi hanno donato gli strumenti, la forza ed il coraggio di affrontare e terminare questo lavoro di ricerca.*

## Ringraziamenti

Vorrei ringraziare la Prof.ssa Assunta Viteritti per aver creduto nelle mie capacità e aver affrontato con me questo percorso guidandomi nei momenti più difficili.

I miei ringraziamenti vanno al Dott. Orazio Giancola per il suo aiuto costante, la pazienza che ha avuto nei miei confronti e i suoi preziosi consigli senza i quali questo lavoro non sarebbe stato lo stesso.

Ringrazio la Prof.ssa Florence Giust-Despraires per avermi accolta con generosità ed aver sostenuto il mio lavoro.

Ringrazio, inoltre, la Dott.ssa Giuditta Filomena per la preziosa collaborazione durante la ricerca sul campo nel contesto italiano.

Un particolare ringraziamento va a tutto il personale accademico e amministrativo che in entrambi i contesti di studio ha contribuito alla riuscita di questo lavoro.

Ringrazio Silvia Tumminello per avermi dato la possibilità di arricchire questo elaborato attraverso i suoi lavori sull'Università.

Grazie a:

Mio fratello Domenico per l'amore, l'aiuto, la forza donatomi in tutti questi anni;

Elisa Giannitelli per il sostegno costante, l'amicizia e l'aiuto concreto che hanno accompagnato il mio cammino di ricerca;

Daniela Peduto e Elena Bonavoglia per essere state una presenza vicina nel mio percorso di studi e di vita;

Valentine Leconte e Celia Brousse grazie alle quali ho affrontato quotidianamente il lavoro di ricerca in Francia;

Maria Pina Garofalo, Chiara Carbone, Daniela Alvarez Lopez, Cristina De Luca per l'amicizia, il sostegno l'allegria donatomi durante tutti questi anni.

Il Principal Adjoint Fathia Atmani, i C.P.E Franck Pigounides e Zineb Sahnoune del Collège Jacques Decour per la gentilezza e la comprensione offertami in questo ultimo anno di lavoro ;

I miei colleghi di lavoro del Collège Jacques Decour, grazie al loro sostegno, aiuto e comprensione ho potuto terminare questo lavoro di ricerca;

Grazie a tutti i miei amici che in questi anni di lavoro mi hanno accompagnato con il loro supporto;

Grazie a tutti gli studenti che attraverso le loro narrazioni hanno mi hanno permesso di analizzare e descrivere i loro percorsi.

Un pensiero particolare va alla Prof.ssa Martine Chaudron che non ha potuto terminare con me questo percorso, attraverso la sua gentilezza, umanità, empatia mi ha permesso di dare vita a questo lavoro di tesi.

## Indice

|   |            |
|---|------------|
| <b>Introduzione</b>   | <b>10</b>  |
| <b>1. Sistemi Universitari e scelte individuali: fattori macro e micro sociali dei cambiamenti del mondo universitario</b>          | <b>14</b>  |
| <b>1.1 Le questioni in gioco</b>  | <b>14</b>  |
| <b>1.2 Il cambiamento e l'uniformità dei sistemi universitari</b>   | <b>20</b>  |
| <b>1.3 Sapienza e Paris Diderot: due storie a confronto</b>   | <b>29</b>  |
| 1.3.1 Una storia che inizia da Lontano: L'Università Sapienza   | 29         |
| 1.3.2 Università Paris Diderot quarant'anni di storia   | 32         |
| <b>1.4 Gli studenti Universitari Italiani e Francesi. Uno sguardo sulle università "Sapienza" e "Paris Diderot".</b>                | <b>33</b>  |
| 1.4.1 Gli Studenti Italiani   | 33         |
| 1.4.2 Gli studenti dell'Università Sapienza   | 37         |
| 1.4.3 Gli studenti Francesi   | 40         |
| 1.4.4 Gli studenti dell'Università Paris Diderot  | 53         |
| 1.4.5 Prime conclusioni riguardanti i due contesti d'indagine   | 60         |
| <b>2. Le Immagini dello studente universitario nella Sociologia: tra studentry, habitus, strategie, esperienze di apprendimento</b> | <b>63</b>  |
| <b>2.1 Lo studente "designato": fra destino e interesse</b>   | <b>63</b>  |
| <b>2.2 Il ruolo dello studente universitario</b>  | <b>73</b>  |
| <b>2.3 Il mestiere dello studente, conoscenze, competenze e capacità per sopravvivere nel mondo universitario</b>                   | <b>84</b>  |
| <b>2.4 Esperienze universitaria, vocazione, progetto o strumentalità</b>  | <b>94</b>  |
| <b>2.5 La seconda chance: essere studente universitario in età adulta</b>   | <b>99</b>  |
| <b>2.6 le trasformazioni della figura dello studente universitario</b>  | <b>102</b> |
| <b>3. la ricerca e i metodi</b>   | <b>107</b> |
| <b>3.1 Le questioni in gioco</b>  | <b>107</b> |
| 3.1.1 Le nuove forme di transizione all'età adulta  | 110        |
| 3.1.2 Le transizioni che caratterizzano il percorso universitario   | 113        |
| 3.1.2.1 <i>L'ingresso nel mondo universitario</i>   | 114        |

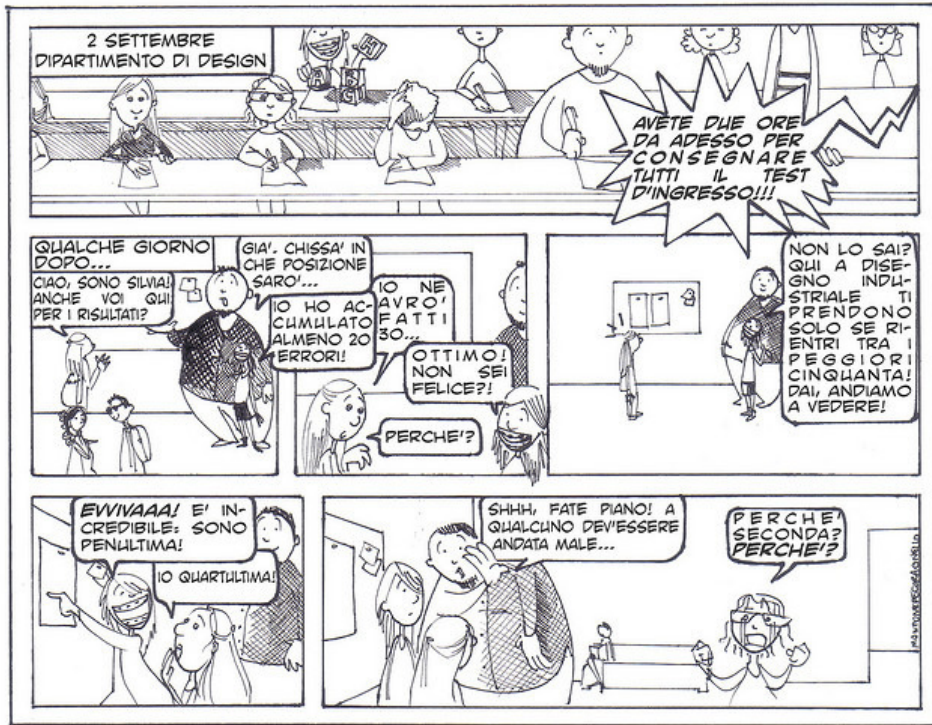
|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 3.1.2.2    | <i>La seconda fase di transizione: il passaggio da neofita a esperto</i>                          | 120        |
| 3.1.2.3    | <i>La transizione dal mondo dell'università al mondo dell'indipendenza e delle responsabilità</i> | 124        |
| <b>3.2</b> | <b>La costruzione dello strumento di ricerca: teorie e dimensioni</b>                             | <b>125</b> |
| <b>3.3</b> | <b>La ricerca</b>   | <b>142</b> |
| 3.3.1      | Il contesto Italiano  | 143        |
| 3.3.2      | Il contesto Francese  | 146        |
| <b>3.4</b> | <b>La fase di analisi dei dati</b>  | <b>151</b> |
| <b>4.</b>  | <b>Un passo tra due mondi</b>   | <b>156</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Le popolazioni della ricerca</b>   | <b>156</b> |
| 4.1.1      | Gli studenti italiani intervistati  | 156        |
| 4.1.2      | Gli studenti francesi intervistati  | 166        |
| <b>4.2</b> | <b>Il percorso scolastico degli studenti Universitari</b>   | <b>173</b> |
| <b>4.3</b> | <b>La Scelta Universitaria</b>  | <b>181</b> |
| 4.3.1      | La scelta dei neo-diplomandi  | 182        |
| 4.3.2      | Orientamento Universitario: un'esperienza senza informazioni                                      | 197        |
| 4.3.3      | La scelta degli studenti Adulti   | 200        |
| <b>4.4</b> | <b>La seconda scelta: dinamiche di rio-orientamento universitario</b>                             | <b>205</b> |
| 4.4.1      | L'università come prova: il rischio di abbandono  | 207        |
| 4.4.2      | Rio-orientamento vissuto come un'opportunità  | 209        |
| 4.4.3      | Rio-orientamento vissuto come un vincolo  | 211        |
| <b>4.5</b> | <b>L'inizio di una nuova vita</b>   | <b>215</b> |
| <b>4.6</b> | <b>prime conclusioni riguardanti la transizione</b>   | <b>218</b> |
| <b>5.</b>  | <b>La vita degli studenti: immagini, percorsi e scelte</b>  | <b>221</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Lo studente come mestiere</b>  | <b>221</b> |
| 5.1.1      | Processo di transizione verso il mestiere di studente degli intervistati italiani                 | 224        |
| 5.1.2      | Processi di transizione verso il mestiere di studente degli intervistati Francesi                 | 230        |
| <b>5.2</b> | <b>Cosa Faccio All'Università</b>   | <b>236</b> |
| 5.2.1      | Le pratiche universitarie degli studenti della Sapienza   | 236        |
| 5.2.2      | Le pratiche universitarie degli studenti di Paris Diderot   | 246        |
| <b>5.3</b> | <b>Cosa pensano gli studenti dell'università</b>  | <b>254</b> |
| 5.3.1      | Immagine dell'università secondo gli intervistati della Sapienza                                  | 254        |

|                    |   |            |
|--------------------|---|------------|
| 5.3.2              | Immagine dell'università secondo gli intervistati di Paris Diderot                                      | 263        |
| <b>5.4</b>         | <b>Il mondo al di fuori dell'università: condizioni di vita e di lavoro degli studenti universitari</b> | <b>272</b> |
| 5.4.1              | Il lavoro degli studenti universitari della Sapienza  | 273        |
| 5.4.2              | Il lavoro degli studenti universitari di Paris Diderot  | 277        |
| <b>5.5</b>         | <b>Tempo di studio vs tempo di divertimento: le pratiche quotidiane degli studenti universitari</b>     | <b>280</b> |
| 5.5.1              | Le condizioni abitative ed economiche degli studenti della Sapienza                                     | 281        |
| 5.5.2              | Le condizioni abitative ed economiche degli studenti di Paris Diderot                                   | 283        |
| 5.5.3              | Le relazioni sociali e familiari degli studenti della Sapienza  | 288        |
| 5.5.4              | Le relazioni sociali e familiari degli studenti di Paris Diderot  | 294        |
| 5.5.5              | Le pratiche culturali degli studenti della Sapienza   | 299        |
| 5.5.6              | Le pratiche culturali degli studenti di Paris Diderot   | 304        |
| <b>5.6</b>         | <b>Conclusioni riguardanti le esperienze di vita degli studenti</b>                                     | <b>309</b> |
| <b>6.</b>          | <b>Cosa farò da grande: esperienze e prospettive future degli studenti universitari</b>                 | <b>313</b> |
| <b>6.1</b>         | <b>Cosa ho imparato: valutazione e autovalutazione delle competenze acquisite</b>                       | <b>314</b> |
| 6.1.1              | Valutazione e autovalutazione delle competenze acquisite degli studenti della Sapienza                  | 314        |
| 6.1.2              | Valutazione e autovalutazione delle competenze acquisite degli studenti di Paris Diderot                | 324        |
| <b>6.2</b>         | <b>Esperienze e percorsi: le traiettorie degli studenti universitari</b>                                | <b>333</b> |
| 6.2.1              | l'esperienza universitaria degli studenti della Sapienza  | 333        |
| 6.2.2              | l'esperienza universitaria degli studenti di Paris Diderot  | 339        |
| <b>6.3</b>         | <b>Prospettive future degli studenti universitari</b>   | <b>344</b> |
| 6.3.1              | Prospettive future degli studenti della Sapienza  | 345        |
| 6.3.2              | Prospettive future degli studenti di Paris Diderot  | 348        |
| <b>6.4</b>         | <b>conclusioni in relazione all'esperienze e alle prospettive future degli studenti intervistati</b>    | <b>352</b> |
| <b>Conclusioni</b> |   | <b>356</b> |
|                    | <b>I cambiamenti dei sistemi</b>  | <b>356</b> |
|                    | <b>Le trasformazioni della popolazione universitaria in Italia e In Francia</b>                         | <b>359</b> |

|   |     |
|---|-----|
| I cambiamenti della figura dello studente universitario all'interno della letteratura sociologica | 360 |
| Le scelte universitarie: vocazione, progetto personale e strategie                                | 364 |
| L'esperienza del rio-orientamento ed il rischio di abbandono                                      | 366 |
| Dinamiche di adattamento e affiliazione   | 367 |
| Pratiche universitarie fra partecipazione e strategie   | 369 |
| Lo sguardo degli studenti sull'università   | 370 |
| le pratiche lavorative degli studenti universitari  | 371 |
| La vita quotidiana degli intervistati: dipendenza economica e semi-dipendenza abitativa           | 372 |
| Le relazioni sociali dentro e fuori l'università  | 373 |
| Le pratiche culturali degli intervistati: ascolto della musica e pratiche digitali                | 374 |
| Esperienze, performance e competenze degli studenti intervistati                                  | 376 |
| Conclusioni finali  | 379 |
| Bibliografia  | 381 |
| Sitografia  | 389 |
| Allegati 1  | 390 |
| Allegato 2  | 403 |
| Allegato 3  | 417 |
| Allegato 4  | 418 |
| Allegato 5  | 419 |
| Allegato 6  | 421 |



## Test D'ingresso



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)

*“La strada sarebbe stata lunga. Sono lunghe tutte le strade che conducono a ciò che il cuore brama. Ma questa strada l'occhio della mia mente la poteva vedere su una carta, tracciata professionalmente, con tutte le complicazioni e difficoltà, eppure a suo modo sufficientemente semplice. O si è marinaio o non lo si è. E io di esserlo non avevo dubbi.”*

*(Joseph Conrad, Linea D'Ombra)*

## **Introduzione**

Nel Sistema d'istruzione superiore gli studenti sono gli attori principali di uno scenario in continua evoluzione. I soggetti che entrano nel mondo universitario, talvolta, non hanno consapevolezza dell'importanza di questa esperienza. Il percorso che si apprestano ad intraprendere non li formerà soltanto attraverso le conoscenze accademiche, ma essi acquisiranno delle competenze trasversali che li sosterranno durante il loro percorso personale e professionale.

Indagare le dinamiche che rappresentano l'esperienza è l'obiettivo di questo lavoro di ricerca, di conseguenza si è deciso di produrre una rappresentazione della figura dello studente universitario attraverso l'analisi dei percorsi individuali alla luce dei diversi cambiamenti avvenuti all'interno del contesto d'istruzione terziario.

I soggetti di questa tesi sono gli studenti universitari all'interno del sistema d'Higher Education italiano e francese, contesti che negli ultimi tredici anni hanno subito un lento processo d'isomorfizzazione non coercitivo (Mazza 2002). In origine i due sistemi erano organizzati in modo completamente diverso, sebbene oggi i due contesti di studio risultino strutturati su un modello simile; un primo ciclo di durata triennale, un secondo ciclo di durata biennale ed un terzo ciclo di studi dottorali.

L'attuale architettura dei cicli di studio è il risultato delle trasformazioni avvenute in seguito alla nascita del processo di Bologna e alla dichiarazione degli obiettivi di Lisbona da parte degli stati membri dell'Unione Europea.

È da considerare, inoltre, l'influenza che la crisi economica ha prodotto sulle dinamiche di accumulazione economica della conoscenza che ha orientato i governi ad operare scelte in relazione alle politiche universitarie volte alla riduzione degli sprechi e alla massimizzazione economica.

Negli ultimi anni all'interno di questi due contesti gli studenti universitari sono stati protagonisti delle cronache a causa di diversi avvenimenti, in particolare una riviviscenza di movimenti studenteschi nati al seguito dei diversi fatti sopra presentati.

In questo contesto si trasforma la natura ed il ruolo della formazione universitaria passando da diritto individuale a bene economico e come tale l'organizzazione universitaria viene analizzata e valutata secondo i fattori di efficienza e rendimento.

Le scelte degli studenti in relazione alle loro pratiche quotidiane sono il risultato, da un lato delle pratiche messe in atto dalle politiche educative e universitarie a livello nazionale e negli specifici atenei, dall'altro sono la risultante di fattori quali: disposizioni individuali, influenze del contesto sociale e familiare.

La figura dello studente universitario, all'interno della retorica della politica pubblica, viene considerata sempre più come output del sistema. Le politiche universitarie messe in atto a livello nazionale influenzano in modo diretto le opzioni di scelta a livello individuale, benché gli studenti negli ultimi anni abbiano manifestato (In Italia e in Francia) attraverso diverse forme di dissenso come scioperi, blocco delle lezioni (in accordo con il corpo docente) in nessuno dei due contesti sono stati ascoltati e resi partecipi delle ultime riforme messe in atto.

Si vuole evidenziare la centralità dello studente universitario all'interno del sistema, come ogni soggetto attraverso le proprie scelte e le proprie azioni partecipa alla costruzione del mondo dell'istruzione superiore. Allo stesso tempo si vuole mettere in evidenza il ruolo del percorso universitario all'interno della vita di un individuo, non soltanto come momento di acquisizione delle conoscenze, ma come una fase della propria costruzione individuale e sociale, come un processo di socializzazione e ri-socializzazione che oggi nella società della conoscenza riguarda giovani e meno giovani.

Il percorso degli studenti "giovani" può essere rappresentato da un continuum che in i due estremi si caratterizzano o come uno strumento di transizione all'età adulta oppure come una strategia di rifugio e di permanenza nella condizione adolescenziale.

È possibile analizzare anche la sotto-popolazione degli studenti in età adulta che decidono di iscriversi all'università in un'ottica di life-long-learning in un contesto del mercato del lavoro dove le conoscenze e le competenze diventano obsolete nel corso di pochi anni. Essi possono costruire la propria scelta attraverso il fattore della vocazione e dell'interesse personale.

Negli ultimi anni si è assistito a una trasformazione dell'architettura dei cicli di studio e nel contempo al cambiamento della composizione della popolazione universitaria, per origine sociale, genere ed età.

In questo lavoro l'esperienza universitaria è considerata come una traiettoria che si struttura in tre momenti di transizione particolari: il primo è caratterizzato dal momento di passaggio dal mondo delle scuole superiori all'università, il secondo è rappresentato dalla fase di "neofita" all'interno del mondo universitario a quello di "esperto" e la terza è la fine del percorso universitario, momento in cui l'investimento fatto dall'individuo in termini di formazione è traslato all'interno del contesto del mondo del lavoro.

L'elaborato si strutturerà in sei capitoli secondo tre livelli d'analisi. Un primo livello macro metterà a confronto i due sistemi d'istruzione, i cambiamenti avvenuti negli ultimi tredici anni dall'avvio del processo di Bologna e la riforma dei cicli che è avvenuta in questi due contesti di studio. Un secondo livello metterà a confronto gli studenti universitari, a livello macro-sociologico, infine, un terzo livello micro-sociologico offrirà attraverso lo strumento dell'intervista la possibilità di esaminare come a livello individuale gli studenti operano le

scelte, agiscono durante il loro percorso e cosa questo comporta in termini di costruzione individuale della propria identità.

Il primo capitolo presenta un'analisi dei cambiamenti avvenuti all'interno dei sistemi di Higher Education italiano e francese negli ultimi tredici anni, inoltre, sono messe a confronto le popolazioni universitarie dei due contesti indagati a livello nazionale e per i due atenei oggetto di ricerca (Università Sapienza di Roma, Università Paris Diderot).

Il secondo capitolo analizza le rappresentazioni della figura dello studente universitario all'interno della letteratura sociologica in relazione ai fattori di cambiamento sociale dei sistemi d'istruzione superiore.

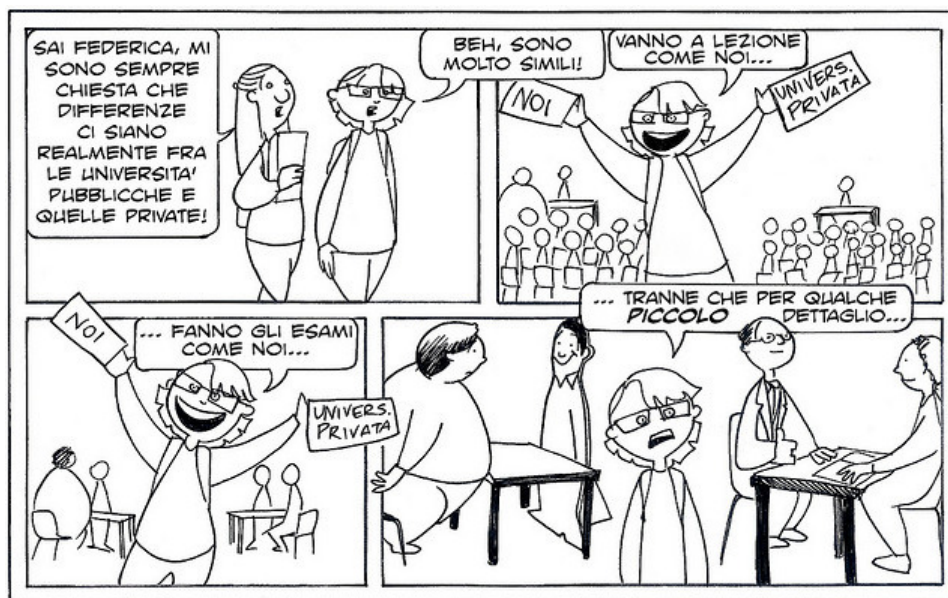
Nel terzo capitolo si presenta lo studio delle dimensioni di ricerca che hanno generato il lavoro di tesi, la metodologia utilizzata, la descrizione della ricerca sul campo e della fase di analisi dei dati.

Il quarto capitolo analizza la fase di transizione dello studente verso il mondo dell'università. Dopo una presentazione delle due popolazioni indagate si descrivono le dinamiche di scelta dello studente all'interno del sistema scolastico e nella fase di transizione tra scuola e università. Emerge come questione rilevante il fenomeno del ri-orientamento e del rischio d'abbandono.

Nel quinto capitolo sono esaminate le dinamiche che contribuiscono alla transizione dello studente da una condizione di neofita a esperto del mondo universitario. Si presentano le analisi riguardanti l'esperienza vissuta dai soggetti durante il primo anno di studi, le pratiche universitarie quotidiane messe in atto dagli intervistati e la costruzione dell'idea d'università che essi hanno interiorizzato attraverso l'esperienza. Sono esaminate, inoltre, le dimensioni della vita quotidiana extra-universitaria che caratterizzano il percorso degli intervistati italiani e francesi.

L'oggetto del sesto capitolo è l'ultima fase del percorso universitario, essa si caratterizza attraverso la transizione dal mondo dell'istruzione superiore a quello del lavoro, dell'indipendenza e delle responsabilità. Si presentano le analisi delle performance universitarie degli intervistati e la loro autovalutazione delle competenze trasversali acquisite. Sono descritte, inoltre, la definizione dell'esperienza universitaria da parte degli studenti ed il processo di proiezione futura che essi compiono in relazione alla dimensione lavorativa e personale.

## Publico VS Privato



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)

# 1. Sistemi universitari e scelte individuali: fattori macro e micro sociali dei cambiamenti del mondo universitario

## 1.1 Dinamiche in gioco

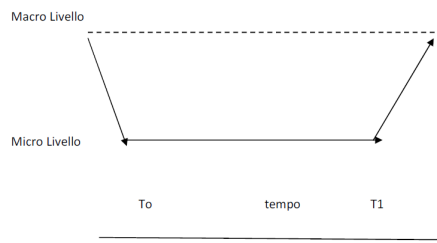
L'obiettivo é quello di produrre una rappresentazione della figura dello studente universitario attraverso l'analisi dei percorsi individuali alla luce dei diversi cambiamenti avvenuti all'interno del contesto universitario.

Si è deciso di analizzare gli studenti universitari all'interno del sistema d'istruzione terziario italiano e francese poiché i due contesti, nel corso di questi ultimi tredici anni, hanno subito un lento processo di uniformizzazione a livello legislativo pur essendo i due sistemi in origine strutturati in modo completamente diverso. Oggi, nonostante i due contesti di studio sembrino essere strutturati su un modello simile, vale a dire un primo ciclo di durata triennale, un secondo ciclo di durata biennale ed un terzo ciclo di studi dottorali, le pratiche quotidiane messe in atto dalle politiche educative ed universitarie a livello nazionale e negli specifici atenei, mostrano delle differenze che influiscono non soltanto a livello sistemico, ma anche nelle singole scelte e nelle pratiche quotidiane individuali dei diversi soggetti che agiscono all'interno dello scenario universitario.

Lo studente opera scelte che sono in parte frutto di orientamenti ed esperienze personali, in parte il risultato delle opportunità offerte dal sistema e dal suo contesto di studio.

Mettere a confronto i percorsi universitari di studenti in due contesti simili e differenti offre la possibilità di analizzare i fattori macro e micro sociali che influenzano le azioni messe in atto dai soggetti, inoltre rende possibile evidenziare come queste siano allo stesso tempo influenzate dai sistemi e a loro volta li influenzino. È attraverso la teorizzazione del modello analitico della "Coleman Boat", sviluppata dal sociologo James Coleman (2005), che si vorrebbe individuare e analizzare la relazione esistente fra i fenomeni macro-sociali e i comportamenti individuali nel nostro contesto di studio.

Grafico 1.1.1 schema Coleman Boat (Fonte Barbera 2004)



*"In Coleman, le relazioni macro-micro illustrano la formazione delle componenti elementari dello schema d'azione degli attori: l'angolo in basso a sinistra rappresenta la*

*situazione dell'attore singolo, posto in una particolare definita da parametri macro. L'asse micro-micro illustra il processo di formazione dell'azione e l'angolo in base a destra rappresenta l'esito individuale. Lo schema va interpretato aggiungendo la dimensione della profondità, come si ci fossero molti schemi affiancati: per mettere a fuoco l'immagine può essere utile pensare ad un libro sospeso a mezz'aria con la rilegatura verso l'alto e con le pagine lievemente discoste. L'attenzione teorica di Coleman verte soprattutto sulla relazione micro-macro: cioè sul processo mediante cui le azioni di N attori individuali o collettivi si trasformano in un risultato macro.”(Barbera 2004 pag 39).*

In Europa negli ultimi tredici anni ci sono state tre *principali* dinamiche che hanno prodotto lo stato attuale dei sistemi d'istruzione superiore che possono descrivere la situazione e le conseguenze che questi cambiamenti hanno prodotto sui percorsi degli studenti universitari.

Una prima dinamica, che si è sviluppata a livello internazionale, è nata alla fine dello scorso secolo con il processo di Bologna e la dichiarazione degli obiettivi di Lisbona da parte degli stati membri dell'Unione Europea. Questi hanno dato vita ad un processo di uniformizzazione dei sistemi universitari con l'obiettivo principale di sviluppare la produttività della conoscenza con la circolazione degli individui all'interno dell'Unione Europea.

Il secondo fenomeno è rappresentato dalla traduzione a livello nazionale e locale della riforma dei cicli d'istruzione superiore. Questo processo di riforma ha generato una dinamica d'isomorfizzazione dei sistemi che è avvenuta solo in parte, poiché la nuova architettura dei cicli si è strutturata su sistemi d'istruzione organizzati diversamente da quello attuale, in particolare questo è ascrivibile al contesto italiano. È importante evidenziare come la riforma dei cicli d'istruzione superiore sia stata attuata in modo diverso a livello nazionale e a livello locale creando dei micro mondi dove le pratiche universitarie (amministrative e pedagogiche) diventano la carta d'identità dei curricula universitari (Rostan, Vaira2010).

La terza dinamica è ascrivibile a fattori esogeni ai sistemi d'istruzione superiore, ma che ne influenzano direttamente gli andamenti. Questo fattore è la crisi economica che da due anni a questa parte, innestandosi sul processo di accumulazione economica della conoscenza, ha portato i governi (anche quello italiano e francese) a scegliere in termini di politiche universitarie orientate alla massimizzazione economica e alla riduzione degli sprechi. Le scelte compiute dai governi si sono attuate utilizzando come retorica della politica la necessità di un miglioramento e sviluppo in termini di sistema d'istruzione.

Il risultato di tutto ciò è una traduzione di questa retorica in policies indirizzate ad una riduzione degli investimenti in istruzione e ricerca (Insel 2009). In altre parole, i governi da un lato attraverso la retorica delle politiche auspicano lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza, la ricerca e lo sviluppo scientifico, dall'altro con le ultime riforme in termini di riduzione dei finanziamenti per l'istruzione, l'università e la ricerca riducono la possibilità di sviluppare la produzione di conoscenza (in termini di ricerca e formazione degli studenti) trasformando l'istruzione superiore non in un diritto di cittadinanza, ma come un bene economico. Queste scelte hanno come risultato una riduzione nei budget

degli atenei che ha comportato per il nuovo anno accademico: un aumento delle tasse universitarie, una riduzione dei finanziamenti per la produzione di ricerca scientifica pubblica, una riduzione del personale docente (ricercatori, professori associati e professori ordinari). Queste dinamiche potrebbero influire sulla vita degli studenti universitari a più livelli creando delle disuguaglianze sociali ed educative, in relazione all'accesso all'istruzione superiore e in termini di offerta formativa.

Negli ultimi anni all'interno di questi due contesti gli studenti universitari sono stati protagonisti delle cronache a causa di diversi avvenimenti, in particolare una riviviscenza di movimenti studenteschi nati al seguito dei diversi fatti sopra presentati. Allo stesso tempo i cambi avvenuti all'interno dei sistemi sociali, il processo di managerializzazione (Battistelli 2002) che si è sempre di più diffuso all'interno delle organizzazioni pubbliche in Italia e in Francia; la crisi economica che ha investito l'Europa ed in particolare i sistemi d'istruzione e le conseguenti scelte svolte dai diversi governi in termini di politiche pubbliche in entrambi i contesti di studio, hanno fatto sì che l'istruzione universitaria non fosse più considerata solo come un diritto a cui i cittadini possano accedere, ma come un bene economico e come tale l'organizzazione universitaria viene analizzata e valutata secondo i fattori di efficienza e rendimento.

In questo contesto si trasformano i ruoli degli attori tradizionali dei sistemi d'istruzione superiore (stato e comunità accademica) che entrano in relazione con il mercato definito come *“arena entro la quale gli attori di un sistema d'istruzione superiore si muovono con una logica di azione diversa”* (Moscati, Rostan 2010). L'università tradizionale, quella rappresentata dai sistemi di Higher Education antecedenti al Processo di Bologna, operava secondo le logiche delle regole accademiche, i cui attori stato e comunità accademica erano i produttori e gli stakeholder della conoscenza universitaria (Regini 2010). Secondo Moscati e Rostan (2010) *“una logica di mercato può diventare prevalente in un sistema d'istruzione superiore solo laddove acquisiscano potere e influenza, e prima ancora riconoscimento della propria identità e legittimazione, altri attori oltre ai due tradizionali”*. L'obiettivo svolto dai governi Europei e in particolare italiano e francese è di rendere l'istruzione universitaria sempre più come un fattore di guadagno creando un vero e proprio mercato della conoscenza, basato sul principio del ricercatore-imprenditore e costruendo un sistema di valutazione basato sulla concorrenza. Stiamo assistendo quindi a un vero e proprio processo di quantificazione della conoscenza, all'interno del quale lo studente universitario è inglobato in termini di out-put del sistema, al fine di poter valutare l'efficacia e l'efficienza del sistema d'istruzione. Secondo Ahmet Insel (2009) il processo di quantificazione dei saperi diventa determinante nella dinamica di trasformazione della conoscenza in merce, e gli indicatori di performance diventano uno strumento di *“accumulazione simbolica”* della conoscenza-merce *“ la quantification des activités de recherche est un moment décisif dans la transformation de la connaissance en marchandise. Elle permet d'organiser un marché de la connaissance, d'évaluer sa productivité et de créer des conditions d'une nouvelle accumulation symbolique. Les indicateurs de performance, dont on constate ces dernières années une prolifération spectaculaire, tentent de répondre à ce besoin d'accumulation des signes. Aujourd'hui*



*plusieurs sociétés commerciales fournissent des bases de données des publications scientifiques qui permettent aux universités, aux organismes de recherche et aux chercheurs de se comparer les uns aux autres.”*

Al fine di raggiungere quest’obiettivo stiamo assistendo a una totale riorganizzazione del settore d’istruzione superiore attraverso una politica di accorpamento dei settori disciplinari di studio (in particolare per i settori di studio ritenuti economicamente poco produttivi come i settori umanistici e soft delle materie scientifiche), riduzione dei corsi di laurea, dei dipartimenti di ricerca e delle facoltà. Queste dinamiche di cambiamento stanno investendo con modalità differenti, ma con un fine comune, sia il sistema universitario italiano che francese. Un esempio della funzione economica dell’Università e del processo verso quella che viene definita la mercificazione dell’Università (Insel 2009) può essere ritrovata nelle parole espresse da un deputato dell’UMP Fernand Sire durante una riunione della commissione degli affari sociali del Senato del 16 marzo 2011 *“Mieux vaudrait rationaliser les dépenses en supprimant toutes les filières qui ne conduisent à rien – par exemple psychologie, sociologie ou encore géologie à l’université – et en réintroduisant les entreprises dans la formation plutôt que de leur demander de faire des efforts sur leurs propres deniers pour former des jeunes : alors que c’est le rôle de l’éducation nationale, celle-ci délivre au contraire à des jeunes entre seize ans et dix-neuf ans une fausse formation que les parents se seront sacrifiés à payer bien qu’elle ne mène à rien”* .

La formazione universitaria sta trasformando la sua natura di diritto sancito all’interno della dichiarazione universale dei diritti dell’uomo: art. 26 a *“1. Ogni individuo ha diritto all’istruzione. L’istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L’istruzione elementare deve essere obbligatoria. L’istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l’istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. 2. L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l’amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l’opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.”*; all’interno delle diverse costituzioni nazionali (articoli 34 della Costituzione Italiana *“La scuola è aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.”*).

All’interno del preambolo della costituzione francese del 1947 ritroviamo : *“La Nation garantit l’égal accès de l’enfant et de l’adulte à l’instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L’organisation de l’enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l’État”*. Si sta assistendo ad un passaggio lento e graduale verso una società della *“me-connaissance”* dis-conoscenza o non conoscenza come evidenzia Insel(2009) nel suo saggio *“Publish or Perish! La soumission formelle de la connaissance”* *“La connaissance est intrinsequement un bien collectif parce qu’elle est pour une part non*

*négligeable le produit de processus cumulatifs et collectifs. Meme l'appropriation privée des produits de la connaissance est possible dans un regime d'accumulation privée du capital, cela ne signifie pas que la soumission des conditions de sa production à la logique de la valorisation du capital soit sans effets negatif sur le potentielle du createur.....Il est permis de s'interroger sur les raisons qui ont conduit à mettre en marche ce rouleau compresseur dont l'efficacité productive réelle est pour le moins discutabile. Le premier reside probablement dans la face irrattionnelle du capital, dans sa volonté de poursuivre sa dynamique extensive et de soumettre la totalité du social aux principes marchands, meme si, in fine, cette soumission risque d'être moin efficace que l'état precedent. Apres tout, la grande crise de 2008 nous rappelle les limites étroites de la grand rationalité des grand acteurs du capitalisme. Il n'y a aucune raison que les gouvernants du capitalisme cognitif soient plus rationnels que ceux du capitalisme financier. Peut etre que en laissant aller jusqu'au bout les processus de marchandisation du vivant, on pourrait enfin arriver à l'épuisement de la dynamique de l'accumulation du capital. Mais probablement aussi la disparition de l'humanité elle-meme. La seconde raison pourrait etre recherchée dans le mepris affiché pour le non-mesurable et le non-quantifiable, qui sont les caracteristiques frequentes des biens communs. Ce mepris s'exprime souvent par la revendication d'une égalisation des conditions par le bas, et se voit aujourd'hui instrumentalisé par des populiste liberaux..” (Insel 2009 pag 119-120).*

La critica presentata da Insel assume connotazioni molto forti in relazione al tema della mercificazione della conoscenza e sicuramente le dinamiche che hanno dato vita a questo processo hanno rimesso in questione la natura stessa del processo formativo in quanto diritto del cittadino, e dell'uomo come membro di una società. È necessario considerare che questo processo sta avvenendo in un contesto politico, quello dell'Unione Europea, che negli ultimi tredici anni ha fondato i suoi obiettivi politici ed economici sulla creazione, sviluppo e diffusione della conoscenza come elemento di forza e di costruzione della democrazia. Il fenomeno, quindi, presenta degli elementi idiosincratici difficili da poter analizzare senza acquisire una posizione critica rispetto al processo in questione.

All'interno della retorica della politica pubblica la figura dello studente universitario viene considerata sempre più come output del sistema. Le scelte operate all'interno dei sistemi influenzano in modo diretto le opzioni di scelta a livello individuale, benché gli studenti negli ultimi anni abbiano manifestato (In Italia e in Francia) attraverso diverse forme di dissenso come scioperi, blocco delle lezioni (in accordo con il corpo docente) in nessuno dei due contesti sono stati ascoltati e resi partecipi delle ultime riforme messe in atto.

L'obiettivo di questo lavoro è quello di mostrare la centralità dello studente universitario all'interno del sistema e di come ogni singolo studente attraverso le proprie scelte e le proprie azioni partecipa alla costruzione del mondo dell'istruzione superiore. Allo stesso tempo si vuole offrire risalto al ruolo del percorso universitario all'interno della vita di un individuo, non soltanto come momento di acquisizione delle conoscenze, ma come una fase della propria costruzione individuale e sociale, come un processo di socializzazione e ri-socializzazione che oggi nella società contemporanea riguarda giovani e meno giovani. Per quanto riguarda gli studenti “giovani” si apre uno scenario rappresentato da un

continuum rispetto all'esperienza universitaria dove i due estremi sono rappresentati da un lato, da uno scenario in cui la formazione universitaria è considerata una tappa importante per l'ingresso nella vita adulta perché è attraverso questa esperienza che lo studente acquisisce durante gli anni di corso l'autonomia (dalla famiglia d'origine, abitativa e in parte economica) necessaria ad affrontare gli altri momenti che sanciscono il passaggio e la partecipazione alla vita adulta, all'opposto ritroviamo uno scenario dove gli studenti si rifugiano nel percorso universitario per non affrontare la vita adulta (nei casi in cui il giovane non utilizza le possibilità offerte dalla quotidianità della vita universitaria e si ritrova ad essere protagonista dell'effetto "Tanguy"<sup>1</sup>) (Van De Velde 2008). All'interno di questo continuum ritroviamo tutta una serie di traiettorie e di percorsi che si costruiscono in base a fattori come la vocazione (scelgo di intraprendere un percorso universitario perché sento che questa è la mia strada), il dovere (devo fare l'università perché il mio status sociale e il mio contesto familiare mi impongono questo percorso), un fattore di utilità (scelgo di intraprendere un particolare percorso di studi terziario perché mi formerà ad una professione richiesta all'interno del mercato del lavoro). Alla luce di questo continuum è possibile intravedere diverse tipologie di percorso universitario che in molti casi sono il frutto della commistione di questi fattori nel processo di scelta e che per alcuni soggetti contribuiscono ad un riposizionamento rispetto alle proprie scelte e in relazione a fattori esogeni che influenzano il percorso individuale degli studenti. All'interno di questo continuum è possibile analizzare anche la sotto-popolazione degli studenti in età adulta che decidono di iscriversi all'università in un'ottica di life-long-learning e di riqualificazione delle proprie competenze in un contesto del mercato del lavoro dove le conoscenze e le competenze diventano obsolete nel corso di pochi anni, oppure seguendo il fattore della vocazione e dell'interesse personale. Quello che è emerso negli ultimi anni è che ad essere cambiato non è stato soltanto l'architettura dei cicli di studio, ma anche la composizione della popolazione universitaria, per origine sociale, genere e età.

Il capitolo si strutturerà in un'analisi dei cambiamenti avvenuti all'interno dei due sistemi d'istruzione superiore (italiano e francese), un'osservazione delle attuali popolazioni universitarie ed una descrizione delle popolazioni rappresentative dei due contesti di ricerca.

Il secondo paragrafo presenta le trasformazioni che hanno delineato l'attuale architettura dei sistemi di Higher Education dei due paesi indagati.

Il terzo paragrafo descrive le storie dei due atenei dove si è svolta la ricerca.

Il quarto paragrafo analizza le popolazioni universitarie italiane e francesi e una descrizione degli studenti delle università Sapienza di Roma e Paris Diderot

---

<sup>1</sup> Il fenomeno Tanguy da un celebre film Francese in cui il Protagonista ventottenne e pluri-diplomato decide di rimanere nella casa dei genitori perché non assume ancora la sua identità adulta. Il riferimento cinematografico è utilizzato nella letteratura sociologica al fine di rappresentare il fenomeno del rifiuto del passaggio all'età adulta da parte dei soggetti.

## **1.2 Cambiamento e uniformità dei sistemi universitari**

Alla fine dello scorso secolo si è assistito ad un lento e complesso processo di convergenza dei sistemi d'istruzione superiore dei paesi appartenenti all'Unione Europea in considerazione della storia e delle specificità delle architetture dei cicli di studio di ogni paese aderente. Secondo Christine Musselin nel suo articolo *Les Reformes des Universités en Europe* (2009) una delle principali caratteristiche dei sistemi di Higher Education Europei (fino alla promozione del Bologna Process e della Conferenza di Lisbona) è che essi si sono sviluppati nel corso dei secoli in modo differente secondo tre traiettorie che corrispondono a tre modelli specifici humboldtiano, napoleonico e britannico *"l'une des caractéristique des systemes universitaires europeens tien à ce que malgré des influence croisée, ils se sont développées selon des trajectoires et des modalités différentes que l'on peut grossièrement ordonner autour de trois modeles: humboldtien, napoleonien et britannique. Les principes sur lesquels chacun de ces modeles repose sont fondamentalement divergents et peut compatible.....la comparaison que j'ai menée dans les années 1980 entre l'Allemagne et la France permet ensuite d'opposer ce modele britannique au modele de tradition humboldtienne d'un cotè et au modele de tradition napoleonienne de l'autre. Certes, E. Friedberg et moi meme avons aussi conclu la faiblesse des institutions universitaires dans le cas française mais tandis que les universitaires britanniques gardaient le plus de distance et d'indépendance possible par rapport à leur gouvernement, leurs homologues français étaient au contraires engagés depuis le XIX siecles, dans une congestion étroite avec les direction du ministere. En Allemagne en revanche, les universités, et non les universitaires, étaient les interlocutrices privilégiées de l'administration des ministeres des Land. Simultanement, et par contraste avec les institutions britanniques et française elle était à la fois plus presentes et plus gouvernée..."* (Musselin 2009 pag 71-72).

I due processi che hanno dato vita alle dinamiche d'armonizzazione di Higher Education nel contesto europeo sono stati da un lato il Processo di Bologna, dall'altro l'attuazione della Strategia di Lisbona promossa della Unione Europea.

Il Bologna Process prende vita alla fine del 1998 in occasione dell'incontro dei rettori delle maggiori università europee a Parigi presso la Sorbona per celebrare l'anniversario dell'800° anno dell'ateneo francese. Durante questo incontro, e alla luce di tutti i cambiamenti che stavano avvenendo nel contesto europeo a livello economico e politico (l'attuazione del trattato di Shenghen e il conseguente sviluppo della libera circolazione dei cittadini europei, la costruzione di uno spazio economico unico per tutti i paesi membri dell'Unione Europea) i ministri dell'Istruzione Superiore di Francia, Italia, Germania e Inghilterra stipularono una dichiarazione d'intenti al fine di creare un quadro comune di riferimento in relazione ai sistemi d'istruzione superiore. I ministri dei cinque paesi promotori firmarono una dichiarazione *"Sorbona Declaration"* dove dichiaravano l'intento di voler costruire uno spazio uno di sviluppo e diffusione della conoscenza e decisero di incontrarsi dopo un anno al fine di attuare gli intenti presentati nella dichiarazione. Gli obiettivi comuni sui quali fu strutturato tutto la dichiarazione furono i seguenti:

- la trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio;
- la possibilità concreta per studenti e laureati di proseguire agevolmente gli studi o trovare un'occupazione in un altro paese europeo;
- una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra-europei;
- l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa.

L'incontro svoltosi nel 1999 a Bologna diede vita a quello che oggi è noto come Bologna Process. A partire da questo incontro e dal trattato che venne stipulato per i paesi aderenti al Processo di Bologna (al momento del trattato i paesi firmatari furono 29 e nel 2009 sono giunti a 46<sup>2</sup> fra i diversi paesi ritroviamo anche nazioni che non sono attualmente stati membri dell'Unione Europea, ma che per vicinanza geografica e relazioni politico ed economiche hanno dei forti legami con l'UE) inizia un lungo periodo di riforme che li vedrà impegnati nel corso degli anni successivi in un'attività di organizzazione e riforme che cambieranno l'assetto dei sistemi di studio europei e non. All'interno del trattato definito "*Bologna Declaration*" i paesi partecipanti si impegnarono e si impegnano ancora oggi a raggiungere (nelle modalità e nei tempi ritenuti più opportuni) i seguenti obiettivi:

- Adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, anche tramite l'uso del Diploma Supplement.
- Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e secondo livello.
- Adozione di un sistema di crediti didattici - sul modello dell'ECTS.
- Promozione della mobilità attraverso la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della circolazione di studenti, ricercatori e personale amministrativo.
- Promozione della cooperazione europea nell'assicurazione della qualità.
- Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore.

È importante sottolineare che la nascita e la partecipazione a questo processo è avvenuta attraverso una libera adesione da parte dei paesi che hanno sottoscritto l'accordo, questo trattato non ha una natura vincolante, ma tutti i ministri firmatari hanno stabilito obiettivi comuni da raggiungere nel corso degli anni. Questo spiega anche il motivo per cui in ogni paese il processo di attuazione della politica pubblica che ha declinato le dichiarazioni d'intenti della Bologna Declaration sia avvenuto con modalità, leggi e tempistiche differenti. Il processo si è realizzato e si realizza su tre livelli di Governance Internazionale, Nazionale e Locale. A partire dal 1999 i ministri dell'educazione dei paesi firmatari si incontrano ogni due anni con l'intento di valutare i risultati conseguiti nel

---

<sup>2</sup>Gli attuali 46 Paesi del Processo di Bologna Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria, Città del Vaticano, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica ex-Yugoslava di Macedonia, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia e Montenegro, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria

biennio di lavoro. Oltre alla riunione dei ministri dell'educazione il processo è supportato e governato a livello internazionale da organi internazionali come Bologna "Follow-Up Groupe" costituito da rappresentanti dei paesi che hanno aderito al processo e la Commissione Europea. Hanno, inoltre, un ruolo di membri consultati i seguenti organismi: Il Consiglio d'Europa, l'EI (Education International Pan-European Structure), l'ENQA (l'associazione delle Agenzie per l'assicurazione della qualità), l'ESU (organismo di rappresentanza degli studenti), l'EUA (Associazione delle università europee), l'EURASHE (che rappresenta il settore non-universitario), l'UNESCO-CEPES e Business Europe (la confederazione degli industriali europei) svolgono il ruolo di membri consultivi. Un altro elemento che ha contribuito, benché i due processi si siano sviluppati in modo indipendente, è stata la conferenza di Lisbona del 2000 a cui parteciparono tutti gli stati membri dell'Unione Europea in quel periodo. Con la dichiarazione di Lisbona i paesi aderenti all'unione si impegnavano a creare una potenza economica competente all'interno del mercato mondiale basata sullo sviluppo della conoscenza *"diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"*. Alla fine dello scorso secolo la questione dell'economia basata sulla conoscenza è diventata, e ancora oggi lo è, vessillo delle nuove politiche pubbliche elaborato dall'UE e poi declinate all'interno di ogni paese membro. La conferenza di Lisbona ha sancito una serie di obiettivi da perseguire nei successivi dieci anni con l'intento di trasformare l'Unione Europea nella potenza politica ed economica basata sulla produzione e sviluppo di conoscenza più importante al mondo entro il 2010, in particolare le strategie da mettere in atto al fine di raggiungere questo obiettivo erano: maggiore coesione sociale. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una strategia globale volta a:

- predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di R&S, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno;
- modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale;
- sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche. (Consiglio d'Europa 23-24 2000 Lisbona Conclusioni della Presidenza)

Con la strategia di Lisbona si rafforza l'importanza del sistema di Higher Education come elemento attraverso il quale promuovere la produzione e la diffusione di conoscenza e la formazione universitaria diventa uno degli strumenti cardine per lo sviluppo dell'Unione Europea. La Musselin evidenzia il ruolo dell'università come elemento centrale all'interno della società sottolineandone le trasformazioni e gli obiettivi. Secondo la sociologa francese a partire dagli anni sessanta dello scorso secolo è possibile individuare all'interno delle politiche pubbliche la centralità del ruolo dei sistemi di higher education, che però avevano come obiettivo principale quello della redistribuzione di beni collettivi e

individuali attraverso l'apertura in termini di accesso al mondo dell'istruzione superiore. Oggi, invece, il ruolo svolto dalle università è quello di essere risorsa all'interno della competizione economica (Musselin 2009 pag 73). Questa nuova tendenza ha iniziato ad assumere le sue connotazioni a partire dagli anni 90' del 900 quando all'interno della retorica della politica pubblica il concetto di "*società della conoscenza*" è diventato l'elemento centrale.

Nel 2005 i primi risultati conseguenti alla messa in atto delle strategie di Lisbona hanno mostrato che i paesi membri erano lontani dal raggiungimento degli obiettivi prefissati per il 2010 questo ha prodotto una ridefinizione delle azioni da compiere a livello europeo e nazionale. Il 2010 è stato teatro di un'analisi valutativa dei risultati ottenuti e delle politiche da compiere nel decennio successivo al fine di ottenere risultati importanti in merito agli obiettivi dichiarati nella conferenza di Lisbona del 2000.

L'UE deve decidere qual è l'Europa che vuole nel 2020. A tal fine, la Commissione propone i seguenti obiettivi principali per l'UE:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S;
- i traguardi "20/20/20" in materia di clima/energia devono essere raggiunti (compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni se le condizioni lo permettono);
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà. (Comunicazione Commissione Europea)

Al fine di raggiungere questi obiettivi la Commissione Europea ha presentato all'interno del documento di valutazione per i dieci anni dell'attivazione della Strategia di Lisbona ha presentato "*sette iniziative faro*" per governare le azioni e i risultati relativi ad ogni tema presentato. Per quanto concerne i sistemi di Higher Education sono due le azioni che riguardano questo settore:

- "L'Unione dell'innovazione" per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione.
- "Youth on the move" per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.

L'attuale situazione dei sistemi d'istruzione terziario non sono solo il risultato dei due processi sopra presentati, ma alla base di questi cambiamenti erano presenti dinamiche di transizione strutturale precedenti sia al Bologna Process che alla Dichiarazione di Lisbona. Secondo Regini (Regini 2010) "*queste riforme hanno finito di rafforzare e accelerare le*

*conseguenze di due fattori strutturali molto più a fondo, che hanno attraversato i Sistemi d'Istruzione Superiore dei paesi avanzati e non solo quelli Europei... Il primo fattore consiste nel processo di transizione a un sistema d'istruzione di massa...il secondo fattore, che in qualche misura tocca tutti i Sistemi d'Istruzione Superiore a prescindere dal Processo di Bologna è legato alla crescente percezione (e alla diffusione della retorica dell'avvento di "un economia della conoscenza..."(Regini 2010 pag 281 e 282). Sempre secondo Regini la retorica che sottende tutto il dibattito della società della conoscenza ha orientato i sistemi di Higher Education verso gli obiettivi di mobilità, trasparenza, comparabilità e accountability. Questi ultimi due elementi diventano determinanti in un processo autonomia dell'Università poiché essa è costretta a confrontarsi con gli altri attori all'interno del sistema (stato e mercato).*

In entrambi contesti di studio (a partire dalla metà degli anni 80' in Francia e la metà degli anni 90' in Italia) all'interno delle amministrazioni pubbliche si è assistito ad un processo di managerializzazione che ha interessato anche il settore educativo (Mazza 2002). Questo cambiamento ha portato ad una trasformazione passando da un sistema centralizzato in cui lo stato deteneva il controllo e le responsabilità in termini di policies e di gestione economica dell'organizzazione, ad una struttura dove l'autonomia è stata totalmente delegata agli attori locali, portando così ad una totale partecipazione degli organi locali in termini di decisioni e gestione del budget. Si è assistito a quello che Boffo (2010) definisce una trasformazione della Governance che egli definisce come *"la struttura di relazioni che tiene insieme la coerenza organizzativa, e dunque autorizza politiche, programmazioni, decisioni, e altresì fornisce riscontri della loro correttezza, coerenza e convenienza"* (Boffo 2010 pag 138). In questo nuovo contesto *"il management consiste nel raggiungere le mete prefissate attraverso l'attribuzione di responsabilità e risorse oltre al monitoraggio della loro efficienza ed efficacia"* e allo stesso tempo l'amministrazione assume l'accezione di *"...l'amministrazione può essere intesa come il processo di interpretazione e perseguimento delle finalità dell'organizzazione in accordo con le politiche e le procedure stabilite"* (Boffo 2010 pag 138).

I processi che sono alla base del cambiamento dei sistemi di Higher Education hanno prodotto delle policies che avevano come substrato la macro-riforma dell'autonomia nei settori pubblici. Di conseguenza la declinazione della Bologna Declaration all'interno delle nazioni aderenti si è strutturata su più livelli di governo locale a partire dal Rettore dell'Ateneo per arrivare ai Presidi delle facoltà e ai direttori dei corsi di laurea e di dipartimento di ricerca (Musselin 2009). All'interno del sistema di New Public Management si trasforma tutto l'assetto organizzativo dei sistemi d'istruzione superiore portando il mondo accademico a dover dialogare non soltanto con lo Stato (che fino a questo momento è stato l'unico attore istituzionale con il quale il mondo dell'istruzione superiore si era veramente confrontato), ma ad intraprendere un lungo confronto con il mercato. Le trasformazioni messe in atto dalle dinamiche sopra presentate portano ad una frattura all'interno del mondo accademico riducendo l'autoreferenzialità che per secoli ha caratterizzato l'università come unico attore legittimato all'individuazione, produzione e diffusione dei saperi. Si sta assistendo a quella che viene definita la



*“Frantumazione delle Torri d’Avorio”* come viene definita nel lavoro di Moscati, Regini e Rostan (2010).

Con la costruzione del processo di Bologna all’interno dei sistemi d’istruzione dei paesi aderenti si sono create delle dinamiche che hanno interrotto la path dependency nazionale, ma il processo di isomorfizzazione che si è generato non è avvenuto in modo coercitivo tanto che i sistemi di Higher Education nazionali hanno lasciato uno spazio inaspettato alle implementazioni locali creando delle differenze rintracciabili all’interno delle pratiche universitarie quotidiane degli studenti. In questo contesto per quanto i sistemi d’istruzione terziaria si siano strutturati su uno stesso frame work di cicli di studio sono riusciti a conservare una propria identità locale e nazionale. Queste differenze sono emerse attraverso il racconto dei percorsi e delle pratiche quotidiane degli studenti universitari all’interno dei due contesti di ricerca. Un esempio di differenza fra i due sistemi di studio (italiano e francese) che a partire da un livello macro-di governance dell’università influenza a livello locale e micro le azioni e le scelte individuali degli studenti è rappresentata dalla possibilità per gli universitari francesi di poter iscriversi a corsi di laurea differenti e conseguire allo stesso tempo due titoli di laurea. Questa differenza a livello sistemico produce a livello individuale una serie di possibili traiettorie formative perseguibili creando un ventaglio di opzioni e un mosaico di percorsi vissuti.

La dinamica di convergenza che ha sostenuto e sostiene ancora oggi il processo di Bologna, ha visto nel corso della sua implementazione delle resistenze tipiche del processo di attuazione di una politica pubblica (Meny, Thoening 1996), bisogna considerare inoltre come la storia pregressa dei sistemi di studio sia stato uno dei fattori che ha contribuito a questa resistenza.

In Italia la riforma dei cicli d’istruzione superiore è avvenuta attraverso il decreto legge 509/99 che ha dato vita all’attuale architettura del sistema universitario. Questa riforma, nota come 3+2, ha prodotto un sistema strutturati su tre livelli: un primo ciclo di studi superiori (laurea triennale) e da un secondo ciclo di studi superiori (laurea specialistica, trasformatasi in laurea magistrale dopo il decreto 270/04) ed un terzo ciclo dottorale. Per alcune filiere di studio (Medicina e chirurgia e Scienze della Formazione primaria) non è stata applicata la nuova riforma dei cicli.

Il sistema di Higher Education italiano prima del 1999 era strutturato su un ciclo di studi unico (per quasi tutte le facoltà di tipo quadriennale, per alcuni corsi di laurea era di tipo quinquennale e per il corso di laurea in medicina e chirurgia era di sei anni) durante il quale nessun tipo di diploma era rilasciato. L’avvento della riforma 3+2 ha creato una trasformazione non soltanto in termini di corso legale di studi, ma ha prodotto un totale cambiamento per quanto concerne il numero dei corsi di laurea (triennali e magistrali) offerti. La possibilità per gli studenti di avere un titolo di studio di primo livello (intermedio alla fine del percorso di studi terziario) ha permesso, eventualmente, ai laureati triennali di entrare all’interno del mercato del lavoro molto prima dei loro colleghi che avevano conseguito un titolo di studi terziario negli anni precedenti alla riforma. L’implementazione del 3+2 nel contesto universitario italiano ha prodotto resistenze, e difficoltà di armonizzazione all’interno dei diversi contesti locali. Le modalità e le

tempistiche dovute alla nuova autonomia acquisita dagli atenei ha creato un mosaico di implementazioni che sono state il prodotto dell'adattamento locale portando ad una vera e propria attuazione della riforma in tutti gli atenei italiani solo con l'inizio dell'anno accademico 2001/2002. È necessario evidenziare, che a questa legge di riforma ne siano seguite, a causa dei cambiamenti di governo e dei diversi ministri dell'università e ricerca, due ulteriori riforme che nel giro di una decina d'anni hanno cambiato ulteriormente l'assetto del sistema universitario italiano fino a condurlo allo stato attuale. Come ogni politica pubblica anche le ulteriori "riforme della riforma" hanno influenzato non solo il sistema, ma soprattutto il percorso dei soggetti per cui la riforma era stata programmata, vale a dire gli studenti universitari. In alcuni casi gli studenti si sono ritrovati a vedere modificati i loro piani di studi, e i loro programmi universitari, nel corso di anni accademici successivi proprio in funzione delle modifiche apportate dal decreto 509/99 (Nota come riforma Zecchino) e successivamente dal decreto 270/04 e infine dalla legge 240/10. Se inoltre si considera che ogni cambiamento era praticamente governato a livello locale non solo dagli atenei, ma dalle singole facoltà, è possibile intravedere il puzzle che si è sviluppato nel corso del tempo in merito all'architettura dei cicli italiani.

Per quanto concerne il contesto francese il sistema d'istruzione terziario prevedeva già una struttura su diversi cicli di studio, permettendo il conseguimento di diversi diplomi durante il percorso di studio. A differenza dell'Italia il decreto attuativo che ha tradotto l'accordo del Bologna Process è stato emanato nell'aprile del 2002 attraverso "Décret n°2002-482 du 8 avril 2002" attuato poi nell'anno accademico 2005.

L'università oggi rappresenta più della metà degli studenti del mondo dell'higher education francese, ma è considerata ancora come una sorella minore delle rinomate Grands Ecoles. Questa dualità si è rafforzata negli anni 60' dello scorso secolo a seguito del fenomeno demografico del baby boom, attribuendo all'università il ruolo di gestione dei grandi flussi di studenti non adatti ad un percorso all'interno del sistema ecoliers (Vatin-Vernet 2009). L'Università non avendo alla base uno strumento di selezione per molti anni è stata considerata come il luogo dove accogliere tutti coloro che il sistema d'eccellenza francese non riusciva ad accettare, di conseguenza in termini reputazionali l'università è stata vista fino a qualche anno fa come una seconda scelta al fine di intraprendere un percorso d'istruzione terziaria. La riforma del sistema LMD ha permesso un processo di internazionalizzazione del sistema universitario francese orientando anche il sistema universitario (oltre a quello delle Grands Ecoles) verso obiettivi come quelli dell'accountability e della comparabilità in termini di performance sia da un punto di vista della didattica, sia da un punto di vista della ricerca. Il sistema d'istruzione superiore francese è stato investito da un'ulteriore riforma in relazione all'autonomia universitaria, la legge 2007-1199 del 10 agosto 2007 nota come LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités) legge relativa alle libertà e responsabilità delle università, trasferendo la governance delle università a livello locale. Questa decentralizzazione ha incrementato il potere decisionale, ma anche le responsabilità accademiche ed economiche dei rettori, introducendo all'interno del consiglio universitario attori esterni rappresentati dalle istituzioni locali, istituzioni economiche e professionisti (Semenza

2011). Sono entrate in gioco le logiche di mercato descritte nel lavoro di Moscati e Rostan (2010).

Le diverse declinazioni nazionali del Processo di Bologna prima e la crisi economica a partire dal 2008 dopo, hanno portato le riforme ad un insieme di approdi che sfuggono alla ratio di fondo dell'ingegneria istituzionale. Il nuovo dialogo che si è instaurato tra il mondo dell'istruzione terziaria e il mercato ha fatto sì che la crisi economica che ha investito il mondo occidentale negli ultimi anni spingesse sempre di più i policy maker a governare le organizzazioni di Higher Education in un'ottica legata ai fattori della competizione, dell'accountability e di conseguenza della valutazione delle performance.

In molte delle declinazioni a livello nazionale del Bologna Process il risultato è stata una politica di tipo top-down installandosi su dinamiche di trasformazione pre-esistenti alla Sorbona Declaration e alla Bologna Declaration, ma che hanno utilizzato l'accordo di tipo sovranazionale come legittimazione alle policies che si stavano producendo (Ballarino 2010).

In Italia la rivoluzione è stata radicale perché l'architettura degli studi era strutturata su un ciclo unico che in caso di abbandono del percorso prima del completamento degli studi non permetteva il riconoscimento di nessuna competenza o conoscenza acquisita.

Il sistema universitario italiano (come è avvenuto in altri paesi europei) ha iniziato un dialogo con le istituzioni del mercato del lavoro. Questo dialogo, anche in virtù di fattori esogeni al sistema come la crisi economica del 2008, potrebbe aver incrementato il processo di over-education che negli ultimi anni caratterizza la situazione del mercato del lavoro italiana. La trasformazione dei cicli di studio, infatti, ha portato alla legittimazione di nuove figure professionali che il mercato del lavoro italiano non ha ancora pienamente riconosciuto. A livello individuale questa dinamica induce la maggior parte degli studenti italiani a conseguire non soltanto un titolo di studi triennale, ma anche una laurea di tipo magistrale.

All'interno del sistema francese la situazione si presenta con caratteristiche diverse poiché il sistema di Higher Education era già strutturato in cicli per cui il mercato del lavoro in qualche modo ha saputo acquisire delle professionalità con titoli a 3 anni dal diploma. L'effetto perverso creato dalla riforma LMD è stata la creazione di sbarramenti verso l'alto per il conseguimento di un certo tipo di abilitazioni o per poter superare i concorsi pubblici.

Un esempio di questi cambiamenti è la trasformazione, in seguito all'implementazione della riforma LMD, degli IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maitres). Questi organismi sono stati istituiti formalmente nel 1989 come istituzione pubblica con obiettivo la formazione all'insegnamento nel sistema di primo e secondo grado e si poteva accedere attraverso un diploma di Maitrise (corrispondente a quattro anni di studi universitari). Gli IUFM sono stati riformati attraverso la "*loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*" del 2005, e questa trasformazione si è integrata alla riforma dei cicli di studio LMD. Questo ha comportato un innalzamento del titolo di studio richiesto per l'accesso a questo tipo di formazione poiché oggi è possibile accedervi attraverso un diploma di M2

(corrispondete a 5 anni d'istruzione superiore). Il secondo risultato della riforma degli IUFM è stato la creazione di nuovi corsi di laurea ad hoc.

Questi diplomi universitari hanno come unico scopo l'accesso al concorso d'insegnamento producendo un effetto perverso su due livelli: 1) se non si supera il concorso il titolo di studio acquisito non può essere riconvertito per un altro tipo di professione; 2) Lo studente è quasi costretto ad intraprendere e investire in una nuova formazione al fine di poter acquisire nuove competenze da poter spendere all'interno del mercato del lavoro. Volendo analizzare le dinamiche sopra presentate e utilizzando il sistema analitico di Coleman è possibile individuare un effetto macro che caratterizza i fenomeni di trasformazione presentati e un fattore "sorpresa", il "cigno nero", che dal 2008 ha cambiato il sistema economico imponendo vincoli di liquidità e di spesa molto ridotti.

In termini d'implementazione la riforma dei cicli in Italia si è sviluppata su una tempistica più lunga rispetto al contesto francese, ma nel corso dei tredici anni trascorsi le diverse "riforme della riforma" hanno ulteriormente trasformato l'architettura del sistema terziario creando da un lato titoli di studio che per numero di anni di corso di studio, attraverso il sistema dei crediti, hanno portato verso un processo di isomorfismo soft dei sistemi d'istruzione superiore; dall'altro c'è stata la moltiplicazione dei corsi di laurea (cosa che è avvenuta anche in Francia) (semenza 2011). In molti casi, il dialogo che si è sviluppato tra università e mercato ha orientato i diversi atenei a dare vita a corsi di laurea professionalizzanti (questa dinamica è rintracciabile in entrambi i contesti di studio). La Musselin attribuisce questo fenomeno di professionalizzazione dei curricula didattici al processo di managerializzazione delle istituzioni pubbliche, al decentramento e alla autonomia data alle governance locali (Musselin 2009). Per quanto i due processi di trasformazione dei cicli di studio siano avvenuti in entrambi i paesi oggi siamo di fronte ad una dinamica di isomorfismo non coercitivo (Mazza 2002). Questo elemento è ascrivibile alla natura stessa del processo di Bologna, infatti, all'interno della dichiarazione d'intenti della Sorbona del 1998 e nel trattato di Bologna che hanno firmato i paesi, l'obiettivo esplicitato è quello di creare un frame di riferimento simile, ma non un sistema unico. La Bologna Declaration è non vincolante né in relazione ai modi di armonizzazione dei cicli di studio, né in relazione ai tempi d'implementazione e cosa più importante essa non è irreversibile, vale a dire che qualsiasi paese aderente al Bologna Process può in ogni momento decidere di fuoriuscire dal sistema di Bologna ed eventualmente ristrutturare in modo indipendente il proprio sistema d'istruzione superiore. Questo elemento rende la futura situazione degli assetti dei sistemi di Higher Education imprevedibile per il futuro, ma offre una possibile analisi del recente passato. Le ultime policies messe in atto sia dal governo italiano che da quello francese stanno producendo quello che potrebbe essere definito un "effetto fisarmonica" del processo di armonizzazione dell'architettura dei cicli di studio. L'ultimo anno accademico è iniziato con un'ulteriore trasformazione dei sistemi superiori (sia in Italia che in Francia), infatti assistiamo ad una lenta riduzione del numero dei corsi di laurea e ad un accorpamento sia delle facoltà che dei dipartimenti. Questo è il risultato di diversi fattori in primis la crisi economica che ha portato ad una riduzione dei finanziamenti pubblici in termini d'istruzione in entrambi i paesi di studio. A questo

elemento è necessario legare tutti i nuovi criteri di redistribuzione delle finanze pubbliche che utilizzando gli elementi dell'efficacia, efficienza e competitività agiscono in un'ottica di accountability e spingono sempre di più alla considerazione della formazione universitaria e produzione della conoscenza come un qualsiasi prodotto all'interno del mercato economico.

### **1.3 Sapienza e Paris Diderot: Due storie a Confronto**

#### **1.3.1 Una storia che inizia da Lontano: L'Università Sapienza<sup>3</sup>**

L'Università Sapienza venne fondata nel 1303 attraverso una bolla Papale "*In suprema praeminentia dignitatis*" fondata lo Studium Urbis" Siglata dal neo eletto Papa Bonifacio VIII. L'ubicazione dell'università venne posta al di fuori delle mura Vaticane nell'attuale quartiere di Trastevere. A partire da questo momento l'università di Roma accoglierà tutti gli studiosi che vi si recavano per la loro formazione. Nel corso del tempo il numero degli studenti crebbe notevolmente tanto da far decidere nel 1431 all'allora papa Eugenio IV l'acquisto di alcuni edifici nel rione Sant'Eustachio, tra piazza Navona e il Pantheon. Allo stesso tempo Eugenio IV affiancò alla figura del rettore quattro amministratori che lo aiutarono nella guida di un centro di studi che si strutturò sempre di più in sistema complesso.

Grazie all'interessamento del Papa Leone X (Figlio di Lorenzo De Medici) L'università di Roma inizia ad acquisire un prestigio internazionale, egli promosse la venuta di studiosi da tutta Europa che iniziarono a intessere una serie di relazioni ancora oggi durature. In questa fase della storia dell'Università di Roma vengono introdotte nuove discipline nel campo scientifico e medico che daranno vita ad un nuovo modo di approcciarsi allo studio delle scienze e delle discipline mediche. Uno degli studiosi più importanti che lavorarono presso lo studium urbis fu Bartolomeo Eustachio, uno dei fondatori della scienza anatomica moderna. Attraverso l'intervento di Papa Leone X si diede inizio agli insegnamenti storici, umanistici, archeologici che oggi vediamo incarnati nelle diverse facoltà di Storia, Filosofia e Archeologia. Nel 1592 Andrea Cesalpino venne convocato a Roma da Papa Clemente VII. Questo studioso svolse diversi studi sulla circolazione sanguigna e fornì la prova dell'esistenza di una corrente centripeta opposta rispetto a quella che, tramite l'aorta e i suoi rami, porta il sangue dal cuore alla periferia.

Sarà nel 1660 che la Sapienza acquisterà il suo attuale nome, ed è in quest'anno che la sede verrà trasferita in Corso Rinascimento. Nel 1667 viene fondata la Biblioteca Alessandrina per opera di Papa Alessandro VII Chigi il quale invia un gruppo di messi Papali nei paesi del Vicino Oriente al fine di poter raccogliere il maggior numero di volumi, scritti, alfabeti e grammatiche del maggior numero di paesi.

Verso la metà del settecento Papa Benedetto XIV mette in atto una regolamentazione dei corsi di studio e i concorsi a cattedra creando a quello che sarà poi il sistema nel

---

<sup>3</sup> La fonte utilizzata per presentare la storia dell'Università la Sapienza è il sito Istituzionale dell'Ateneo <http://www.uniroma1.it/ateneo/chi-siamo/la-storia>

novecento e introducendo nuove discipline di studio come la fisica sperimentale, chimica e matematica sublimi. Introduce, inoltre, due nuovi corsi di laurea portando il numero da tre a cinque: materie sacre, giurisprudenza, medicina e chirurgia, arti filosofia e lingue.

Con la proclamazione della prima Repubblica Romana nel 1789 e sotto gli influssi della rivoluzione francese s'inizia a prospettare un orientamento laico per gli studi superiori. In questo periodo viene fondato l'Istituto nazionale per le scienze e per le arti al fine di rendere culturalmente più autonomi gli insegnamenti, ma bisognerà attendere ancora prima che la Sapienza diventi un ateneo laico. Il 1870 è il teatro di riforme per l'università di Roma a seguito dell'unificazione italiana da parte dei bersaglieri la gestione dell'università diventa a carico del nuovo Regno D'Italia. In questo periodo con l'intervento di Terenzio Mamiani, ministro dell'istruzione La Sapienza acquista uno status laico ed accoglie all'interno dei suoi curricula di studi le nuove discipline che caratterizzano il panorama intellettuale europeo dell'epoca.

Con l'inizio del novecento e l'avvento della prima guerra mondiale il contesto universitario della Sapienza diventa anch'essa scenario della querelle fra interventisti e internazionalisti attraverso diverse manifestazioni che porteranno l'allora rettore dell'ateneo Alberto Tonelli a sospendere le lezioni e chiudere l'università. Gli avvenimenti della guerra segneranno profondamente la vita della Sapienza tanto da conferire una laurea per onore a tutti gli studenti caduti in guerra durante il primo conflitto mondiale.

Essendo la Sapienza un contesto accademico, ma anche politico e sociale il periodo dell'avvento fascista della sua instaurazione e le vicende della seconda guerra mondiale vedranno ancora l'Ateneo scenario di diverse vicende politiche. Nel 1931 il regime fascista impone a tutti i docenti l'obbligo di giuramento al duce. All'interno Del corpo insegnante del sistema universitario italiano dell'epoca composto di milleduecento professori solo dodici hanno il coraggio di opporsi apertamente ai dettami del regime, fra cui quattro afferenti alla Sapienza; Ernesto Buonaiuti, professore di storia del cristianesimo, Giorgio Levi della Vida, professore di studi orientali, Vito Volterra, professore di matematica e fisica, Gaetano De Sanctis, professore di storia antica. Tutti coloro che non aderirono al regime vennero esclusi dalle loro funzioni di docenti. In questo periodo viene costruita l'attuale città Universitaria ad opera di Marcello Piacentini, l'opera fu inaugurata nel 1935 alla presenza della famiglia reale. Il clima politico e sociale diventò sempre più difficile tanto da indurre molti professori di origine ebrea a emigrare verso gli stati uniti. Con la promulgazione delle leggi razziali nel 1938 la situazione divenne sempre più insostenibile, il caso più importante di questa migrazione dei cervelli fu quello di Enrico Fermi la cui moglie era di origine ebraica e del suo allievo, docente presso la Sapienza Vittorio Segrè.

La fine della seconda guerra mondiale sarà occasione di un rinnovamento del contesto universitario italiano e anche della Sapienza, tutti i professori che avevano perso il loro posto di lavoro a causa delle leggi razziali e degli avvenimenti bellici si vedono reintegrati nel pieno delle loro funzioni. Viene ripristinata l'elezione diretta delle diverse cariche accademiche all'interno dell'organigramma del sistema universitario ed anche quella del rettore.

A partire dagli anni 60' del novecento il sistema universitario italiano e la Sapienza iniziano a vedere al proprio interno i risultati del cambiamento socio-economico del paese. In questi anni inizia in modo lento e graduale ad aumentare il numero degli iscritti nel sistema terziario di studi, anche se sarà necessario attendere qualche decennio, prima che questo fenomeno produca degli effetti rilevanti in termini di popolazione universitaria. La Sapienza essendo situata nella capitale è stata e sarà scenario di molte delle più importanti vicende storico-politiche del paese, infatti, nel periodo della contestazione è teatro di molti scontri fra gruppi di diverso orientamento politico. Per quanto concerne le dinamiche interne all'università bisognerà aspettare ancora alcuni anni prima che i cambiamenti sociali in atto possano trasformare le logiche interne al sistema. Il 27 aprile del 1966 lo studente Paolo Rossi muore sulle scalinate di Lettere e filosofia durante un'incursione di studenti di destra. Questo episodio darà vita a una protesta non violenta promossa dai professori e dagli studenti attraverso l'occupazione di diverse facoltà, le conseguenze dirette di questa manifestazione si ritrovano nelle dimissioni del rettore Ugo Papi.

Il movimento di contestazione del 1968 ha visto il sito dell'Università Sapienza come uno dei luoghi più importanti dove si sono avvicendate diverse proteste e manifestazioni soprattutto presso la facoltà di architettura di Valle Giulia. Il 1969 attraverso l'approvazione della *legge Codignola (L. 910/69)* per il sistema universitario italiano e per la Sapienza diventa un anno di importanti cambiamenti e della possibilità del libero accesso all'università per i diplomati provenienti da qualsiasi tipo di scuola superiore. Questa riforma dà la via ad un cambiamento profondo permettendo il libero accesso ai percorsi di studi universitari agli studenti provenienti da ogni tipo di percorso secondario superiore. Gli anni 70' vedono ancora la mobilitazione del movimento studentesco e la nascita dei corsi di laurea in sociologia e psicologia che si struttureranno in vere e proprie facoltà a partire dal 1991.

Gli anni 80' sono rappresentati da un allontanamento degli studenti da tutte le dinamiche legate alle proteste e ai movimenti di rivendicazione sociale. Negli stessi anni due avvenimenti di cronaca come l'assassinio dei due rinomati professori, Vittorio Bachelet nel 1980 ed Ezio Tarantelli nel 1985 hanno segnato la storia di quest'università. In questi anni nascono e si sviluppano altri due atenei pubblici nella capitale essi sono "L'Università di TorVergata" e "L'Università di Roma3". La nascita di queste nuove università permetterà di far defluire il gran numero d'iscritti dal primo ateneo pubblico romano. Gli anni 90' sono caratterizzati da un ritorno dell'interesse politico da parte degli studenti attraverso il movimento "della pantera".

Il nuovo secolo vede un calo nel numero delle iscrizioni presso la Sapienza che oggi ha ripreso a crescere e rimane uno dei più grandi atenei d'Europa. Questi sono anche gli anni della grande riforma dei cicli universitari nota come 3+2 che ha visto una crescita dell'offerta didattica proposta dall'ateneo. Attualmente La Sapienza è in una nuova fase di cambiamento istituzionale in seguito all'ultima riforma proposta dal ministro dell'Educazione Gelmini che prevede una riorganizzazione interna dei dipartimenti e delle facoltà, questo porterà a una riduzione del numero di dipartimenti e facoltà esistenti

all'interno dell'ateneo attraverso l'accorpamento dei dipartimenti e delle facoltà in macro settori disciplinari.

### **1.3.2 Università Paris Diderot quarant'anni di storia<sup>4</sup>**

L'università Paris Diderot (ParisVII) viene istituita alla fine del 1970 con il nome di ParisVII dopo il processo di separazione delle diverse università parigine a seguito dei movimenti studenteschi del 1968. Dal momento della sua fondazione fino al 2007 la sede ufficiale dell'università risiedeva a Jussieu negli edifici del vecchio Halle-aux-Vin condividendo gli spazi dall'università Paris6 (Pierre et Marie Curie). L'università Paris Diderot sceglie l'elemento dell'interdisciplinarietà della trasmissione dei saperi come chiave per la costruzione dei suoi curricula universitari.

Nel maggio 1980 il campus di Jussieu è sede di diversi avvenimenti a seguito di un movimento per esprimere il dissenso contro il decreto Imbert del 31 dicembre 1979 (seguito dalla circolare d'attuazione del decreto "Bonnet") all'interno del quale si regolamenta l'iscrizione degli studenti stranieri a opera del ministero degli affari esteri. Questi eventi causano diversi danni agli edifici, dove risiedono le università di Paris6 e Paris7 e una vittima fra gli studenti manifestanti. Il consiglio d'amministrazione di Paris7 prende una decisione all'interno di una riunione informale con i direttori degli UER (oggi UFR gli equivalenti delle nostre facoltà) il 18 maggio del 1980 in relazione al decreto dichiarando di voler aprire una commissione d'inchiesta, una commissione di sicurezza a lungo termine, una commissione incaricata di proporre delle misure d'accoglienza per gli studenti stranieri e un gruppo di direzione d'urgenza comune alle università di Paris6 e Paris7. Queste decisioni vengono ratificate all'interno del consiglio d'università del 27 maggio 1980. Nel 1982 le politiche universitarie nazionali attraverso le leggi « 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique la legge n°84-52 du 26 janvier 1984 (legge Savary) sur l'enseignement supérieur. » promuovono la valorizzazione della ricerca pubblica, e la valorizzazione del legame tra istituzioni universitarie e imprese. Questo si traduce a livello locale per quanto riguarda Paris7 nello sviluppo dall'anno accademico 1982-1983 di un legame tra l'università e il mondo delle imprese. Questo ha portato allo sviluppo nell'anno accademico 1984-1985 dello spazio "Hall des Biotechnologies" con l'obiettivo di sviluppare e sostenere la ricerca applicata e permettere ai ricercatori di lavorare durante un tempo circoscritto con finanziamento di tipo privato da parte delle imprese.

Nel 1984 il decreto n°1984-723 del 17 luglio fissa per tutti gli atenei francesi la classificazione 'EPCSCP che porta alcune delle maggiori università francesi ad adottare una propria denominazione in modo ufficiale. È nel 1991 che una circolare del DPDU (Direction de la Programmation et du Développement Universitaire) indica la possibilità di affiancare al nome delle Villes Sièges al fine di poter identificare l'ateneo attraverso una denominazione precisa e non soltanto attraverso il riferimento alle "Villes Sièges". Il

---

<sup>4</sup> La fonte utilizzata per la presentazione della storia dell'università Paris Diderot è il sito Istituzionale dell'Ateneo. <http://www.univ-paris-diderot.fr/sc/site.php?bc=archivesP7&np=Historique>



consiglio d'amministrazione dell'ateneo nell'ottobre del 1991 propone ufficialmente una lista di nomi per poter effettuare la scelta della denominazione dell'Università. In seguito a diverse riunioni del consiglio di amministrazione è nel 1994 in seguito alle giornate dedicate all'enciclopedista Denis Diderot il consiglio d'amministrazione di ParisVII delibera la scelta della nuova denominazione dell'ateneo in Denis Diderot.

Nel 1996 L'università a causa degli spazi ristretti da condividere con l'università Paris6 e la presenza di amianto presente negli edifici del sito di Jussieu decide di traslocare in un nuovo quartiere di fronte alla parte sinistra della Senna presso il XIII arrondissement nelle vicinanze della biblioteca nazionale François Mitterand. La sede prescelta per la costruzione dei nuovi edifici è uno degli edifici dei Mulini dismessi di Parigi, il quartiere precedentemente zona industriale della capitale francese vede un processo di riqualificazione dell'intero settore, attraverso la costruzione di edifici a uso d'ufficio e abitazioni private. L'obiettivo principale del processo di riqualificazione del quartiere prevede lo sviluppo culturale di tutta la zona nelle vicinanze della biblioteca nazionale. I lavori hanno inizio nel 2004, a opera degli architetti RudyRICCIOTI ( che si occupa della riqualificazione degli edifici del Mulino "Moulins") e Nicolas MICHELIN (che provvede alla riqualificazione della "Halle") l'inaugurazione del primo edificio nel sito del sito PRG(Paris Rive Gauche) avviene nel 2007. Nel corso di questi anni altri edifici siti nelle vicinanze del Grands Moulins sono stati costruiti per accogliere le diverse facoltà e dipartimenti. Attualmente sono in costruzione gli ultimi edifici che secondo i progetti dovrebbero essere consegnati per l'anno accademico 2012-2013.

#### **1.4 *Gli studenti Universitari Italiani e Francesi. Uno sguardo sulle università "Sapienza" e "Paris Diderot"*<sup>5</sup>**

##### **1.4.1 *Gli Studenti Italiani***

La popolazione universitaria italiana negli ultimi 50 anni è cresciuta circa 8.3 volte il numero degli iscritti nell'anno accademico 1960-61. I dati Istat ed i dati MUR mostrano che nell'a.a 1960-61 gli studenti iscritti erano 217.000, le ultime rilevazioni disponibili per l'a.a. 2009-2010 registrano 1796.838 iscritti. È necessario segnalare un decremento d'iscritti in relazione agli ultimi due anni dove per l'a.a. 2007-2008 il numero degli iscritti era pari a 1.808.665. Questo decremento in termini di studenti è rilevabile anche in relazione agli immatricolati che per l'a.a 2009-2010 corrispondono a 292.796 immatricolati vale a dire il 16,3% degli iscritti totali contro i 307.146 dell'a.a 2007-2008 che corrispondevano al 17% degli iscritti totali. Nonostante il numero degli iscritti nel nostro sistema di Higher Education nel corso degli anni sia notevolmente cresciuto secondo i Dati OCSE 2011 l'Italia è ancora uno dei paesi europei dove il tasso d'istruzione terziaria è basso rispetto alla media degli altri paesi, infatti, il 20,2% dei giovani tra i 25 ed i

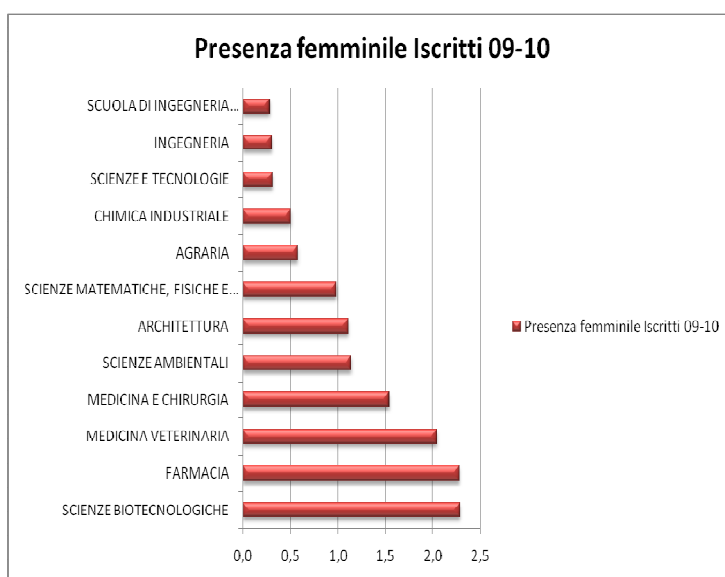
---

<sup>5</sup> All'interno del paragrafo viene utilizzata la sigla cdl per indicare il termine corso di laurea

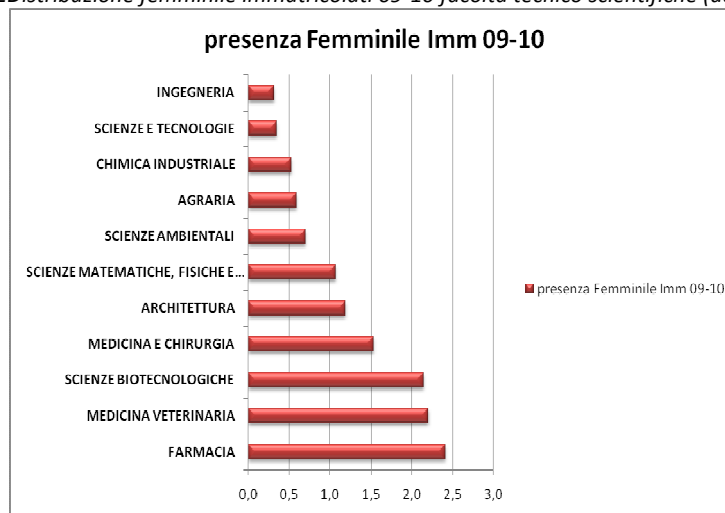
34 anni è in possesso di un diploma di laurea, mentre la media OCSE è del 37,1% per la stessa fascia d'età.

Il sistema d'Istruzione terziario italiano vede al suo interno una forte presenza femminile pari al 57,2% degli iscritti totali, questa dinamica è rintracciabile all'interno dei sistemi di Higher Education di tutta l'area Europea. Per quanto concerne gli immatricolati la presenza delle donne pari 164.430 studentesse corrispondente al 56,2% degli immatricolati totali. È importante sottolineare (dati Miur a.a 2009-2010 a.) che la presenza femminile non sia rappresentata allo stesso modo all'interno delle facoltà, infatti, benché negli ultimi anni ci sia stata una forte apertura alle donne per le facoltà tecnico scientifiche la presenza delle studentesse all'interno di queste filiere di studio è ancora minoritaria (grafico 1.4.1.1).

1.4.1.1 Grafico distribuzione femminile iscritti italiani 09-10 nelle diverse facoltà tecnico scientifiche (dati Miur)



#### 1.4.1.2 Distribuzione femminile immatricolati 09-10 facoltà tecnico scientifiche (dati Miur)



A una prima analisi fatta sugli iscritti per l'anno accademico 2009/2010 (1.4.1.2) vediamo che le facoltà tecnico-scientifiche più femminilizzate sono quelle di Biotecnologie e Farmacia (dove ritroviamo la presenza di 2,5 donne ogni uomo), la facoltà di Medicina Veterinaria (2 donne ogni uomo iscritto) e Medicina e Chirurgia (presenza di 1,5 donne contro un uomo). Analizzando i dati sugli immatricolati 2009/2010 ritroviamo le stesse dinamiche in relazione alla presenza femminile nei settori scientifici. Questa segregazione all'interno dei settori scientifici era già emersa in un lavoro di ricerca del 2007 presentato in collaborazione con la Dott.ssa Rita Fornari nell'a.a 2006/2007<sup>6</sup>, infatti, all'interno del paper si mostrava che fra le facoltà tecnico-scientifiche quelle che sembravano essere le più "femminilizzate" erano Scienze Biotecnologiche (con quasi tre donne iscritte ogni uomo); Farmacia (con due studentesse immatricolate per ogni studente); Medicina Veterinaria e medicina e Chirurgia (che vedevano la presenza di quasi due studentesse immatricolate contro uno studente immatricolato nella stessa facoltà).

Per alcune facoltà la presenza femminile è il risultato di una scelta fatta non solo alla luce delle preferenze personali, ma rappresenta un'apertura delle donne verso le facoltà "tecnico-creative" (Crosta, 2004), come architettura oppure discipline scientifiche legate a problematiche etiche e sociali; non a caso la maggiore presenza femminile si registra nella facoltà di Scienze Biotecnologiche.

Gli studenti stranieri all'a.a. 2007-2008 rappresentavano il 2,8 % della popolazione totale e il 3,7 % degli immatricolati, questo dato mostrava che il sistema d'istruzione superiore

<sup>6</sup> I seguenti dati sono stati elaborati sul totale degli immatricolati nelle facoltà tecnico-scientifiche nell' a.a 2006/2007 fonte dati MIUR Ufficio Statistiche e ripresi da un lavoro svolto in collaborazione con la Dott.ssa Rita Fornari

italiano non riusciva ad accogliere, a differenza del sistema universitario francese, i cittadini di altre nazionalità.

Quasi il 60% degli studenti ha un'età compresa fra i 18 ed i 25 anni (questo gruppo rappresenta la parte degli studenti che seguono un percorso lineare di transizione dal sistema d'istruzione secondario a quello universitario, benché possano assumere uno status di studente lavoratore a tempo pieno o part time) il restante 40% dai 26 in su (in questo gruppo sono rappresentate persone che riprendono gli studi, studenti lavoratori part time e full time, persone che s'iscrivono per l'acquisizione di un ulteriore titolo di studio), questi fattori descrivono l'eterogeneità che rappresenta gli studenti e la complessità dei percorsi di studi individuali.

Gli studenti italiani immatricolati per l'anno 2009/2010 hanno un percorso d'istruzione secondaria soprattutto di tipo liceale (scientifico 36,8%; classico 14,6%; linguistico 5,7; socio-psicopedagogico 6,7%), infatti, sommando il numero degli studenti che provengono da questi tipi d'istituto superiore, si raggiunge il 63,8 percento della popolazione totale, solo il 24,7% proviene da istituti tecnici e il 5,6% da istituti professionali (tab1.4.1.3).

1.4.1.3 Tab percorso scolastico immatricolati a.a 2009-2010 fonte Mur

| Scuola Provenienza Immatricolati | Percentuali | Di cui donne |
|----------------------------------|-------------|--------------|
| istituto professionale           | 5,6         | 58,3         |
| istituto tecnico                 | 24,7        | 40,1         |
| Liceo Socio-Psico-Pedagogico     | 6,7         | 90,8         |
| liceo scientifico                | 36,8        | 48,4         |
| liceo classico                   | 14,6        | 69,9         |
| liceo linguistico                | 5,7         | 86,3         |
| altra scuola                     | 2,4         | 75,2         |
| istituto straniero               | 3,5         | 58,9         |

Se facciamo un confronto con i dati per l'anno 2009/2010 vediamo che il numero delle matricole proveniente da un corso di studi liceali è aumentato, infatti, alla data di questa rilevazione gli studenti liceali erano il 58,8% degli immatricolati totali.

All'anno 2007/2008 il numero di studenti provenienti da Istituti tecnici era aumentato, ed era pari al 26,8% secondo le ultime rilevazioni il numero degli immatricolati provenienti da istituti tecnici è pari al 24,7%, emerge quindi che il sistema universitario italiano non ha ancora una capacità di apertura nei confronti degli studenti provenienti da percorsi di tipo tecnico e professionale. La scelta del percorso d'istruzione secondaria sembra ancora instradare le scelte post-diploma degli studenti verso il proseguimento di studi terziari o verso il mercato del lavoro (Cavalli e Facchini 2001, Gambetta 1990).

### 1.4.2 Gli studenti della Università "Sapienza"<sup>7</sup>

L'università la Sapienza di Roma rappresenta con 133178 studenti nell'anno accademico 2007-2008 una delle più importanti università della capitale e di tutta la penisola Italiana. Seguendo il trend nazionale quasi il 60% della popolazione universitaria (vedere tabella 1.4.1.3) è composto da studentesse iscritte in tutte le diverse discipline della formazione offerta dall'Ateneo.

1.4.2.1 Tab Dati generali iscritti e immatricolati Sapienza 2009-2010 fonte Mur

| Dati Generali Studenti Sapienza                  | V.A    | %    |
|--|--------|------|
| iscritti fuori corso                             | 50957  | 40,3 |
| iscritti già in possesso di L (laurea triennale) | 20800  | 16,5 |
| iscritti a tempo non pieno                       | 552    | 0,4  |
| Iscritti Donne                                   | 75318  | 59,6 |
| immatricolati totali                             | 18105  | 14,3 |
| Immatricolati Donne                              | 10335  | 8,2  |
| immatricolati con voto di maturità 90-100        | 4495   | 3,6  |
| iscritti totali                                  | 126374 | 100  |

I dati sulle iscrizioni e sulle immatricolazioni della Sapienza per l'anno 2009/2010 seguono il trend dei dati nazionali sugli studenti universitari. Le facoltà con un maggior numero d'iscritti sono Ingegneria 12,7% degli iscritti totali, Medicina e Chirurgia 12,6% degli studenti, Architettura 9,2%, seguite da Psicologia 8,4%, mentre per quanto riguarda le immatricolazioni ritroviamo Medicina e Chirurgia 16,6%, Ingegneria 14,5%, ed Economia 9,8% degli studenti (1.4.2.1). La forte presenza delle donne caratterizza anche la popolazione dell'ateneo romano, ma come si è visto dall'analisi dei dati nazionali, anche dai dati sugli iscritti e gli Immatricolati della Sapienza emerge una forte diversificazione femminile all'interno delle diverse filiere di studio. Come mostra il grafico la facoltà dove si registra una minore presenza femminile sia in termini d'iscritti sia in termini di immatricolati è quella di ingegneria.

<sup>7</sup> I dati che saranno presentati in questo paragrafo sono il frutto di una rielaborazione dei dati per l'anno a.a. 2007-2008 e 2009-2010 fonte Mur statistiche. Per una facilità di lettura e di analisi alcune facoltà sono state accorpate ( Architettura Valle Giulia e Architettura Ludovico Quaroni, Ingegneria e Scuola di Ingegneria Aereospaziale, Medicina e Chirurgia e Medicina e Chirurgia 2, Psicologia 1 e Psicologia2).

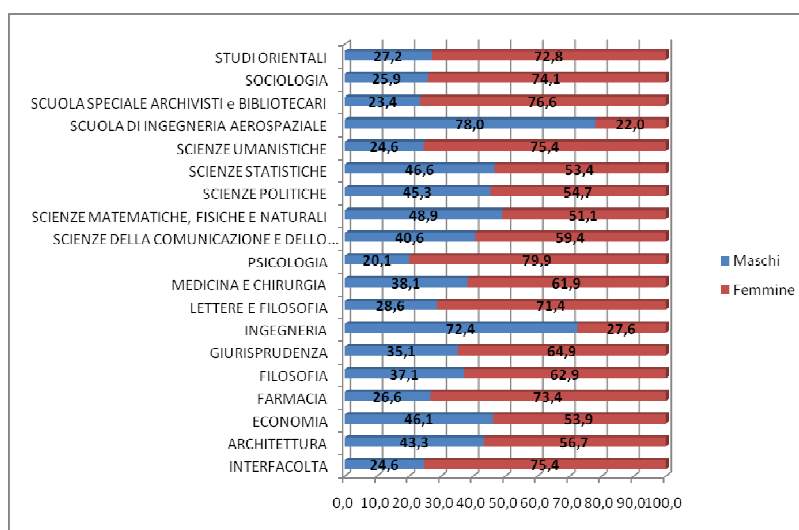
1.4.2.2 Figura Tab Percentuali distribuzione iscritti totali per facoltà 2007-2008

| Facoltà  | % iscritti  |
|--|-------------|
| INTERFACOLTA                                   | 2,6         |
| <b>ARCHITETTURA</b>                            | <b>9,2</b>  |
| ECONOMIA                                       | 7,7         |
| FARMACIA                                       | 2,5         |
| FILOSOFIA                                      | 1,7         |
| GIURISPRUDENZA                                 | 7,6         |
| <b>INGEGNERIA</b>                              | <b>12,7</b> |
| LETTERE E FILOSOFIA                            | 7,7         |
| <b>MEDICINA E CHIRURGIA</b>                    | <b>12,6</b> |
| PSICOLOGIA                                     | 8,4         |
| SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE E DELLO SPETTACOLO | 3,7         |
| SCIENZE MATEMATICHE, FISICHE E NATURALI        | 7,3         |
| SCIENZE POLITICHE                              | 4,6         |
| SCIENZE STATISTICHE                            | 1,0         |
| SCIENZE UMANISTICHE                            | 6,2         |
| SCUOLA DI INGEGNERIA AEROSPAZIALE              | 0,1         |
| SCUOLA SPECIALE ARCHIVISTI e BIBLIOTECARI      | 0,1         |
| SOCIOLOGIA                                     | 2,4         |
| STUDI ORIENTALI                                | 2,0         |

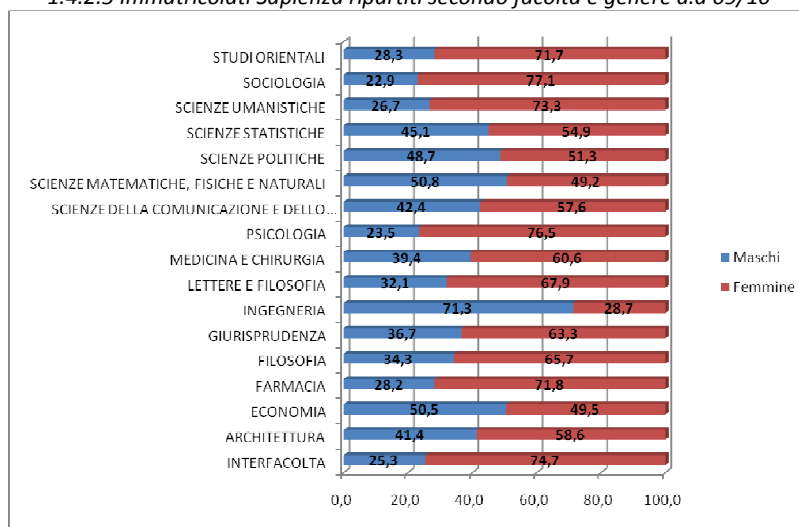
1.4.2.3 tab Percentuali distribuzioni per facoltà immatricolati totali 2007-2008

| facoltà  | % Immat     |
|--|-------------|
| INTERFACOLTA                                   | 2,7         |
| ARCHITETTURA                                   | 6,0         |
| <b>ECONOMIA</b>                                | <b>9,8</b>  |
| FARMACIA                                       | 3,0         |
| FILOSOFIA                                      | 1,6         |
| GIURISPRUDENZA                                 | 7,9         |
| <b>INGEGNERIA</b>                              | <b>14,5</b> |
| LETTERE E FILOSOFIA                            | 5,9         |
| <b>MEDICINA E CHIRURGIA</b>                    | <b>16,6</b> |
| PSICOLOGIA                                     | 5,7         |
| SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE E DELLO SPETTACOLO | 1,8         |
| SCIENZE MATEMATICHE, FISICHE E NATURALI        | 7,9         |
| SCIENZE POLITICHE                              | 4,6         |
| SCIENZE STATISTICHE                            | 1,2         |
| SCIENZE UMANISTICHE                            | 6,2         |
| SOCIOLOGIA                                     | 1,8         |
| STUDI ORIENTALI                                | 0,3         |

#### 1.4.2.4 Iscritti Sapienza ripartiti secondo facoltà e genere a.a 09/10



#### 1.4.2.5 Immatricolati Sapienza ripartiti secondo facoltà e genere a.a 09/10



Analizzando i dati 2009/2010 in merito alle ripartizioni di genere sulle iscrizioni e le immatricolazioni della Sapienza all'interno delle facoltà tecnico-scientifiche ritroviamo una distribuzione di genere molto simile ai dati nazionali, infatti, la facoltà con la minor presenza femminile è Ingegneria con il 27,6% di donne iscritte e 28,7% di donne immatricolare. All'opposto le facoltà che registrano la maggiore presenza femminile sono quelle del settore letterario umanistico e delle scienze sociali (Psicologia registra il 79,9% di donne fra i suoi iscritti e 76,5% di studentesse immatricolate, Sociologia vede il 74,1% di

donne iscritte e il 77,1% di donne immatricolate fra i suoi studenti). Per quanto concerne i percorsi scolastici dei neo immatricolati della Sapienza per l'a.a 2009/2010 come per i dati nazionali il maggior numero di studenti ha un percorso d'istruzione secondaria superiore di tipo liceale 38,7% di tipo scientifico, 24% hanno un diploma di liceo classico (tab 1.4.2.6).

*1.4.2.6 Tipo di scuola frequentata Immatricolati a.a 09/10*

| Tipo di scuola Imm Sapienza a.a 09/10 | % per tipo di scuola | Di cui donne |
|---------------------------------------|----------------------|--------------|
| istituto professionale                | 6,8                  | 70,4         |
| istituto tecnico                      | 18,1                 | 37,4         |
| Liceo socio-psico-pedagogico          | 4,7                  | 87,9         |
| liceo scientifico                     | 38,7                 | 49,0         |
| liceo classico                        | 24,0                 | 70,3         |
| liceo linguistico                     | 2,6                  | 82,3         |
| altra scuola                          | 2,5                  | 72,8         |
| istituto straniero                    | 2,6                  | 61,2         |

### **1.4.3 Gli studenti Francesi**

Il sistema d'istruzione superiore francese vede al suo interno una popolazione di circa 2.316.000 iscritti secondo gli ultimi dati disponibili per l'anno accademico 2009-2010 (dati 2009-2010 Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche). La popolazione iscritta nell'a.a 1960-61 il cui numero di iscritti corrispondeva a 309.700 studenti. La popolazione del sistema di Higher Education Francese negli ultimi vent'anni ha registrato un incremento notevole d'iscritti, tenendo conto dei diversi fattori di demografici, di scolarizzazione e d'immigrazione tra l'anno accademico 2008-2009 e 2009-2010 c'è stato un incremento d'iscritti del 3,7%. Secondo i dati del Ministero è possibile vedere gli andamenti degli ultimi cinque anni a partire dall'anno accademico 2005-2006 fino agli ultimi dati forniti per l'anno accademico 2009-2010. Fra l'anno accademico 2006-2007 e 2008-2009 notiamo una forte diminuzione negli effettivi all'interno del sistema d'insegnamento superiore andamento negativo che si capovolge con l'inizio dell'anno accademico 2009-2010.



1.4.3.1 Tab cambiamento degli iscritti nel l'enseignements Superieur(Enseignement Superieur en Cifre 2009-2010

| 02 Variation des effectifs de l'enseignement supérieur due à la démographie et à la scolarisation |              |              |              |              |              |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| France métropolitaine + DOM   |              |              |              |              |              |
|   | 2005-2006    | 2006-2007    | 2007-2008    | 2008-2009    | 2009-2010    |
| <b>Nombre d'inscrits (milliers)</b>   | <b>2 283</b> | <b>2 254</b> | <b>2 232</b> | <b>2 234</b> | <b>2 316</b> |
| dont  |              |              |              |              |              |
| Université (hors IUT)   | 1 309        | 1 285        | 1 248        | 1 224        | 1 268        |
| IUT   | 113          | 114          | 116          | 118          | 118          |
| STS   | 230          | 228          | 231          | 234          | 240          |
| CPGE  | 75           | 76           | 78           | 80           | 81           |
| <i>Variation du nombre d'inscrits</i>   | 13           | - 29         | - 22         | 0            | 82           |
| <i>Effet démographique</i>  | 13           | 8            | 4            | 7            | - 9          |
| <i>Effet scolarisation</i>  | 1            | - 38         | - 26         | - 7          | 91           |

Lecture : à la rentrée 2009, les effectifs totaux de l'enseignement supérieur ont augmenté de 82 000 étudiants. L'évolution de la taille des générations (effet démographique) aurait entraîné, si elle avait agi seule, une diminution de 9 000 étudiants.

Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES et MEN-MESR-DEPP.

È importante notare come la popolazione sia diversificata all'interno dei diversi organismi che compongono il mondo dell'Higher Education Francese, infatti, sono iscritti a un corso universitario secondo le analisi 1.454.250 studenti, all'interno di questa popolazione sono considerati gli studenti appartenenti agli IUT (Institut Universitaire de Technologie) e agli IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maitre). All'interno della precedente categoria non sono considerati gli studenti del settore disciplinare d'ingegneria che rientrano in una sottopopolazione particolare delle scuole di Ingegneria (in cui sono considerati gli studenti delle Grands Ecoles d'Ingegneria e degli Istituti Universitari di Ingegneria). Per l'anno accademico 2009-2010 gli studenti iscritti alla filiera d'ingegneria sono 97.440. Il grafico (1.4.3.2) mostra la ripartizione all'interno dei diversi settori del mondo dell'Higher Education, e possiamo vedere che il 73,6% del totale degli iscritti nel terzo ciclo di studi segue un corso di tipo universitario.

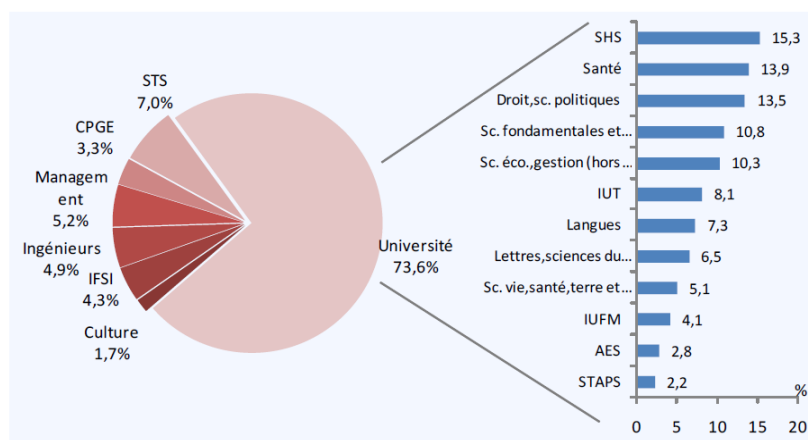
1.4.3.2 *Distribuzione degli studenti nel sistema di enseignements Supérieur (OVE 2010)*

| Type d'établissement  | Effectifs        |                                |
|---|------------------|--------------------------------|
| <b>Etablissements enquêtés au printemps 2010 :</b>                                |                  |                                |
| Universités (avec IUT, IUFM, hors ingénieurs universitaires)                      | 1 454 250        | Champ des précédentes éditions |
| Sections de techniciens supérieurs (STS), public MEN France métropolitaine        | 139 028          |                                |
| Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), public MEN France métropolitaine | 65 396           |                                |
| Ecoles d'ingénieurs universitaires et non universitaires (cycle ingénieur)        | 97 440           |                                |
| Ecoles de management (commerce, gestion et vente) des groupes I et II             | 103 149          | Extension de l'enquête         |
| Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI)                                 | 84 575           |                                |
| Ecoles artistiques et culturelles, Ministère de la culture et de la communication | 32 949           |                                |
| <b>Autres établissements :</b>  |                  |                                |
| Sections de techniciens supérieurs (STS) autres (privé et autre public)           | 101 294          | 15%                            |
| Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) autres (privé et autre public)    | 15 739           |                                |
| Ecoles de management (commerce, gestion et vente) du groupe III                   | 13 221           |                                |
| Autres (écoles juridiques, autres artistiques, paramédicales, etc.)               | 209 062          |                                |
| <b>Total</b>  | <b>2 316 103</b> |                                |

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2010, ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, MEN-MESR DEPP, sept 2010

Il settore disciplinare di Science Humaines è quello in cui si registra la maggiore affluenza di studenti 15,2% sulla intera popolazione, di seguito ritroviamo il settore del Droit et Science Politique, Santé (l'equivalente delle Facoltà di Medicina e Chirurgia e le altre lauree triennali e specialistiche nel settore sanitario) (1.4.3.3).

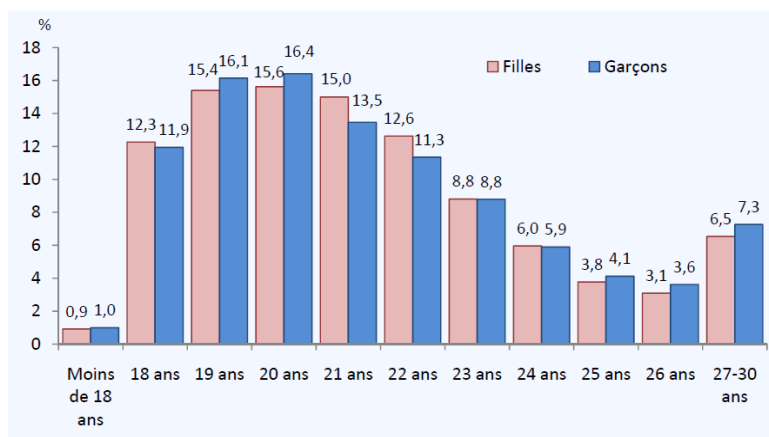
1.4.3. 3 *Distribuzione studenti per settore disciplinare 2010 (OVE 2010)*



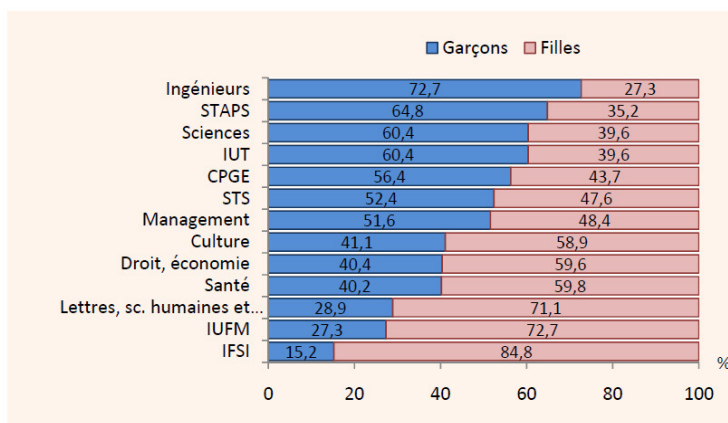
Utilizzando i dati 2010 della ricerca le “condition de vie des étudiants” OVE nazionale (Observatoire de la Vie étudiants) possiamo evidenziare una maggiore presenza delle ragazze all’interno del sistema d’istruzione superiore francese con il 56% di studentesse iscritte contro il restante 44 % di studenti iscritti. La maggioranza degli iscritti ha un età compresa fra i 18 ed i 24 anni l’età mediana per l’insieme della popolazione, questi risultati restano invariati anche in considerazione del genere.

1.4.3.4 Grafico distribuzione per età iscritti totali Insegnamento Superiore francese fonte OVE 2010

1-A2 Âge



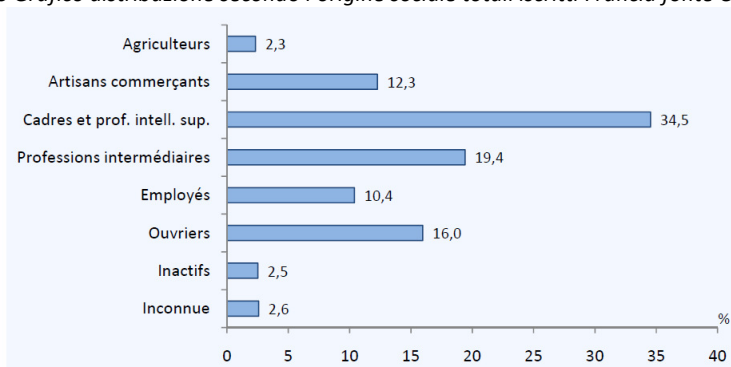
1.4.3.5 Grafico distribuzione di genere nelle diverse discipline iscritti totali Francia fonte OVE 2010



La ripartizione di genere all’interno delle filiere di studio è fortemente diversificata, è possibile evidenziare come siano ancora presenti segregazioni di genere per i settori

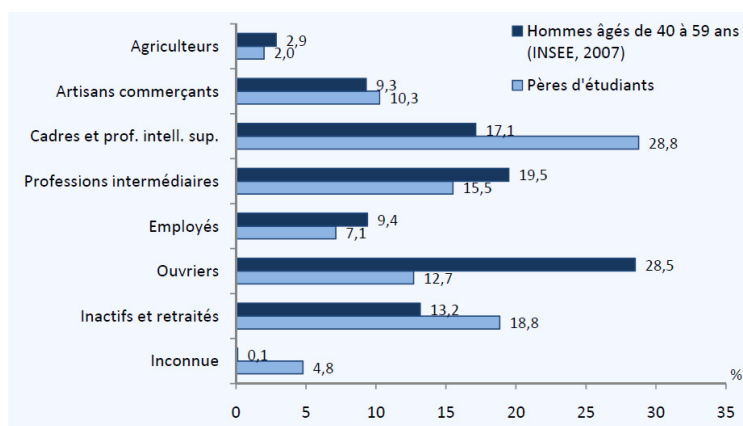
disciplinari tecnico scientifici (Ingenieur, STAPS, Science, IUT, CPGE) in cui si registra ancora una bassa presenza femminile, ma che in relazione ai dati dell'OVE 2006 (CDV) propone un aumento percentuale della presenza femminile di circa il 7% per la filiera d'ingegneria (19,4% 2006 mentre al 2010 è stata registrata una presenza femminile del 27,3%); 3% per quanto concerne la filiera STAPS (si è passati da un 32% del 2006 al 35,2% del 2010). Confrontando i dati francesi con quelli italiani è possibile trovare degli elementi di similitudine in relazione alla distribuzione di genere nelle diverse facoltà. In entrambi i paesi persiste ancora una segregazione di genere nei settori tecnico scientifici che caratterizza le popolazioni studentesche di questi settori nonostante l'incremento della presenza femminile all'interno del mondo dell'istruzione superiore avvenuto negli ultimi trent'anni. È possibile evidenziare questa lenta dinamica anche attraverso i dati del Ministère de L'Enseignement supérieure che mettono a confronto la presenza femminile in tutti i settori disciplinari per l'anno accademico 1998-1999 e 2009-2010, per gli stessi settori disciplinari si evidenzia un aumento della presenza femminile di circa il 6% in 10 anni per quanto concerne il settore dell'Ingegneria (bisogna considerare che in questi anni in questo settore disciplinare non fosse rappresentato all'interno del mondo universitario, ma rientrava nel mondo delle Grands Ecoles).

1.4.3.6 Grafico distribuzione secondo l'origine sociale totali iscritti Francia fonte OVE 2010

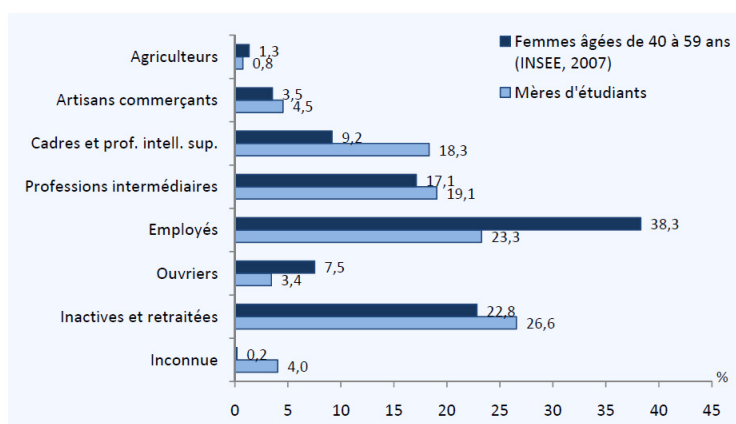


Profession du parent de référence : le père, ou à défaut, la mère.

1.4.3.7 Grafico Confronto fra origine sociale padre e popolazione classe d'età 40-60 anni fonte OVE 2010



1.4.3.8 Grafico Confronto fra origine sociale madre e popolazione classe d'età 40-60 anni fonte OVE 2010



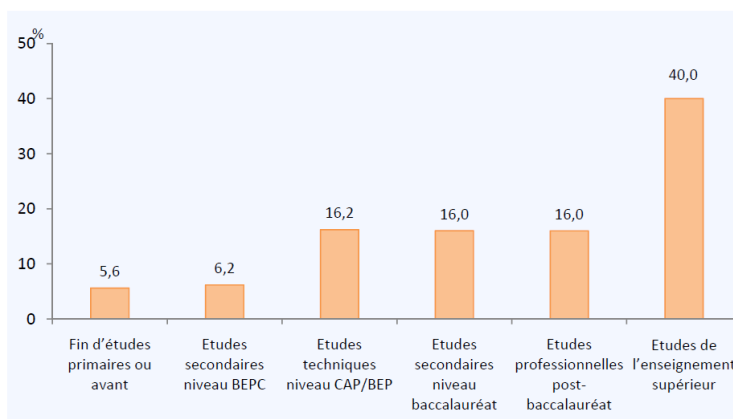
Secondo i dati dell'ultima ricerca CDV dell'OVE Oltre la metà degli studenti all'interno del sistema d'istruzione superiore proviene da famiglie con un status socio-economico medio alto, infatti, ritroviamo una sovra rappresentazione degli studenti provenienti da status Prof. Intermediare del 19,4% degli studenti mentre per l'anno 2006 si sono registrati il 23,3% della popolazione considerata (equivale alle professioni intermedie) e il 34,5% proviene da famiglie Cadre Superieur Prof. Libérale (equivale ai liberi professionisti, professori universitari, dirigenti etc etc grafico 1.4.3.6) e nell'anno 2006 sono è stata registrata il 32,2% della popolazione analizzata appartenente a questa categoria. I grafici (1.4.3.7 e 1.4.3.8) mostrano il fenomeno della sovra rappresentazione degli studenti

provenienti da famiglie d'origine sociale medio alta confrontando la professione dei genitori. Analizzando i dati è possibile notare come la categoria dei Cadre e profession intellectuelle Superieur sia sovrappresentato all'interno del sistema d'Higher Education francese, per quanto riguarda i padri si registra per l'anno 2010 una presenza del 28,8% contro il 17,1% della popolazione fra 40-59 anni, per quanto concerne le madri ritroviamo una rappresentazione del 18,3% pari al doppio della popolazione femminile francese compresa fra 49-59 anni corrispondente al 9,2%.

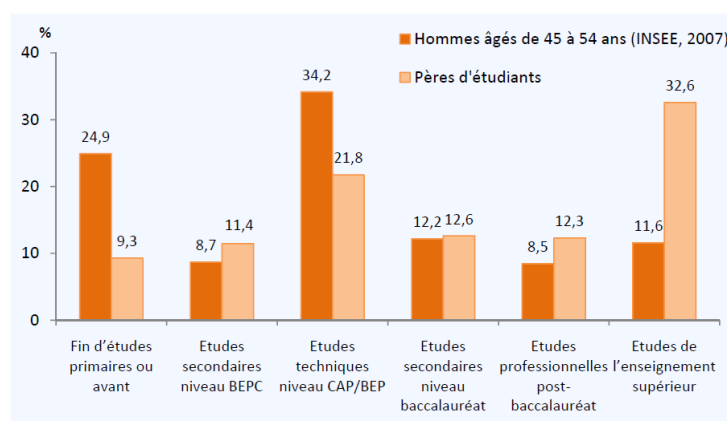
Il 72% della popolazione studentesca francese ha un capitale culturale ereditato (calcolato in relazione al titolo di studio dei genitori fonti Isee 2007) medio alto, infatti, più della metà dei genitori ha conseguito il diploma d'istruzione secondaria e all'interno di questa sottopopolazione il 16% ha conseguito un diploma di scuola secondaria superiore, il 16 % ha un diploma professionale post-diploma e il 40% un titolo di studio d'istruzione superiore. I dati presentano delle dinamiche di trasmissione intergenerazionale dei titoli di studio soprattutto se consideriamo il grafico (1.4.3.10) che mette in relazione i titoli di studio dei genitori degli studenti e la popolazione maschile fra 40-54. Il 32,6% dei genitori degli studenti del sistema d'istruzione superiore detiene un titolo di studi del ciclo d'istruzione terziario contro l'11,6% della popolazione compresa nella fascia d'età 40-54 anni.

I dati sull'origine sociale dei genitori e i loro titoli di studio offrono la possibilità di poter far emergere delle dinamiche di perpetuazione della riproduzione sociale e culturale (Bourdieu Passeron 1964, 1970) presenti all'interno del sistema d'insegnamento superiore francese. Il fenomeno della riproduzione descritto da Bourdieu e Passeron fra gli anni 60' e 70' dello scorso secolo sembra essere, anche se in una forma più attenuata, ancora importante all'interno del sistema d'istruzione superiore dell'esagono.

1.4.3.9 Grafico titoli di studio dei genitori i Francia fonte OVE 2010



1.4.3.10 Confronto titolo di studio dei genitori e popolazione classe di età 40 à 60 anni Francia (OVE 2010)



È interessante analizzare la scelta universitaria in relazione al background familiare, questa tabella (1.4.3.11) mostra il fenomeno della sovra rappresentazioni di alcune categorie di studenti nel mondo universitario e d'istruzione Superiore. Essa può rappresentare le dinamiche di riproduzione sociale e culturale sopra presentate.

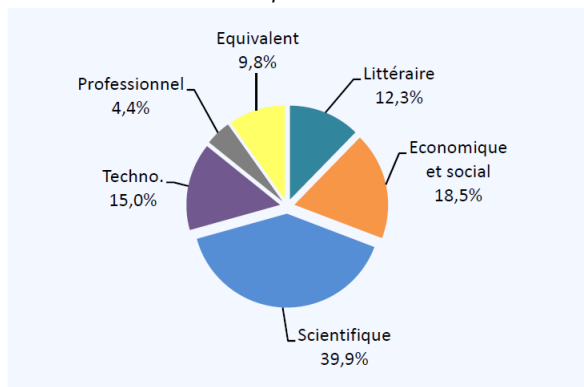
1.4.3.11 Tab Distribuzione per facoltà e origine sociale iscritti totali Francia fonte OVE 2010

| Fillières d'études                | Agriculteurs | Artisans-commerçants | Cadres et prof. intell. sup. | Prof. Intermédiaires | Employés | Ouvriers | Inactifs | Inconnue |
|-----------------------------------|--------------|----------------------|------------------------------|----------------------|----------|----------|----------|----------|
| Lettres, sc. humaines et sociales | 2,2%         | 12,5%                | 33,0%                        | 19,6%                | 11,5%    | 16,2%    | 2,7%     | 2,2%     |
| Droit, économie                   | 2,2%         | 12,7%                | 34,3%                        | 17,9%                | 10,6%    | 16,9%    | 3,1%     | 2,2%     |
| Sciences                          | 2,3%         | 12,0%                | 33,6%                        | 20,4%                | 9,8%     | 14,9%    | 3,5%     | 3,4%     |
| Santé                             | 2,1%         | 11,2%                | 49,1%                        | 16,5%                | 8,2%     | 9,5%     | 1,7%     | 1,8%     |
| STAPS                             | 2,0%         | 8,3%                 | 24,5%                        | 27,1%                | 13,0%    | 20,9%    | 2,3%     | 2,1%     |
| IUFM                              | 2,4%         | 10,3%                | 23,4%                        | 23,8%                | 14,6%    | 20,7%    | 2,4%     | 2,5%     |
| IUT                               | 2,3%         | 12,2%                | 25,4%                        | 23,7%                | 11,1%    | 18,6%    | 3,2%     | 3,7%     |
| STS                               | 2,2%         | 11,8%                | 15,7%                        | 20,6%                | 13,3%    | 30,5%    | 2,7%     | 3,3%     |
| CPGE                              | 3,0%         | 10,7%                | 48,4%                        | 20,1%                | 6,1%     | 8,0%     | 0,9%     | 2,9%     |
| Ingénieurs                        | 4,1%         | 12,4%                | 45,8%                        | 19,1%                | 6,7%     | 8,2%     | 1,1%     | 2,7%     |
| Management                        | 1,7%         | 15,2%                | 51,6%                        | 13,4%                | 5,3%     | 6,6%     | 1,9%     | 4,2%     |
| IFSI                              | 2,9%         | 12,2%                | 17,0%                        | 23,5%                | 16,1%    | 25,4%    | 1,2%     | 1,7%     |
| Culture                           | 1,8%         | 14,9%                | 46,8%                        | 17,7%                | 7,2%     | 8,5%     | 0,3%     | 2,8%     |

La tabella (1.4.3.11) mostra come ancora oggi siano presenti delle scelte di studio fortemente legate all'origine sociale, sia perché si riscontra una forte presenza di studenti proveniente da classi sociali medio alte, sia perché in alcuni ambiti disciplinari si registra una segregazione di tipo sociale. In termini di accesso all'istruzione superiore è possibile vedere anche attraverso dati descrittivi come alcune categorie siano ancora quasi completamente escluse, emerge in modo evidente che gli studenti provenienti da famiglie di agricoltori siano sottorappresentati in tutte le discipline di studio.

Per quanto riguarda gli studenti i cui genitori rientrano nella categoria Cadre et Professions Intellectuelle Superieur<sup>8</sup>, nella filiera di Management il 51,6% sul totale degli iscritti in questa ha un genitore cadre superieur. Nel settore disciplinare Santé (in cui sono compresi i corsi di laurea di medicina e chirurgia, odontoiatria i corsi di laurea in management sanitario e professioni mediche) vede al suo interno il 49,1% sul totale degli iscritti provenienti dalle fasce alte della società; il 45,6% sul totale degli iscritti nel settore ingegneristico ha un genitore che svolge una professione rientrante nella categoria Cadre et Professions Intellectuelle Superieur.

1.4.3.12 Grafico distribuzione secondo il tipo di scuola iscritti totali Francia fonte OVE 2010



Il 39,9% degli studenti ha un percorso liceale di tipo scientifico (notiamo un incremento della sua rappresentazione in relazione ai dati OVE 2006 dove era il 37,9% degli iscritti proveniente da questo tipo di percorso), seguito da studenti con un percorso economico-sociale 18,5% della popolazione interessata, tecnologico 15% degli studenti francesi intervistati, letterario 12,3, solo una minoranza proviene da percorsi di tipo professionale 4,4% della popolazione (grafico 1.4.3.12). All'interno del sistema d'istruzione secondario francese<sup>9</sup> possiamo ritrovare degli elementi di similitudine con il sistema d'istruzione secondario italiano.

La tabella (1.4.3.13) mostra che seguire un percorso di tipo professionale crea delle dinamiche di sbarramento all'istruzione terziaria creando disuguaglianze di tipo sociale e culturale. Quasi l'87,1% degli iscritti nella filiera della Santé ha frequentato l'indirizzo Scientifique del liceo (per l'anno 2006 il 90% degli studenti proveniva da questa filiera liceale), mentre gli studenti che scelgono percorsi di tipo letterario artistico hanno seguito

<sup>8</sup> I dati sono stati analizzati secondo la professione del padre o per default secondo la professione della madre

<sup>9</sup> Il sistema d'insegnamento secondario in Francia è composto dal College (l'equivalente della Scuola Media Inferiore Italiana dalla durata di 4 anni) e dal Lyceé (equivalente della Scuola Media Superiore dalla durata di 3 anni Secondaire, Primaire e Terminal) quest'ultimo si divide in Lycées Genereaux (Littéraire, Scientifique [che viene considerata la filiera più prestigiosa], Economique et Sociale), Lycées Technologique, Lycée Professionnelle.



l'indirizzo Littéraire 48,7% Lettre-sc Lang-Art e 39,5% langue. La scelta dell'indirizzo liceale ha un'influenza diretta sulle scelte future degli studenti, dai dati emerge come sia l'indirizzo Scientifique ad offrire un'ampia possibilità di scelta nelle diverse filiere di studio. Queste dinamiche sono presenti anche nel sistema d'insegnamento italiano, dove la scelta della scuola media superiore è fatta all'età di 14 anni, mentre in Francia all'età di 15 anni. All'interno della letteratura sociologica diverse ricerche hanno già evidenziato l'influenza che il processo di scelta al momento del percorso di istruzione secondaria superiore opera nel futuro del percorso di formazione individuale (Bourdieu 1970, Gambetta 1990, Giancola 2009). I vincoli di accesso legati al percorso scolastico pregresso sono un altro elemento che produce dei fenomeni di riproduzione scolastica e sociale all'interno della società, sia francese che italiana.

1.4.3.13 Tab distribuzione iscritti totali per percorso scolastico e filiera di studio fonte OVE 2006

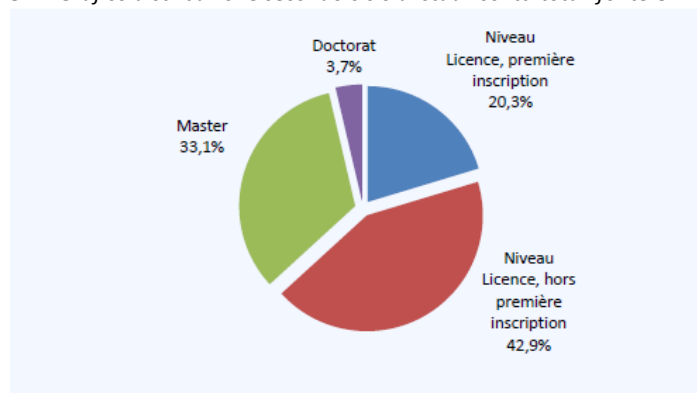
| Filières d'études                            | Littéraire | Economique | Scientifique | Techno. | Pro.  | Autres |
|--|------------|------------|--------------|---------|-------|--------|
| Univ - Lettres, sc. du langage, arts         | 44,3%      | 10,0%      | 13,2%        | 7,6%    | 4,2%  | 20,7%  |
| Univ - Langues                               | 39,0%      | 18,2%      | 12,7%        | 8,1%    | 4,9%  | 17,1%  |
| Univ - Sc. humaines et sociales              | 24,2%      | 24,5%      | 20,8%        | 9,7%    | 5,4%  | 15,8%  |
| Univ - Droit, sc. politiques                 | 18,9%      | 38,5%      | 19,1%        | 7,8%    | 3,1%  | 12,5%  |
| Univ - Sc. éco., gestion                     | 5,2%       | 32,5%      | 27,1%        | 14,2%   | 4,9%  | 16,0%  |
| Univ - AES                                   | 4,9%       | 45,1%      | 7,3%         | 25,9%   | 8,4%  | 8,4%   |
| Univ - Sc. matière                           | 0,2%       | 2,2%       | 78,0%        | 5,8%    | 1,0%  | 12,8%  |
| Univ - Sc. et techno. - Sc. pour l'ingénieur | 0,6%       | 2,7%       | 56,8%        | 18,2%   | 3,0%  | 18,6%  |
| Univ - Sc. nature et vie                     | 0,4%       | 0,9%       | 80,4%        | 5,3%    | 1,0%  | 12,1%  |
| Univ - STAPS                                 | 4,4%       | 25,1%      | 46,6%        | 15,1%   | 7,7%  | 1,1%   |
| Univ - Santé                                 | 1,8%       | 2,1%       | 87,1%        | 3,2%    | 0,4%  | 5,5%   |
| IUFM   | 27,2%      | 22,6%      | 35,5%        | 9,3%    | 2,4%  | 3,0%   |
| IUT secondaires                              | 0,3%       | 2,1%       | 52,9%        | 29,5%   | 7,1%  | 8,2%   |
| IUT tertiaires                               | 7,2%       | 34,4%      | 18,2%        | 28,5%   | 7,1%  | 4,7%   |
| STS industrielles                            | 0,2%       | 1,4%       | 8,1%         | 63,8%   | 26,1% | 0,4%   |
| STS tertiaires                               | 4,5%       | 12,7%      | 5,4%         | 57,5%   | 18,6% | 1,4%   |
| CPGE scientifiques                           | 0,0%       | 0,6%       | 91,8%        | 6,4%    | 0,0%  | 1,2%   |
| CPGE littéraires                             | 60,4%      | 22,2%      | 17,4%        | 0,0%    | 0,0%  | 0,0%   |
| CPGE commerce                                | 1,2%       | 63,2%      | 33,4%        | 2,1%    | 0,0%  | 0,0%   |
| Ingénieurs                                   | 0,0%       | 0,5%       | 83,6%        | 9,7%    | 0,6%  | 5,5%   |
| Management                                   | 4,8%       | 43,0%      | 38,8%        | 8,8%    | 0,3%  | 4,3%   |
| IFSI   | 10,2%      | 18,0%      | 30,6%        | 38,1%   | 1,5%  | 1,7%   |
| Ecoles culture - Architecture                | 7,9%       | 11,7%      | 58,8%        | 13,3%   | 1,1%  | 7,2%   |
| Ecoles culture - Autres                      | 45,1%      | 13,6%      | 17,6%        | 13,9%   | 2,9%  | 7,0%   |

Autres: un titre étranger équivalent au baccalauréat ou un équivalent français (DAEU, capacité en droit, validation d'acquis).

Il maggior numero d'iscritti si ritrova all'interno del primo ciclo d'istruzione terziaria corrispondente alla Licence, dove si registra la presenza del 66% degli studenti, in particolare 23,9 % è alla prima iscrizione in Licence e il 42,9% era già precedentemente iscritto a un diploma di Licence (contro il 67% degli studenti per l'anno 2006), il 33,1% degli studenti sono iscritti a un corso di Master (contro il 28,7% per l'anno 2006) e solo il

3,7% degli studenti totali prosegue in una specializzazione dottorale (nell'anno 2006 sono stati registrati il 4,2% sul totale degli studenti iscritti nel ciclo dottorale di studi) (grafico 1.4.3.14).

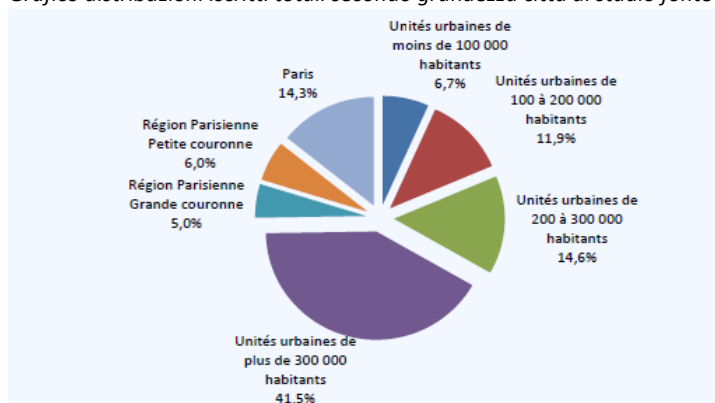
1.4.3.14 Grafico distribuzione secondo ciclo di studi iscritti totali fonte OVE 2010



Le grandi città accolgono la maggior parte degli studenti universitari, infatti, Parigi registra la presenza del 14,3% del totale degli studenti (con un aumento del 3% rispetto ai dati 2006), ritroviamo un calo di presenze per quanto riguarda la Région Parisienne sia petit couronne 6% contro l'8,7% degli studenti per l'anno 2006 e in région parisienne grande couronne il 5% degli studenti mentre nel 2006 si era registrato il 5,5% delle presenze sul totale degli iscritti francesi. Il 41,5 % degli studenti ha scelto Università o Grands Ecoles in città con più di 300.000 abitanti (grafico 1.4.3.15). Analizzando la scelta della città in funzione del ciclo di studi, vediamo che per quanto concerne la Licence gli studenti francesi preferiscono una città di piccole dimensioni (fra coloro che decidono di seguire una Licence in un agglomerato urbano con meno di 100.000 unità l'88,6% è iscritto in Licence) e questo appare evidente anche per tutte le altre città con una bassa presenza abitativa. Questa scelta potrebbe essere legata a ragioni economiche (decidere di non abbandonare il tetto familiare d'origine, oppure perché il costo della vita nelle piccole città rispetto a Parigi è molto più accessibile) inoltre la piccola città offre la possibilità di ricreare punti di riferimento accademici e amicali molto più facilmente di un villaggio globale com'è quello Parigino.

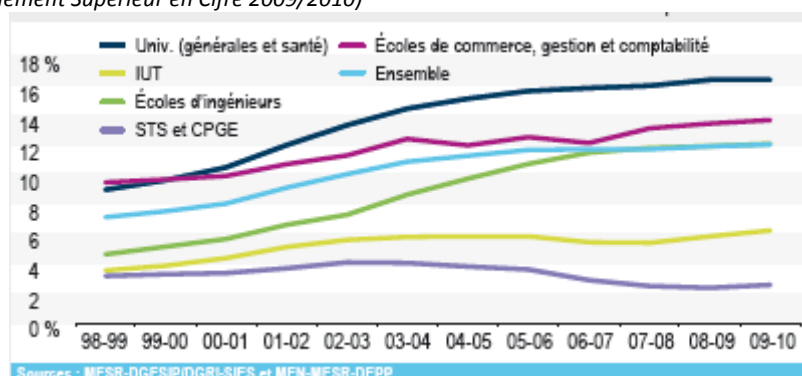
Una forte presenza di iscritti in Licence si registra anche nella capitale (questo è da attribuire ad un maggior numero di iscritti all'interno del primo ciclo di studi terziario), ma ritroviamo anche una forte presenza di studenti iscritti in una laurea magistrale Master (con il 39,2% di presenze di studenti che scelgono Parigi come luogo di studi). Questo potrebbe essere legato da un lato all'ampia offerta formativa che gli organismi superiori della capitale offrono, ma anche ad una voglia da parte degli studenti di poter vivere un'esperienza in una grande città.

1.4.3.15 Grafico distribuzioni iscritti totali secondo grandezza città di studio fonte OVE 2010



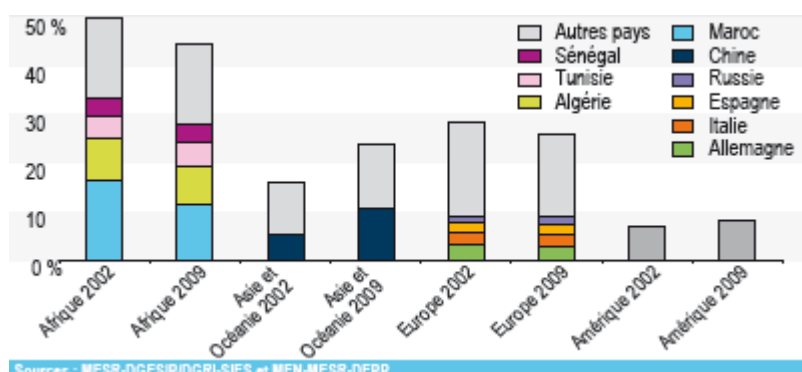
Secondo i dati dell'OVE della ricerca Conditon de Vie des Etudiants gli studenti stranieri rappresentavano il 15% della popolazione universitaria e l'11% della totale popolazione all'interno dell'insegnamento superiore francese e che al momento della rilevazione dei dati il 30% degli studenti che emigravano dal loro paese d'origine aveva scelto la Francia come paese per la loro formazione superiore. Fra il 1998 e il 2006 il numero degli studenti stranieri è raddoppiato, e all'epoca uno studente su due proveniva dal continente africano, principalmente dai paesi che un tempo erano state colonie francesi, mentre uno studente su cinque proveniva dall'Asia. Circa un terzo di questi studenti seguiva tutto il percorso di studi superiori in Francia e due terzi vi si recavano per completarlo. Oggi attraverso i dati del Ministeur de l'Enseignement Superieur gli studenti di origine straniera rappresentano il 12% sul totale degli effettivi. Dal 1999 al 2009 il numero degli stranieri iscritti nel sistema d'istruzione superiore è passata da 161.000 a 278.000 e fra l'anno 2008 e l'anno 2009 il numero di studenti stranieri è aumentato del 4,8% una cifra interessante se si considera che il numero degli studenti in generale è cresciuto solo del 3,7%.

1.4.3.16 Grafico Distribuzione studenti stranieri nel sistema d'istruzione superiore Francia (Enseignement Supérieur en Cifre 2009/2010)



Secondo i dati del Ministero de L'Enseignement è nei settori dell'università( filiere generale e Sante), scuole di commercio, scuole di ingegneria che il numero delle presenze di studenti stranieri ha registrato un aumento interessante. Per quanto concerne le provenienze notiamo delle differenze fra i dati registrati negli anni 2002 e 2009. Gli studenti provenienti dal continente africano rappresentano il 44% della popolazione straniera all'interno del sistema d'insegnamento superiore francese, benché nel 2009 sia stata registrata una riduzione di presenze di ben 7 punti tra l'anno 2002 e l'anno 2009 le popolazioni più rappresentate sono Marocco (nell'anno 2002 la si è registrata il 16,4% di presenze di studenti marocchini contro l'11,4% nell'anno 2009) , Algeria, Tunisia e Senegal (paesi che hanno un legame molto forte con la Francia a causa della sua storia coloniale e che hanno un sistema d'istruzione per alcuni aspetti simile a quello francese, se non in alcuni casi una vera e propria riproduzione del modello d'istruzione dell'esagono). Il secondo continente fortemente rappresentato è quello asiatico, è la Cina il paese che vede il maggior numero di studenti stranieri iscritti all'interno del sistema di Higher Education francese gli effettivi degli iscritti hanno avuto un aumento di oltre il 5% dal 2002 al 2009 passando dal 5,2% di presenze al 10,5%. Gli studenti stranieri decidono di emigrare al fine di potersi specializzare al secondo(Master44,2% degli studenti stranieri, contro il 32% degli studenti francesi) e al terzo ciclo di studio(Doctorat 12,4% contro 3,3% degli studenti stranieri). Questo mostra come la scelta di emigrare dal proprio paese d'origine sia motivato dall'interesse di proseguire una formazione specializzante ed è anche sintomo del prestigio che il sistema d'istruzione superiore francese ha in relazione ai paesi d'origine degli studenti e all'interno del mercato del lavoro europeo e mondiale.

1.4.3.17 Origine degli studenti stranieri nel sistema d'istruzione superiore(Enseignement Supérieur en Cifre 2009/2010)



1.4.3.18 Distribuzione studenti secondo cicli di studio Francia

| Continent/<br>cursus LMD | France métropolitaine + DOM |        |          |             |
|--------------------------|-----------------------------|--------|----------|-------------|
|                          | Licence                     | Master | Doctorat | Effectif    |
| Français                 | 64,8                        | 32,0   | 3,3      | 1 171 813   |
| Étrangers                | 43,4                        | 44,2   | 12,4     | 214 252 (1) |
| Europe                   | 47,4                        | 40,8   | 11,8     | 48 003      |
| Maghreb                  | 37,7                        | 51,1   | 11,2     | 52 941      |
| Afrique hors Maghreb     | 47,5                        | 43,3   | 9,2      | 48 003      |
| Asie-Océanie             | 42,7                        | 40,7   | 16,6     | 48 122      |
| Amérique                 | 39,5                        | 44,8   | 15,7     | 17 038      |

(1) On compte 145 étudiants sans nationalité, apatrides ou non renseignés.

Source : MESR-DGESIP/DGRI-SIES.

1.4.4 Gli studenti dell'Università Paris Diderot<sup>10</sup>

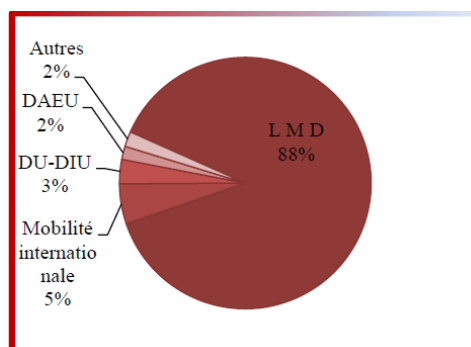
Secondo i dati forniti dall'OVE Paris Diderot per l'anno 2010-2010 il numero delle iscrizioni è di 28.208 benché il forte numero delle doppie iscrizioni riduce il numero degli effettivi a 26.180 Studenti. Rispetto agli scorsi anni accademici il numero degli iscritti a Paris Diderot ha avuto un incremento del 5,1%, infatti, per l'anno accademico 2008-2009 si registrava 24843 iscritti.

La quasi totalità degli iscritti rientra all'interno del sistema LMD (Licence, Master Doctorat), una piccola parte pari al 5% partecipa ad un accordo di mobilità internazionale(Erasmus e Accordi similari), circa il 3% segue un corso di Diploma

<sup>10</sup> Al fine di presentare il profilo degli studenti Universitari dell'Ateneo Paris Diderot(ParisVII) sono stati utilizzati i dati forniti dall'OVE Paris Diderot (Observatoire de la vie Etudiante dell'Università Paris Diderot)

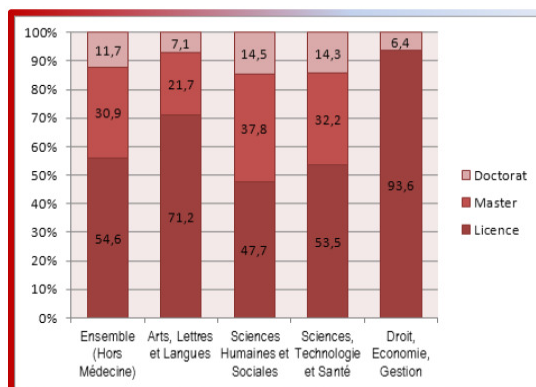
Universitario o Diploma Interuniversitario DU-DIU, il 2% della popolazione è iscritto ad un corso di Dyplome d'Acces aux études Universitaire, all'interno della categoria Altro rientrano gli studenti che preparano il concorso di CAPES o AGREG necessari all'insegnamento all'interno del sistema d'istruzione secondaria e all'insegnamento nel sistema d'istruzione superiore.

*1.4.4.1 Distribuzione studenti Paris Diderot per tipo di diploma 2009/2010 (Ove Paris Diderot)*

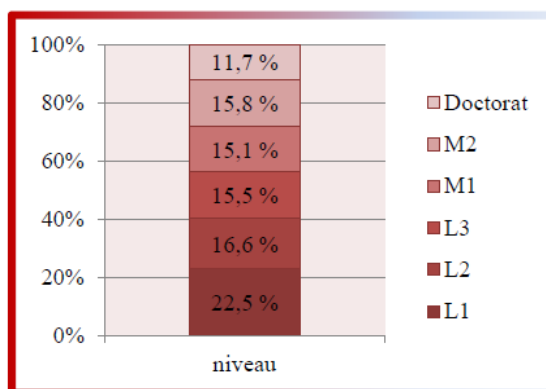


All'interno dell'università Paris Diderot l'88% degli studenti rientrano nel sistema LMD (elemento che si riscontra anche attraverso i dati a livello nazionale), il maggior numero di iscritti si ritrova all'interno del primo ciclo, infatti per l'anno 2010-2011 si registra il 54,6% degli studenti al livello Licence, seguiti dagli studenti iscritti al livello magistrale che corrisponde al 30,9% degli studenti ed il restante 11,7% nel terzo ciclo d'istruzione superiore.

*1.4.4.2 Distribuzione studenti Diderot secondo settore disciplinare et ciclo di studi 2009/2010 (Ove Paris Diderot)*

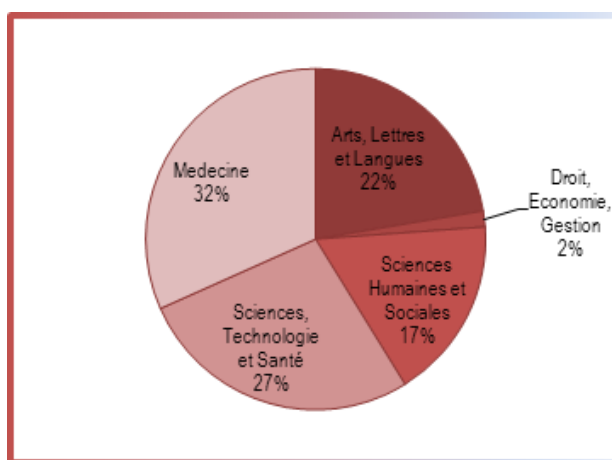


1.4.4.3 Distribuzione studenti Paris Diderot secondo anno di studi 2009/2010 (Ove Paris Diderot)



Il maggior numero d'iscritti si concentra all'interno del settore medico, dove si registra il 32% degli studenti sul totale della popolazione di Paris Diderot, il secondo settore preferito dagli universitari è stato quello Scientifico con il 27% degli effettivi sul totale, benché l'ateneo Paris Diderot sia noto per la sua interdisciplinarietà e per la volontà di formare gli studenti in percorsi intercorrelati quasi il 60% della sua popolazione predilige un percorso che rientra nel settore delle scienze dure, mediche o tecnologiche. Una bassa presenza si registra per quanto concerne il settore giuridico-economico, ma questo fenomeno è da attribuire alla concorrenza prodotta dagli altri atenei parigini in relazione all'offerta formativa dispensata in questo settore disciplinare.

1.4.4.4 distribuzione studenti Paris Diderot secondo settore disciplinare 2009/2010 (Ove Paris Diderot)



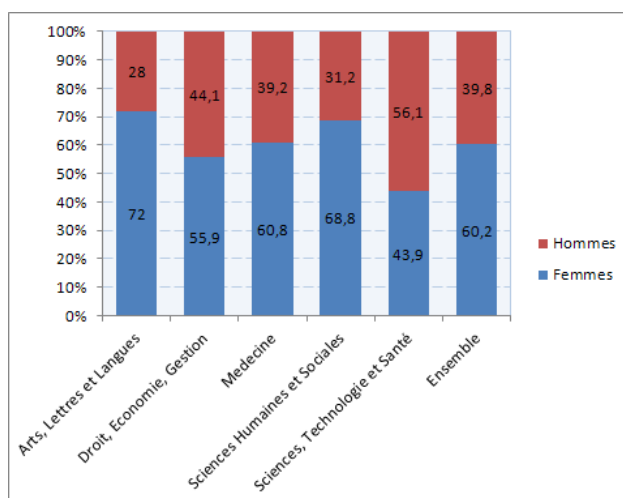
Si registra una forte presenza femminile fra la popolazione di Paris Diderot (elemento che rispecchia i dati a livello nazionale), che si diversifica fortemente a seconda dei settori disciplinari di studio. Questa è una caratteristica della popolazione universitaria ascrivibile a livello locale, nazionale ed internazionale, poiché anche all'interno del sistema d'istruzione italiano e all'interno del contesto dell'Università La Sapienza è possibile rintracciare questa differenza di genere. In termini di accesso al mondo dell'istruzione superiore le disuguaglianze di genere nel corso degli ultimi 40 anni si sono ridotte, anzi si sono ribaltate, ma da un'analisi approfondita dei dati a disposizione è possibile evidenziare delle dinamiche di disuguaglianze che si producono nella scelta del settore di studi. La filiera di studio dove è presente un forte numero di studentesse è quello artistico letterario (72% di studentesse iscritte) (Arts, Lettres et Langues) seguito dalle Scienze umane e Sociali che registra una presenza femminile del 68,8% (Sciences Humaines et Sociales) e dal settore medico dove il 60,8% degli iscritti è una donna. Il settore delle Scienze che integra diversi settori (Science, Technologie et Santé) vede al suo interno le Scienze dure (Fisica, Matematica, Chimica, Biologia), i settori Tecnologici di Ingegneria Con L'ED (Ecole Universitaire d'Ingenieurie). Utilizzando i dati per l'anno accademico 2008-2009<sup>11</sup> possiamo vedere come questa diversificazione all'interno dei diversi settori disciplinari delle scienze dure mostrano dinamiche di segregazione. È possibile ritrovare, anche per i dati francesi delle dinamiche di doppia segregazione (di tipo qualitativo e quantitativo) che sono già state presentate nelle analisi riguardanti il contesto italiano. È necessario differenziare la distribuzione nei diversi corsi di laurea per il settore SA, infatti si registra la presenza del 69% di studentesse per "le sciences du vivant" e solo il 31% per le "scienze dure" vale a dire matematica e fisica. Questa diversa ripartizione all'interno dei settori scientifici è una forma di segregazione che caratterizza anche le scelte universitarie delle studentesse italiane.

---

<sup>11</sup> Per quanto concerne queste informazioni i dati più recenti a disposizione sono che fanno riferimento all'a.a 2008-2009



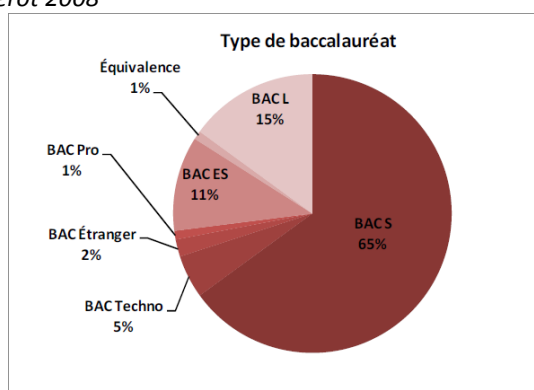
1.4.4.5 distribuzione studenti Paris Diderot secondo settore disciplinare e genere 2009/2010  
(Ove Paris Diderot)



Per quanto riguarda il profilo dei neo-diplomati che si sono iscritti presso l'Université Paris Diderot, sono stati pubblicati ad oggi i dati per l'anno accademico 2008-2009. Come è emerso dall'analisi dei dati nazionali dell'OVE la maggior parte dei neo diplomati e nuovi iscritti all'università Paris Diderot è sovra rappresentato dagli studenti provenienti dai Lycées Generaux che per l'anno di rilevazione hanno fatto registrare il 91% delle presenze, nello specifico il 65% dei neo-diplomati proviene da un indirizzo Scientifique , il 15% degli universitari ha conseguito un diploma di tipo Litteraire e l'11% dei neo-diplomati iscritti a Paris Diderot per l'a.a 2008-2009 ha conseguito un diploma di Economique e Sociale. Gli studenti provenienti da un indirizzo di tipo technologique e professionnelle rappresentano solo il 6% della popolazione. Per l'anno 2010-2011 sul totale degli studenti 3334 sono matricole, fra questi l'83% ha conseguito un diploma di tipo "generale" equivalente ad un diploma di tipo liceale italiano.

I dati ci indicano una forte chiusura verso i percorsi tecnici e professionali da parte del mondo universitario, sottolineando come ancora oggi il percorso di studi secondari influenzi la scelta di intraprendere un percorso all'interno dell'insegnamento superiore (Baudelot et Establet 2009). Non si vogliono considerare queste tendenze utilizzando soltanto un quadro interpretativo di tipo bourdevino, cioè analizzando queste dinamiche secondo la teoria della riproduzione sociale, ma esaminando questo fenomeno attraverso le teorie che vedono l'attore sociale mettere in atto decisioni mosse dall'interesse personale, dalla "buona ragione" teorizzata da Boudon (1979-2003), dall'uso del fattore economico come elemento per la migliore scelta possibile in un'ottica strumentale. È difficile non considerare questi risultati come fattori che possono produrre dinamiche di segregazione culturale e sociale.

1.4.4.6 Grafico tipo di diploma di secondaria superiore nuovi immatricolati Paris Diderot  
fonte OVE Paris Diderot 2008



All'interno dell'analisi pubblicata dall'OVE Paris Diderot gli sono stati forniti dati separati per quanto riguarda il settore medico in virtù del differente sistema di cicli tipico di questa filiera di studi. I corsi di laurea di Medicina e Odontoiatria<sup>12</sup> si strutturano come per LMD su tre cicli di studio. Gli studenti iscritti all'interno del settore disciplinare di medico-odontoiatrico per l'anno a.a. 2010-2011 sono 8902 di cui il 23,6% iscritti al primo anno PCM1 (in cui rientrano gli iscritti al primo anno per entrambe le facoltà di medicina e odontoiatria) alla fine del primo anno gli studenti conseguono un diploma di licence e devono superare un esame d'accesso al corso di laurea di medicina. In virtù di questo esame d'ingresso a partire dal 2° anno di studi (PCM2 per il corso di laurea in medicina e DENT1 per il corso di laurea in odontoiatria) il numero degli iscritti per entrambi i corsi di laurea risente di una diminuzione delle iscrizioni<sup>13</sup> e anche in relazione alla separazione delle popolazioni di studenti. Il numero di iscritti al secondo ciclo di studi per quanto riguarda il cdl di medicina in considerazione del numero chiuso e dei ritardi all'interno del sistema<sup>14</sup> è di 1528 studenti e 2332 al terzo ciclo (che corrisponde agli anni di specializzazione italiana), mentre per il cdl di odontoiatria tenendo conto dei fattori prima presentati è di 281 al secondo ciclo e 399 al 3° ciclo di studi. È necessario considerare fra gli effettivi del settore medico gli studenti che conseguono un DU-DUI, per quanto riguarda

<sup>12</sup> I corsi di Medicina ed Odontoiatria non rientrano nella riforma LMD, ma sono organizzati su una struttura di tre cicli di studio.

<sup>13</sup> A differenza del sistema universitario Italiano in cui l'esame viene utilizzato come elemento di selezione prima dell'inizio dell'intero corso di studi di medicina e odontoiatria in Francia gli studenti vengono selezionati dopo il primo anno di corso e possono sostenere l'esame d'accesso due volte durante tutto il loro corso di studi superiore.

<sup>14</sup> All'interno del sistema di Higher Education francese per passare al successivo anno di corso è necessario superare tutti gli esami previsti per l'anno di studi avendo una media che raggiunga la sufficienza corrispondente al voto 10. In caso contrario è possibile ripetere l'anno, ma soltanto 1 volta per ogni anno di corso. Per quando si fa riferimento a ritardi nel conseguimento del diploma di laurea è necessario differenziare questa dinamica dal fenomeno italiano.

medicina nell'a.a 2010-2011 sono state registrate 1686 presenze, mentre per quanto concerne il cdI di odontoiatria 97 presenze.

*1.4.4.7 Distribuzione studenti Medicina Paris Diderot 2009/2010 (Ove Paris Diderot).*

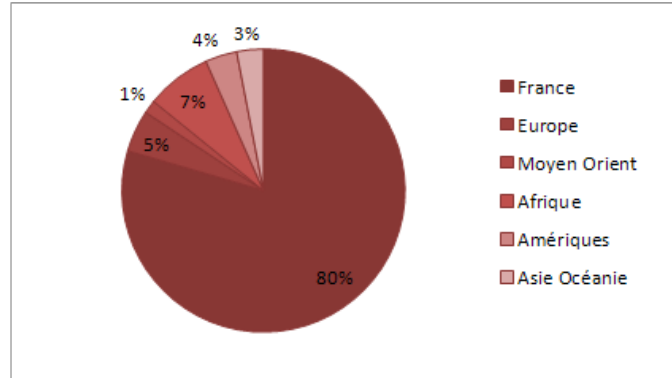
| Cycle                   | Niveau   | Effectifs | Proportions |
|-------------------------|----------|-----------|-------------|
| <b>1er cycle</b>        | P2 M     | 389       | 6,6         |
| <b>2nd cycle</b>        | DCEM 1   | 354       | 6,0         |
|                         | DCEM 2   | 388       | 6,5         |
|                         | DCEM 3   | 394       | 6,6         |
|                         | DCEM 4   | 392       | 6,6         |
| <b>3ème cycle</b>       | Internat | 2332      | 39,3        |
| <b>DU-DIU et autres</b> | DU-DIU   | 1686      | 28,4        |

*1.4.4.8 Distribuzione studenti Odontoiatria Paris Diderot 2009/2010 (Ove Paris Diderot)*

| Cycle                   | Niveau          | Effectifs | Proportions en % |
|-------------------------|-----------------|-----------|------------------|
| <b>1er cycle</b>        | DENT 1          | 87        | 11,3             |
| <b>2nd cycle</b>        | DENT 2          | 99        | 12,9             |
|                         | DENT 3          | 85        | 11,1             |
|                         | DENT 4          | 97        | 12,6             |
| <b>3ème cycle</b>       | troisième cycle | 399       | 52,0             |
| <b>DU-DIU et autres</b> | DU-DIU          | 93        | 12,1             |

Seguendo le tendenze nazionali, l'ateneo Paris Diderot accoglie ogni anno al suo interno un grande numero di studenti d'origine straniera. Gli ultimi dati disponibili (2010-2011) mostrano che il numero degli iscritti stranieri è pari al 20 % sul totale della popolazione universitaria di Paris Diderot. Il continente straniero più rappresentato, come si è potuto vedere per quanto riguarda i dati nazionali, è l'Africa con il 7,6% di studenti iscritti nei diversi cicli di studio. Il 4,9% degli studenti proviene dagli altri paesi dell'Europa, il 3,8% degli iscritti sono cittadini del Continente Americano, il 3,1% proviene da un paese dell'Asia o Oceania, e la regione del Medio Oriente è rappresentata dall'1,6% degli iscritti. È possibile applicare le considerazioni presentate per quanto concerne il contesto nazionale francese in relazione all'accoglienza degli studenti stranieri anche alla realtà locale di Paris Diderot.

#### 1.4.4.9 Distribuzione Paris Diderot secondo continente 2009/2010 (Ove Paris Diderot)



#### 1.4.5 Prime conclusioni riguardanti i due contesti d'indagine

In questo lavoro si è cercato di descrivere i due contesti di studio scelti, evidenziando tendenze tipicamente nazionali o locali, ma allo stesso tempo facendo risaltare elementi di similitudine.

L'aumento demografico delle due popolazioni ha prodotto un innalzamento dei tassi d'iscrizione all'interno dei sistemi scolastici italiano e francese. La popolazione universitaria Italiana e Francese sono cresciute notevolmente negli ultimi cinquant'anni come mostrano i diversi dati Istat Miur e OVE. Nonostante il numero d'iscritti all'interno del sistema d'insegnamento terziario italiano sia in valore assoluto inferiore al numero d'iscritti all'interno del sistema francese, il numero di studenti italiani è cresciuto proporzionalmente in modo maggiore al numero degli studenti francesi. L'Italia ha registrato un aumento della popolazione iscritta di 8.3 volte il numero degli iscritti totali dall'a.a 1960-61, mentre la Francia vede un aumento a partire dallo stesso anno accademico di 7.3 volte il numero degli iscritti totali.

I risultati di quello che in Francia fu definito fenomeno del baby boom ha mostrato i suoi primi effetti negli anni 70' in Francia e negli anni 80' in Italia. L'aumento della popolazione studentesca ha prodotto dinamiche positive riguardanti l'accesso all'insegnamento superiore per gli studenti provenienti dalle classi sociali medie e meno favorite della società, sia in Italia che in Francia.

Questo fenomeno ha fatto sì che la composizione sociale della popolazione universitaria si modificasse notevolmente, in termini di approccio agli studi universitari, alle aspettative future degli studenti e ai risultati medi delle due popolazioni. Queste dinamiche di apertura del mondo universitario nei confronti dei soggetti più deboli sono indicatori di cambiamento dei sistemi educativi e dei sistemi sociali dei due paesi considerati. Il cambiamento della composizione sociale è stato vissuto come indicatore della probabilità di mobilità sociale ascendente dei soggetti all'interno dei sistemi sociali considerati

(Boudon 1973). Allo stesso tempo l'aumento delle popolazioni studentesche, sia all'interno dei sistemi d'insegnamento secondario sia in quello dei sistemi d'insegnamento terziario, ha prodotto negli ultimi anni delle dinamiche di svalutazione dei titoli di studio in relazione al mercato del lavoro, attenuando le tendenze positive legate alla mobilità sociale sopra presentate (Duru-Bellat 2006).

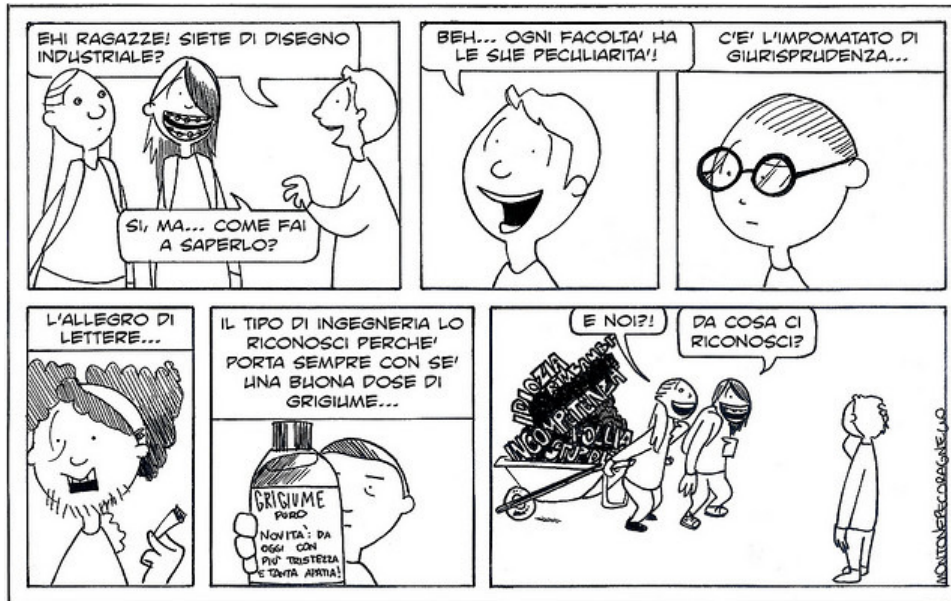
Si vince, inoltre, come in entrambi i paesi ed entrambi gli atenei la presenza femminile, benché sia aumentata negli ultimi anni, resti ancora "segregata" in alcuni settori disciplinari, all'insegnamento di tipo umanistico (Lettere, Lingue) oppure discipline legate alle scienze umane (Psicologia o Scienze Umane) riproducendo dinamiche di disuguaglianze ancora presenti in entrambi i sistemi (Fornari e Villani 2008). Analizzando i dati riguardanti la presenza delle studentesse all'interno dei settori disciplinari legati alle scienze "dure" o sanitarie e agli studi tecnici (ingegneria, architettura etc) emergono tendenze che farebbero pensare a una "doppia disuguaglianza di genere". In altre parole non solo le studentesse sono sottorappresentate all'interno di questi settori disciplinari (disuguaglianza di tipo quantitativo), ma sono anche "relegate" all'interno di specifici settori delle discipline sopra-elencate che sono culturalmente e socialmente riconducibili allo stereotipo del lavoro femminile (biologia, farmacia, ingegneria gestionale, architettura), rappresentando una disuguaglianza di tipo qualitativo.

La maggioranza degli studenti universitari proviene da un liceo con indirizzo scientifico o letterario, questa tendenza è uguale per entrambi i paesi studiati. Per i dati francesi è stato possibile confrontare il percorso scolastico e l'origine sociale dei genitori con il percorso scolastico e l'origine sociale della popolazione media della classe d'età 40-60 anni, questo semplice dato mostra delle dinamiche di riproduzione culturale e sociale all'interno del sistema d'insegnamento superiore francese. Dall'analisi si evince che più del 50% dei genitori degli studenti rispetto alla popolazione media della stessa classe d'età ha un titolo di studio d'istruzione secondaria e all'interno di questa sottopopolazione il 15,8 % ha un diploma professionale post-baccalaureat e il 35,5% un titolo di studio d'istruzione superiore. Per quanto concerne l'origine sociale più del 55% dei genitori di questi studenti appartiene alla categoria "Professioni intermediaires e cadre Superieur Profession Liberal", le due categorie più importanti all'interno del sistema socio professionale francese.

Gli studenti universitari stranieri sono oggi un elemento importante della realtà universitaria soprattutto all'interno del contesto francese (Ennafaa e Paivandi 2008). L'Italia può essere definito un paese di "nuova accoglienza" per gli studenti stranieri, mentre in Francia esiste una forte tradizione di accoglienza, legato a doppio filo alla storia coloniale francese.

Attraverso questi dati non è ancora possibile offrire delle analisi puntuali che possano veramente rappresentare questi due mondi e queste due popolazioni, ulteriori dati frutto della ricerca sul campo saranno l'elemento cruciale per il confronto fra i due paesi vicini e lontani per una diversa serie di fattori.

## Differenze Facoltà



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)

## 2. Lo studente Universitario una questione aperta

Voler analizzare lo studente universitario contemporaneo impone un'analisi dei cambiamenti che la figura di quest'attore sociale ha avuto nel corso del tempo. I cambiamenti socio-politico-economici e le trasformazioni dei sistemi universitari hanno prodotto un forte cambiamento all'interno della composizione sociale di questa popolazione.

Il processo di democratizzazione di accesso all'istruzione terziaria ha permesso una maggiore eterogeneizzazione della composizione sociale di questa popolazione in termini di genere, origine sociale, nazionalità, benché nel nostro paese non è possibile registrare una forte presenza di studenti stranieri in confronto a paesi come la Francia, l'Inghilterra, la Germania, Gli stati Uniti e Il Canada

La querelle in relazione allo studente universitario contemporaneo produce una serie di questioni aperte che possono essere affrontate considerando fattori macro-meso e micro sociali. In questo capitolo sono presentate alcune rappresentazioni dello studente universitario all'interno della letteratura sociologica in relazione ai fattori di cambiamento sociale dei sistemi d'istruzione superiore. Il primo paragrafo analizza la figura Ideal-tipica dell'Heritier descritta da Bourdieu e Passeron (1964).

Il secondo paragrafo descrive il ruolo che a parere di Parsons e Platt(1973) lo studente universitario deve svolgere all'interno del sistema d'istruzione terziario e sociale statunitense.

Il percorso universitario vissuto come un vero e proprio mestiere è l'oggetto del terzo paragrafo che descrive il lavoro etno-metodologico svolto da Alain Coulon (1997) alla fine degli anni 80' del 900.

All'interno del quarto paragrafo viene presentato il lavoro svolto da François Dubet (1994, 1995) in relazione all'esperienza universitaria intesa come il risultato dei fattori di vocazione, progetto e integrazione all'interno del sistema d'istruzione superiore francese.

L'ultimo paragrafo vuole mettere in evidenza la figura dello studente adulto che oggi inizia a essere rappresentato (anche se ancora marginalmente) all'interno delle diverse sottopopolazioni universitarie.

### 2.1 Lo studente "designato": fra destino e storia.

Nel secondo dopoguerra poter intraprendere un percorso di studi universitario era un privilegio riservato a una minima parte della popolazione italiana e, benché in proporzioni più elevate, anche della popolazione francese.

Nel 1964 i sociologi Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron analizzano la figura dello studente universitario in Francia, offrendo un modello ideal-tipico che è ancora oggi un punto di riferimento nelle analisi sociologiche.

Lo studente rappresentato dai sociologi è un predestinato agli studi, è sottoposto ad un processo di "investitura sociale". L'Heritier proviene dalle classi agiate della medio-alta

borghesia francese, ha seguito il suo percorso scolastico all'interno dei migliori istituti secondari d'oltralpe, e come suggerisce la categoria che lo rappresenta è erede di saper fare ed un gusto rappresentative della sua posizione sociale d'origine.

Lo studente universitario descritto da Bourdieu e Passeron rappresenta solo una piccola parte della popolazione francese dell'epoca, infatti, i dati del Ministère de L'enseignement Supérieur in Francia mostrano che nell'a.a 1960-61 gli studenti francesi iscritti all'università erano 309.700, ed i dati Istat ed i dati MUR per lo stesso anno accademico segnala un numero di 217000 studenti iscritti nel sistema italiano.

Il primo elemento di disuguaglianza sociale emerge dalla forte sotto-rappresentazione delle classi operaie e agricole all'interno della composizione della popolazione universitaria.

Secondo i due autori sono forti i fattori di determinismo sociale che caratterizzano le dinamiche di disuguaglianza educativa. Il sistema scolastico nella sua interezza genera meccanismi che conducono a una "riproduzione" delle classi sociali riducendo fenomeni di mobilità ascendente e predestinando gli attori sociali a un percorso individuale prescritto. In prima istanza il processo di disuguaglianza sociale tende all'eliminazione all'interno del contesto educativo terziario la presenza di studenti originari delle basse classi sociali.

In questo contesto le ineguaglianze sociali e educative si riproducono attraverso una sorta di selezione naturale, che limita l'accesso all'insegnamento superiore agli studenti appartenenti alle fasce deboli della società. Questo processo di selezione si sviluppa lungo tutto l'arco del percorso di studi degli studenti producendo una vera eliminazione della popolazione studentesca di origine operaia o agricola all'interno del sistema scolastico. Per quanto concerne gli studenti provenienti dalle classi medie la selezione avviene attraverso sistemi di disuguaglianza più o meno nascosti.

Il processo di segregazione si realizza a diversi livelli: un primo livello è rappresentato da un limite d'accesso per gli studenti classi sociali sfavorite, creando tre gradi di accesso all'interno del sistema scolastico. Dalle analisi prodotte da Bourdieu e Passeron emerge che un figlio di quadro superiore aveva l'80% di possibilità in più di accedere all'insegnamento superiore di un figlio di agricoltore e il 40% di chances in più di accedere all'insegnamento terziario. I figli delle famiglie più sfavorite all'interno del contesto sociale francese all'inizio degli anni 60' dello scorso secolo avevano solo il 5% di chances di conseguire un diploma di laurea, producendo una rappresentazione di tipo simbolico di questa categoria sociale. In altri termini si produce un fenomeno di sur-sélection (sovra-selezione) degli studenti delle classi popolari "*Bref, le principe général qui conduit à la sur-sélection des enfants des classes populaires et moyennes s'établit ainsi : les enfants de ces classes sociales qui, faute de capital culturel, ont moins de chances que les autres de témoigner d'une réussite exceptionnelle doivent pourtant témoigner d'une réussite exceptionnelle pour accéder à l'enseignement secondaire.*" (Bourdieu 1966 pag 334). Il fenomeno della sur-selection fa sì che gli studenti delle classi sociali basse accedano all'insegnamento superiore solo a condizione di un'ottima riuscita negli studi, dinamica che non si produce per gli studenti di alta origine sociale.



Le dinamiche di segregazione in ingresso non sono l'unico elemento di produzione di disuguaglianze che hanno caratterizzato il mondo universitario degli heritier.

La restrizione del campo di scelta di studi agisce come ulteriore fattore di disuguaglianza secondo le categorie sociali considerate, costruendo un secondo livello di segregazione. I dati presentati nel lavoro di Bourdieu e Passeron mostrano l'esistenza di una "gerarchia" delle scelte universitarie. L'analisi della composizione sociale delle diverse istituzioni d'insegnamento superiore indica come le Ecoles Normales Superieures, centri di eccellenza del sistema d'istruzione terziario francese, sono scelti da studenti provenienti dalle alte classi sociali e allo stesso tempo gli studenti provenienti da famiglie operaie o di agricoltori sono relegati a corsi pubblici universitari. Ancora oggi l'accesso "aux Grands Ecole" rimane circoscritto a una popolazione studentesca d'élite.

Il terzo livello di riproduzione delle disuguaglianze si mette in atto secondo i due sociologi attraverso i fattori di genere. Le chance d'accesso al sistema d'istruzione superiore sono in termini di genere simili per i ragazzi e le ragazze provenienti dalle stesse classi sociali queste dinamiche cambiano nel momento in cui gli studenti entrano nel mondo universitario.

Nel processo di relegazione degli studenti il genere diventa un elemento di discriminazione, indirizzando le ragazze verso campi disciplinari come lettere o pedagogia, oppure biologia e matematica con il chiaro fine dell'insegnamento. L'influenza del genere diventa ancora più determinante per le ragazze provenienti dalle basse classi sociali.

I tre fattori di disuguaglianza sopra presentati agiscono contemporaneamente durante tutto il percorso scolastico e universitario degli studenti producendo delle caste sociali in cui il rischio d'intrappolamento per i soggetti che ne fanno parte è molto forte.

Secondo Bourdieu e Passeron i figli delle classi sociali sfavorite negli anni 60' avevano solo un'opportunità su cinque di accedere all'insegnamento superiore.

Il processo di riproduzione sociale si gioca non soltanto su fattori economici, ma in particolar modo attraverso i fattori culturali imposti dalla classe dominante.

L'università diventa uno spazio sociale, dove i fattori culturali ed economici agiscono nei processi di scelta degli individui e nel loro posizionamento all'interno di questo spazio. Riprendendo i lavori di Bourdieu come la Distinction e Raisons Pratique vediamo che l'università diventa il contesto sociale situato e storicamente datato dove si relazionano le posizioni sociali d'origine degli studenti e le loro disposizioni sociali (habitus) e creano attraverso le azioni e le pratiche universitarie il mondo degli studenti (Bourdieu 1979, Bourdieu 1994 pag 17-29).

Gli studenti vengono definiti come degli eletti e portatori di un "dono" acquisito all'interno delle dinamiche di socializzazione familiare. Gli heritier acquisiscono un habitus familiare ed un ethos di classe che gli permettono d'interiorizzare un "savoir" e un "savoir faire", fondamentali nel loro percorso di studi. L'habitus è una struttura strutturante e strutturata attraverso un processo osmotico esso produce principi generatori e organizzatori delle pratiche di rappresentazione nei diversi campi sociali "*produit de l'histoire l'habitus produit des pratiques individuelles et collective, donc de l'histoire, conformément aux schèmes engendrés par l'histoire; il assure la présence active des*

*expérience passée qui, déposées en chaque organisme sous la forme de schèmes de perception, de pensée d'action tendent plus sûrement que toutes les règles formelle et toutes les normes explicites à garantir la conformité des pratiques et leur constance à travers le temps*" (Bourdieu 1980). Gli studenti si trovano ad agire all'interno di uno spazio sociale (il contesto universitario) dove le dinamiche della struttura sociale si riproducono. Lo spazio sociale si costruisce in relazione alla posizione sociale occupata dagli attori o dai gruppi ai quali essi appartengono, la loro posizione è il frutto dell'accumulazione del capitale culturale, capitale economico. Traducendo nel contesto universitario la nozione di spazio sociale lo studente si posiziona al suo interno in relazione al capitale economico e culturale ereditato. In questo contesto è l'habitus che come principio generatore degli stili di vita delle scelte e delle pratiche induce i soggetti ad affrontare l'esperienza universitaria in relazione ai segni distintivi della propria classe d'origine. La costruzione dello spazio sociale porta alla creazione dell'ethos di classe secondo Bourdieu e Passeron è « *un corpus de savoir, de savoir faire et surtout de savoir dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées* » (Bourdieu e Passeron 1964 pag 36).

Gli studenti di bassa origine sociale si trovano ad affrontare ostacoli culturali benché siano integrati in un processo di omogeneizzazione messo in atto dal sistema scolastico.

I dati presentati nei *les héritiers* mostrano come l'origine sociale sia il fattore di differenziazione che più influisce nel contesto scolastico e universitario a tutti i livelli e durante tutto il percorso formativo degli individui. In particolare essa influenza le condizioni di vita degli studenti universitari e di conseguenza la loro esperienza di studi. Il tipo di risorse economiche a disposizione dello studente, influiscono sul tipo di abitazione scelta (eventualmente in collocazione se è uno studente fuori sede), sul tempo libero a disposizione da dedicare agli studi, sulla necessità di dover lavorare per sovvenire ai propri bisogni.

Gli studenti sono considerati come "*le produit et il n'est pas de catégorie sociale dont les conduites et les aptitudes présentes portent davantage la marque des acquisitions passées*" (Bourdieu e Passeron 1964 pag 25). L'influenza dell'origine sociale agisce nei processi di scelta e di transizione del percorso scolastico attraverso i modelli culturali delle classi sociali d'origine acquisiti durante i processi di socializzazione. Il meccanismo di distinzione che si produce attraverso l'habitus e l'ethos di classe agisce in maniera indiretta sulle attitudini, le azioni e le scelte degli studenti creando forme di disuguaglianze insite alla natura stessa del sistema scolastico e universitario. Queste dinamiche si producono all'interno dello spazio sociale universitario dove le posizioni sociali acquisite in partenza agiscono come elemento di distinzione durante il percorso di studi. Lo spazio sociale in cui i soggetti agiscono sembra essere limitato dai fattori della posizione d'origine e delle disposizioni di classe, non emerge in questo caso il fattore della volontà individuale che sembra essere sopraffatto dai fattori esogeni all'attore sociale.

Un sistema d'istruzione basato sul principio di uguaglianza *tout court*, declinato nell'accezione di "*uguaglianza di trattamento*" (Benadusi 2006, Dubet 2009) riproduce in molti casi le disuguaglianze d'origine rispetto alla cultura. Questo perché il processo di omogeneizzazione della cultura di base dominante messo in atto dai sistemi d'istruzione

non considerano le disuguaglianze d'origine in termini di patrimonio culturale, sociale ed economico. Gli studenti provenienti dalle classi sociali elevate hanno acquisito attraverso la trasmissione familiare le conoscenze della cultura scolastica di base e soprattutto gli strumenti per avere la piena padronanza di essa. Questo li favorisce durante tutto il loro percorso di studi. È necessario considerare che l'eredità acquisita attraverso l'habitus agisca automaticamente in favore degli studenti, i due sociologi descrivono due possibili atteggiamenti da parte degli heritiers in relazione al patrimonio culturale acquisito. Da un lato è possibile che gli studenti di elevata origine sociale utilizzino razionalmente il loro bagaglio culturale con un esito favorevole per il loro percorso di studi; dall'altro esiste un forte rischio di "dilapidazione" dell'eredità culturale. Questo avviene nel caso in cui il soggetto si dedichi, utilizzando le parole di Bourdieu e Passeron "ai piaceri superficiali dei giochi di buona società" perché a differenza degli studenti provenienti dalle classi sociali basse esso non è forzato a indirizzarsi verso scelte scolastiche più sicure per il proprio futuro.

Per quanto concerne gli studenti provenienti dalle classi sociali sfavorite l'acquisizione di un diploma superiore li conduce verso un processo di compensazione del loro bagaglio culturale d'origine attraverso un fenomeno che viene definito dai due autori di "bonne volonté culturelle". Il fenomeno della bonne volonté culturelle si attua soprattutto nelle classe piccolo borghese, classe sociale di transizione nel processo di mobilità sociale. Gli attori sociali appartenenti a questo contesto aderiscono totalmente alla cultura scolastica dominante sedotti dalla possibilità di poter ridurre il divario culturale economico e sociale attraverso l'acquisizione di un titolo di studio elevato.

Analizzare gli studenti universitari come un gruppo sociale conduce a uno studio dei tratti comuni e specifici di questi soggetti. Secondo Bourdieu e Passeron non è possibile esaminare gli studenti come un gruppo integrato solo perché questi condividono le stesse pratiche (amministrative, organizzative, di studio). Seguire le stesse regole, avere gli stessi doveri e diritti, seguire gli stessi corsi, secondo, i due sociologi, non può definire gli studenti universitari come un gruppo professionale. È necessario, quindi, al fine di uno studio esaustivo di questi attori sociali mettere in evidenza, per quanto possibile, i percorsi individuali degli studenti, le loro scelte, le loro condizioni di partenza. La difficoltà d'analizzare gli universitari come un corpo professionale è giustificata dai due sociologi attraverso diversi fattori. In primo luogo è necessario considerare il continuo rinnovamento della composizione sociale di questa popolazione (elemento ancora più emergente nell'attuale contesto di studio), alle differenti origini sociali e in particolare il loro futuro professionale.

Bourdieu e Passeron considerano quello dello studente universitario non un lavoro, ma un percorso di preparazione a esso, essi analizzano la funzione simbolica attribuita al percorso d'istruzione terziario, questo è in contraddizione con le successive analisi concernenti gli universitari svolte da altri sociologi nel corso di questi anni. Un esempio si ritrova nel lavoro di Alain Coulon (1997) "le metier de l'etudiant" (lavoro sul quale verrà svolta una ampia analisi nella parte successiva del capitolo) comparso nel panorama

sociologico una trentina d'anni dopo l'analisi de les heritiers, in esso ritroviamo come punto di partenza d'analisi l'idea del mestiere di studente universitario.

I due sociologi considerano lo status "étudiant" è un momento di passaggio nella vita degli individui e di quanto il loro impegno sia vissuto come un gioco o come un elemento di riuscita e riscatto sociale.

L'organizzazione del tempo da parte degli studenti è il primo fattore che viene considerato come elemento di discriminazione fra gli studenti universitari e gli altri attori sociali. L'organizzazione individuale degli orari di studio diventa determinante nel processo di autonomia degli universitari, questo status gli permette di rompere il quadro temporale delle routine della vita sociale e di invertirne l'ordine. L'organizzazione della vita quotidiana è gestita in modo totalmente individuale e solamente in funzione dei cicli d'esame e del tempo necessario allo studio. Bisogna ricordare che le analisi si riferiscono a giovani diplomati in età regolare con un percorso di studi di tipo "lineare", inoltre all'interno della popolazione universitaria degli anni 60' è quasi impossibile ritrovare soggetti lavoratori in età adulta in formazione continua o che si reinseriscono in un percorso di studi.

L'uso libero e libertario del tempo tipico dello studente si differenzia dai ritmi sociali che creano dei "groupes intégrés" sottomettendo le attività di tutti i membri del gruppo (è importante considerare il periodo in cui è stato scritto il libro, ora i curricula e i programmi universitari sia italiani che francesi, strutturano l'uso del tempo dello studente in modo molto più forte assimilandoli agli studenti di scuole superiori). Secondo Bourdieu e Passeron mettersi alla prova in qualità di studente universitario in relazione alla propria autonomia è prima di tutto avere la possibilità e la libertà di rompere gli schemi del tempo libero imposto dagli obblighi sociali e di lavoro. Questa nuova autonomia acquisita permette ai giovani studenti di invertire gli orari di studio e di tempo libero. Se da un lato l'autonomia organizzativa del tempo offre la scoperta di nuove pratiche, dall'altro l'individualità delle pratiche quotidiane influiscono negativamente sull'aggregazione degli universitari e sulla creazione di un gruppo sociale.

La condivisione degli stessi luoghi, seguire gli stessi corsi non crea una vera integrazione, un sentimento di aggregazione fra gli studenti. L'esistenza di luoghi, quartieri universitari non determina la nascita di un gruppo integrato, bensì, secondo i due sociologi, è l'uso che viene fatto degli spazi e dei ritmi di vita che forniscono a un gruppo una struttura d'integrazione. Sono le istituzioni universitarie, campus o organismi collettivi, che impongono relazioni sociali fra gli studenti. Elementi d'integrazione fra gli universitari emergono, secondo i dati proposti, alla presenza d'imposizioni esterne o legate agli obblighi di studio. Non si creano quindi delle "comunità d'apprendimento" come è possibile ritrovare in altre teorie sociologiche come quelle di Weick (1995). All'interno di questi gruppi non integrati si riscontra la mancanza dei meccanismi tradizionali di coesione e integrazione, nonostante gli organismi istituzionali impongano delle attività di gruppo agli studenti. Il sistema scolastico e universitario francese non prevedono dei percorsi di studi che sviluppino lo spirito di cooperazione e condivisione fra gli studenti. È possibile ritrovare degli elementi di "comunità" o gruppo solo nelle piccole città di

provincia dove i cortei e le manifestazioni universitarie sono simbolo di integrazione più alla comunità locale che al mondo universitario.

Le tradizioni e gli atti simbolici che caratterizzavano il contesto studentesco precedente agli anni 60' sono relegate secondo Bourdieu e Passeron a una parte marginale della popolazione universitaria. Queste manifestazioni simboliche si ritrovano all'interno di contesti di studio per loro natura di tipo corporativistico, come le facoltà di diritto o di medicina.

Emerge una difficoltà nella definizione della popolazione universitaria come un gruppo integrato dal lavoro dei due sociologi e, inoltre, anche una chiusura di interazione fra studenti delle diverse discipline di studio, in particolar modo per i giovani iscritti nelle facoltà parigine. Avere un'assidua frequenza ai corsi, sicuramente facilita le relazioni tra studenti, ma in termini di network amicali i rapporti fra gli universitari si limitano alla condivisione delle ore di lezione e difficilmente è possibile individuare l'esistenza una forte rete amicale nata all'interno del contesto di studio e sviluppatasi al di fuori delle mura della facoltà. I soggetti della mia ricerca vivono in un contesto socio-politico economico differente dagli intervistati de les heritier, la questione dei network sociali distinti tra contesto universitario e contesto privato emerge in modo interessante. In molti casi le relazioni universitarie sono relegate al periodo di studi, e anche la natura stessa della relazione è limitata a uno scambio di materiali di studio. In alcuni casi, in particolare per gli studenti con uno status di lavoratore part time o full time, la costruzione di una rete amicale all'interno del contesto universitario è molto difficile a causa della mancata frequenza dei corsi e delle pratiche universitarie che favoriscono questo tipo d'interazioni. Da questi elementi emerge un aspetto anomico della condizione étudiant che vede lo studente integrarsi in altri contesti sociali come quello familiare, politico, religioso.

Nell'analisi degli studenti universitari presentata da Parsons e Platt (che verrà meglio sviluppata nel paragrafo 2.2) il percorso universitario produce un processo di adesione alle norme, al ruolo di studente e al ruolo imposto dalla professione futura, invece nel lavoro di Bourdieu e Passeron l'elemento che caratterizza il percorso universitario è questo processo di distinzione dalla cultura scolastica e universitaria dominante.

Lo studente è condannato dalla sua condizione transitoria e preparatoria nella quale si trova a essere soltanto *"quello che progetta di essere"*. La volontà di realizzarsi in un percorso individuale e professionale è l'elemento che accomuna gli studenti provenienti da origini sociali e percorsi di studio differenti. Il progetto che mettono in atto al momento della scelta universitaria non pre-determina in maniera univoca la condotta simbolica degli studenti nella quale si compiono le loro azioni. "Distinguersi" in qualità di studente universitario è in realtà distinguersi dall'essenza dello studente attraverso la quale vengono descritti e limitati "gli altri studenti". Gli universitari attraverso l'organizzazione autonoma dello spazio e del tempo reinterpretano simbolicamente gli ostacoli posti dallo status d'étudiant al fine di riconoscersi in qualità di studenti.

Essi hanno un legame indivisibile alla loro classe d'origine, si definiscono a seconda di questa relazione, nelle loro pratiche, nelle loro scelte quotidiane. In quanto *"aspiranti"*

*intellettuali*” essi vivono e reinterpretano il rapporto alla cultura e al loro status seguendo il modello imposto dalla loro classe sociale.

Il rapporto fra professore e studente è rappresentato dalla trasmissione del sapere dal primo al secondo un modello unilaterale, in cui il professore offre la conoscenza alla passività dello studente che recepisce la produzione del sapere.

In questo contesto la relazione fra professore e universitario si trasforma in una ricerca da parte di quest’ultimo di una figura ispiratrice un *“maitre à penser”* che lo indirizzi nel processo di reinterpretazione dei valori della sua classe d’origine. Il professore, allo stesso tempo, si vede investito nel compito di Virgilio nei processi di consumo della cultura dei suoi studenti, sempre in un’ottica di trasmissione unilaterale della conoscenza. Le dinamiche che si producono dalla relazione fra studente e professore portano l’universitario a quello che i due sociologi definiscono un esercizio simbolico della professione intellettuale entrando in un meccanismo del *“faire semblant”* come modello di adesione al mondo intellettuale. Gli studenti delle discipline letterarie o filosofiche possono, da quanto emergere ne les héritiers, vivere il momento degli studi come un periodo di *“ritiro iniziatico”* della condizione d’intellettuale.

In quest’adesione ai modelli culturali trasmessi dall’università, ritroviamo, secondo Bourdieu e Passeron, anche i comportamenti più *“bohémienne”*, che apparentemente si allontanano dalla cultura, *“legittima”*, questa fuga, secondo i sociologi è in ogni caso il risultato dei modelli culturali trasmessi. La relazione con figure di spicco nell’ambito accademico crea questo rapporto di tutorato fra allievo e maestro che influenza tutto il percorso dello studente. Il giovane acquisisce un nuovo modo di aderire ai valori culturali trasmessi dal loro tutore.

Il modello di novizio intellettuale è rappresentato secondo i due sociologi dallo studente di lettere parigino, è nel contesto della capitale che il rifiuto dell’influenza familiare, soprattutto in relazione alle questioni politiche diventa più evidente. Nella loro adesione alla contro-cultura e ai valori estremi della politica essi producono dinamiche di *“conformismo all’anticonformismo”*. Attraverso queste dinamiche gli studenti borghesi sono indotti a confondere la *“rottura simbolica dell’adolescenza con una realizzazione intellettuale”*. L’interesse che un impegno di tipo politico può indurre a un processo di rottura simbolico con il contesto familiare, questo conduce a una presa di distanza in relazione ai limiti imposti dalle relazioni alla famiglia. Questa rottura diventa da un lato un elemento di affermazione individuale attraverso le scelte e le pratiche universitarie, dall’altro un’affermazione per il proprio futuro professionale. La volontà di distinguersi attraverso il percorso universitario si produce all’interno di un contesto politico, estetico o filosofico. È necessario considerare nell’analisi della condizione di vita degli studenti universitari, tutte le dinamiche e le pratiche legate allo studio, ma soprattutto la loro condizione di *“esistenza”* e di vita quotidiana. In un processo di confronto tra i diversi tipi di studente universitario bisogna considerare la diversa relazione che s’instaura tra le istituzioni universitarie e gli studenti parigini da un lato e gli studenti di provincia dall’altro. Il contesto intellettuale della capitale francese permette agli studenti che vivono a Parigi di poter instaurare una relazione di contestazione con l’istituzione universitaria tanto da

relativizzarne il prestigio e l'autorità. Gli studenti dei contesti provinciali aderiscono al mondo universitario restando legati ai vincoli accademici e al prestigio del ruolo professorale. Il processo di distinzione è l'elemento più vivo dell'esperienza universitaria dello studente parigino *“la recherche de l'originalité à tout prix a sans doute une fonctionne particulièrement vitale pour l'étudiant parisien qui, placé dans des conditions de travail extrêmement difficiles, éprouve à chaque instant l'inquiétude que suscite le contact menaçante avec la foule de concurrents inconnus”* (Bourdieu e Passeron 1964 pag 74). Nel mondo universitario degli anni 60' il gruppo sociale degli studenti universitari è fortemente rappresentato dagli studenti appartenenti alla borghesia e all'alta borghesia che trasmettono e impongono i valori della classe dominante agli studenti originari delle altre classi sociali. Sicuramente e all'interno delle classi sociali favorite che i *“novizi dell'intelligentia”* vengono reclutati e che attraverso di questi che le dinamiche di riproduzione sociale si perpetuano all'interno del mondo universitario. È importante sottolineare come all'interno della popolazione universitaria, benché in forte minoranza, gli studenti provenienti dalle classi popolari sono portatori di nuovi valori e di un nuovo modo di aderire al mondo universitario. Le dinamiche di cambiamento rappresentate dalle pratiche degli studenti di origine popolare, sono lente e rappresentano in questo contesto politico sociale una minima parte dell'esperienza universitaria.

L'atteggiamento che gli studenti hanno in relazione all'esperienza che vivono allo sforzo universitario e intellettuale come un gioco e gli permette di svincolarsi dalla pressione dell'adesione alla cultura legittima e legittimata e alla riuscita professionale. È importante sottolineare che la condizione di studente universitario non conduce necessariamente tutti i soggetti a vivere un'esperienza ludica e fuori dalla realtà quotidiana. L'irrealtà prodotta dalla condizione universitaria può essere vissuta, dagli studenti di origine popolare e della piccola borghesia, attraverso un adattamento del modello ludico intellettuale imposto dall'istituzione universitaria alla propria condizione d'origine e di vita quotidiana.

Un elemento importante che emerge è la categorizzazione che i due autori fanno de *“l'identité étudiant”* essa, infatti, si divide fra *“l'identité proclamée vs une identité caché e une difference proclamé*, che condizionano le azioni e i comportamenti degli studenti.

Bourdieu e Passeron costruiscono una figura di condotta ideal tipica dello studente universitario da utilizzare come elemento di confronto dei diversi comportamenti dei soggetti che analizzano. Ritroviamo da un lato un modello di condotta razionale, vale a dire come dovrebbe essere, dall'altro un modello di condotta reale che si trasforma a seconda dei soggetti, delle situazioni e dei contesti. Questa figura ideal-tipica si costruisce sulla base del *“dover essere”*, studiare non è un *“creare”*, ma piuttosto un *“crearsi”*, non è produrre una cultura, studiare quindi non è produrre, ma mettersi nelle condizioni di essere capaci di produrre conoscenza *“..pour l'étudiant, faire, ce n'est jamais que se faire. Seul l'émportement rhétorique peut conduire à oublier ce qui fait la définition même du rôle d'étudiant: étudier, ce n'est pas créer, mais se créer, ce n'est pas créer une culture, moins encore créer une culture nouvelle, c'est se créer, dans le meilleur des cas, comme utilisateur ou transmetteur averti d'une culture créée par les autres, c'est-à-dire comme*

*enseignant ou spécialiste. Plus généralement, étudier ce n'est pas produire, mais se produire comme capable de produire*" (Bourdieu e Passeron 1964 pag 84). È nell'imparare a questo "fare fittizio" che l'università esercita i suoi studenti, nel "fare quello che è necessario fare per farsi". Il soggetto impara ad essere "provvisorio" nel suo essere, in realtà il suo lavoro non è in relazione al suo "essere" hic et nunc, nella sua quotidianità, ma è orientato verso il suo "dover essere" nel futuro professionale e privato.

Studiare diventa un'azione esterna al soggetto, l'azione acquisisce senso solo in riferimento al futuro. Questa condizione di studente non può assumere un elemento di serietà se non in relazione alla professione futura. La tradizione universitaria propone due modelli che apparentemente contraddittori vengono entrambi accettati dal sistema, da un lato troviamo lo studente "bête a concours", dall'altro lo studente "dilettante". Il primo modello di studente mette a servizio della riuscita dell'esame e della sua carriera scolastica ogni sua azione, egli dimentica tutto quello che è al di fuori del suo percorso universitario anche la qualifica che il contenuto dell'esame dovrebbe trasmettere. Il secondo tipo d'universitario non conosce altro che l'orizzonte infinito e isolato dell'avventura intellettuale, dove l'apprendimento fine a se stesso dona l'illusione di un processo eterno e magico. Entrambe queste immagini immobilizzano in modo fittizio un presente che dovrà per sua natura sparire perché legato a un periodo provvisorio della propria vita. Questi due condizioni coesistono nell'esperienza e nella pratica universitaria e diventano complementari alla condizione di professore universitario. Il processo che s'instaura nelle pratiche universitarie di apprendimento da vita a un'esperienza "enchantée" della professione di professore. La relazione tra professore e studente diventa in alcuni casi un incontro fra eletti, dove i professori sono portatori di un "dono" e gli studenti coloro che lo ricevono. Il professore diventa il portatore del dono del sapere che viene trasmesso allo studente degno di riceverlo. Questo processo di scambio offre ai suoi partecipanti la capacità di legittimare questi ruoli prefigurati dal sistema universitario e di riconoscerne il valore e il ruolo. L'approccio allo studio come un'avventura intellettuale è necessario agli studenti delle materie letterarie e umanistiche al fine di giustificare il senso delle proprie azioni in relazione ad un futuro professionale non sempre chiaro e sicuro.

La relazione alla condizione universitaria non viene vissuta da tutti gli studenti attraverso l'adesione a questo modello intellettuale irrealista. Per le filiere di studio in cui la figura professionale futura è ben delineata dal corso di studi (gli studenti di medicina o ingegneria per esempio), l'approccio alla condizione universitaria si trasforma in una relazione direttamente subordinata alla pratica professionale che assicura il senso delle proprie scelte e dei propri agiti.

La scelta di vivere la condizione universitaria come un'avventura intellettuale si diversifica anche in base ai generi. L'adesione al modello di avventura intellettuale non viene compiuta in modo totale dalle studentesse poiché l'incertezza, le angosce del proprio avvenire professionale le obbligano a un'adesione scolastica alla condizione universitaria. Esse sono legate a un modello femminile dove il ruolo della donna è strettamente connesso alla cura della casa e della famiglia. L'universitaria degli anni 60' inizia a



relazionarsi con le sue nuove aspirazioni professionali e intellettuali. Le chances d'ingresso al mondo universitario non differiscono per categoria sociale d'origine, ma è la scelta della disciplina di studio che continua a relegare le studentesse a un modello di ruolo e di divisione del lavoro legato a una separazione dei sessi all'interno della società. La scelta di intraprendere un percorso universitario viene vissuta come un "dono" dalle studentesse che conduce le ragazze a scelte aderenti al modello di donna dell'epoca. Questo tipo di approccio alla condizione universitaria produce una reinterpretazione del modello femminile che permette allo stesso tempo una continuità d'adesione alla figura della donna dominata all'interno di un sistema maschile, sia nel suo modo di essere pensato, organizzato e strutturato, sia nella composizione del corpo insegnanti che diventano i portatori ed i perpetuatori di questo modello. La condizione di studente viene vissuta in modo diverso a seconda dei generi, in questo contesto la donna deve interpretare il ruolo imposto dalla società del "boom economico". Sono le stesse studentesse che attraverso le proprie scelte si destinano a professioni tipicamente femminili come quello dell'insegnamento.

Seguendo il dispositivo teorico di Bourdieu e Passeron nella descrizione degli *heritiers* il mondo universitario appare come un contesto dove gli studenti giocano a scacchi e dove l'elemento di predestinazione si produce in alcune mosse vincolate dalla posizione sociale d'origine e le disposizioni date dall'ethos e dall'habitus. Lo spazio sociale così concepito riesce ancora oggi a descrivere le storie degli studenti universitari e non i destini? (Bourdieu 1994 pag 49).

Nel concetto di spazio sociale l'elemento dell'interesse individuale non viene assolutamente considerato come fattore che entra in gioco nelle dinamiche di scelta all'interno del percorso. Quest'approccio analitico è utile nell'analisi dei percorsi degli studenti universitari, ma non riesce a fare luce sugli aspetti endogeni delle dinamiche delle azioni e delle scelte degli studenti universitari.

## **2.2 Il ruolo dello studente universitario**

Parsons e Platt descrivono il cambiamento che il sistema d'istruzione superiore statunitense ha subito dalla fine degli anni 50' del secolo scorso. Il lavoro che ha come contesto, il sistema universitario statunitense fra gli anni 50' e gli anni 70 del 900' e lo analizza considerandolo come elemento risolutore di diversi elementi idiosincratici rappresentativi della società nord-americana.

Il diploma d'istruzione superiore acquisisce un valore all'interno del mercato del lavoro tale da indurre i soggetti a un investimento sia in termini economici (bisogna tenere in considerazione gli elevati costi d'istruzione superiore negli Stati Uniti) sia in termini di sacrifici nell'apprendimento. In questo sistema il ruolo dell'educazione entra in gioco anche all'interno del mondo economico e politico del paese, attraverso un'influenza diretta all'interno di questi diversi ambiti. Questo cambiamento è rappresentato dall'incremento degli ingressi all'interno del sistema d'istruzione superiore in relazione

all'aumento di diversi organi d'istruzione e il prolungamento della durata dei percorsi di studio.

Secondo i due autori l'istituzione universitaria occupa un ruolo centrale all'interno del complesso sistema sociale americano. Essa assume una pluralità di valori poiché è connessa con gli altri settori del sistema sociale. Una delle funzioni più importanti dell'università è la sua capacità di produrre razionalità cognitiva la quale diventa elemento fondante delle azioni individuali e che a partire dall'istituzione universitaria influenza gli altri sistemi di valori che agiscono all'interno del sistema sociale americano *"Though differentiated from other institutions and focusing in the cognitive complex, the university does not have one but a plurality of functions. The distinction among these functions is emphasized in this book ; it is between functions where the value of cognitive rationality has clear primacy over others and functions where this primacy is shared with other value-sectors of the general value-system"*(Parsons e Platt 1973 pag 103) .

I due autori analizzano l'università come un sistema sociale, in particolare considerano il sistema universitario come un contesto dove si ritrovano le dinamiche di socializzazione e di integrazione attraverso il processo dell'apprendimento cognitivo. Il processo di socializzazione che si produce all'interno dei college americani diventa un elemento importante all'interno delle dinamiche di integrazione dell'individuo al sistema sociale *"The undergraduate college especially attempts to synthesize the cognitive learning function with the function of socialization. Thus the college constitutes an extension to older age levels of patterns of the integration of the social system and of personality which have been found in studies of family socialization"* (Parsons e Platt 1973 pag 103-104). Essi utilizzano il concetto di rilevanza valoriale della conoscenza *"value relevance of knowledge"* per analizzare tutti i contesti in cui la complessità cognitiva è una fonte di valori e ne produce la loro implementazione. L'università è analizzata come un sistema produttore di valori attraverso il processo cognitivo della conoscenza.

L'esperienza del college costituisce secondo i due sociologi una nuova fase di socializzazione durante il percorso di vita dei soggetti. Tutti i cambiamenti all'interno della struttura sociale che producono un processo di differenziazioni dei ruoli implicano un cambiamento nei modelli di socializzazione per i soggetti che sono coinvolti da queste dinamiche. Nella fase d'istituzionalizzazione dei nuovi modelli di socializzazione si producono delle tensioni fra gli individui che partecipano a questo cambiamento. All'interno del contesto universitario americano il processo di massificazione del sistema rappresenta una fase di cambiamento e una transizione verso nuovi modelli di socializzazione. Le tensioni prodotte dal processo di massificazione tendono a trasformare le interazioni fra i soggetti che partecipano a questo cambiamento, studenti, professori, le istituzioni, Parsons e Platt individuano una comparazione tra i cambiamenti avvenuti all'inizio del ventesimo secolo all'interno della famiglia e dei ruoli parentali con i cambiamenti avvenuti all'interno del mondo universitario a partire dalla fine della seconda guerra mondiale negli Stati Uniti.

Il modello di socializzazione familiare aveva come elemento centrale la *"fase edipica di socializzazione"*, che è rimessa in questione producendo nuovi modelli educativi e di

socializzazione al di fuori del contesto familiare durante la rivoluzione industriale. La massificazione del sistema universitario americano produce una nuova fase della socializzazione che trasla il contesto di socializzazione dei giovani americani all'interno delle istituzioni dell'higher education. Il fenomeno della studentry, che rappresenta il nuovo modello socializzativo dei giovani all'interno del contesto universitario, viene analizzata come un continuum della socializzazione adolescenziale. Questo è un percorso di socializzazione in cui diventa fondamentale la distinzione fra chi prosegue gli studi e chi termina il percorso con l'istruzione superiore. Il processo identitario definito con questo termine non è un semplice momento di passaggio, ma secondo gli autori un vero e proprio processo di socializzazione che avviene negli Stati Uniti con l'entrata al college da parte degli studenti, mentre per quanto concerne il sistema scolastico Italiano è possibile collocare questo momento all'ultimo di scuola superiore, caratterizzando la transizione verso il mondo universitario.

Secondo i due autori è possibile analizzare questa nuova forma di socializzazione attraverso due modelli d'interpretativi. Da un lato la studentry può essere considerata come una fase di socializzazione a se stante, dall'altro lato viene considerata come una tappa di passaggio dalla fase di socializzazione adolescenziale alla transizione verso l'età adulta.

Le caratteristiche principali dell'Undergraduated General Education (istruzione universitaria di base corrispondente all'attuale primo ciclo di studi) sono strettamente legate alla funzione centrale dell'università come produttrice di valori di razionalità cognitiva. Per quanto riguarda gli obiettivi di politica pubblica la funzione dell'università è di produrre "educated citizenry" una cittadinanza educata. In questo contesto per cittadinanza s'intende la capacità di partecipare alla comunità sociale con competenza e intelligenza. Queste capacità si sviluppano a livello morale, culturale e personale "*General education is among those activities which must be combined with other values and in particular the values of the societal community. Although not in the political sense, undergraduate education focuses on the development of an "educated citizenry." Citizenship means here the capacities for participation in the societal community with competence and intelligence. Such capacities are grounded at the moral levels of culture and the affective levels of personality*" (Parsons e Platt 1973 pag 164-165). In altre parole il percorso universitario attraverso il processo di socializzazione della studentry diventa l'elemento di integrazione degli individui al sistema sociale. I due sociologi utilizzano il paradigma interpretativo Agil<sup>15</sup> presentato da Parson in "*Family, Socialization and Interaction Process*" (2002 prima ed 1956), al sistema universitario per individuarne le sue funzioni e analizzare la funzione della socializzazione universitaria.

---

<sup>15</sup> Questo acronimo indica il paradigma analitico utilizzato da Parsons per analizzare il funzionamento dei sistemi sociali. Ogni sistema per sopravvivere e svilupparsi deve riuscire a risolvere quattro tipi di problematiche funzionali al sistema in esame. La A (adaptation) rappresenta la funzione adattiva, G (goal attainment) rappresenta la funzione del raggiungimento degli obiettivi, I (integration) rappresenta la funzione d'integrazione al sistema ed infine la L (latent pattern maintenance) rappresenta la funzione di mantenimento del modello latente.

2.2.1 Modello Agil adattato all'Università "Institutionalization of Cognitive Rationality in the Structure of the University" Parson e Platt 1973 pag 165

|   | Knowledge<br>"for its own sake"  | Knowledge for<br>"problem-solving"   |
|---|--|--|
| Institutionalization of cognitive complex | The core of cognitive primacy (research and graduate training by and of "specialists") | Contributions to societal definitions of the situation (by "intellectuals" as "generalists") |
| Utilization of cognitive resources        | General education of "citzentry" (especially undergraduates as "generalists")          | Training for applied professions (as "specialists")  |

L'esperienza universitaria diventa uno degli elementi del processo di differenziazione all'interno del sistema sociale. L'undergraduate education è la formazione di base all'interno del sistema d'istruzione superiore. Questo tipo di formazione è generale e offre agli studenti da un lato la possibilità di proseguire gli studi universitari dall'altro di intraprendere una formazione di tipo professionale. La funzione principale dell'undergraduate education è quella di fornire un'istruzione superiore di base attraverso il processo di socializzazione della studentry e il processo cognitivo dell'apprendimento. Le dinamiche di socializzazione che si creano permettono agli studenti di poter effettuare il passaggio di transizione alla vita adulta necessaria all'integrazione all'interno del sistema sociale. L'undergraduate education non può essere considerata come un elemento dello sviluppo alla partecipazione occupazionale. Secondo Parsons e Platt questo elemento emerge dal fatto che nonostante il numero di donne che hanno conseguito un diploma di undergraduate education è elevato, esse non hanno partecipato attivamente al mercato del lavoro, ma hanno contribuito allo sviluppo della società americana attraverso l'adesione al sistema di valori femminili promossi dalla società.

La crescita della società americana ha prodotto delle tensioni all'interno del sistema al fine di estendere le funzioni dell'undergraduate system. La maggiore differenziazione della società registrata dalla fine della seconda guerra mondiale fino ai 70 (periodo in cui è stato prodotto questo lavoro) ha generato elementi di tensione e di instabilità all'interno del sistema sociale. L'instabilità è il risultato, secondo i due sociologi, di una maggiore autonomia di azione degli individui all'interno del sistema sociale, che li obbliga a una maggiore responsabilità individuale in relazione alle scelte operate e in relazione al sistema che diventa sempre più complesso. È in questo processo di maggiore autonomia

dell'individuo che il processo di studentry diventa fondamentale. Gli individui devono essere in grado di poter contribuire al sistema e questo implica un livello di conoscenza, competenza più elevate per compiere le proprie azioni e integrarsi all'interno del sistema sociale. Gli autori rilevano come questo processo di adattamento deve essere prodotto a livello sociale attraverso un impegno valoriale e a un livello culturale attraverso gli elementi morali al fine di non destabilizzare il sistema sociale. Questo processo avviene attraverso uno spostamento all'interno della personalità individuale delle componenti valoriali e cognitive.

*"Societal growth in the West placed pressure on higher education for the development of an expanded undergraduate (nonprofessional) system. The trend of societal development has been toward increasing differentiation of both society and culture. Increased differentiation implies greater complexity but also greater instability. This instability is a result of the greater autonomy of decisions possible for units of action in the system. Differentiation, while presenting more opportunities, also imparts to the units a greater obligation to act and greater consequences of their actions for themselves and for the system as a whole. Sociologically, this is emancipation of social action from ascriptive ties and from traditionalism, which means higher average levels of responsibility for personal action and thus a greater need for knowledge, competence, and intelligence to guide action. This adaptive upgrading trend of modern societies is from the personality point of view the development of "personal morality. Cognitive upgrading in these respects, if not integrated with other components, can be disruptive. These cognitive components, therefore, must be integrated with value-commitments at the societal level and the moral component at the cultural level. In the moral context, the Durkheimian issue is the level of moral authority enjoyed by the normative order of a cultural or social system. Naturally this moral authority of institutions operates through internalization in the personality of individuals, that is, through their superegos."*

La componente affettiva è un altro elemento che caratterizza l'esperienza universitaria. Questa è alla base delle interazioni fra gli individui producendo un legame fra gli individui e la collettività e la collettività come entità a se stante. I legami che s'instaurano diventano secondo Parsons e Platt i pilastri del processo d'integrazione all'interno del sistema cosicché gli individui possano agire al meglio all'interno del contesto sociale e per una maggiore stabilità di quest'ultimo. Le problematiche che possono emergere da una mancanza di affettività all'interno del processo di studentry possono dare vita a dinamiche di alienazione dei soggetti all'interno del sistema universitario prima e del sistema sociale poi. In un sistema ad alto livello di differenziazione la componente affettiva inizia a essere un elemento importante nelle dinamiche di scambio fra i soggetti assumendo un valore simile a quello dell'intelligenza sopra- presentato. Limiti ascrivibili della componente affettiva fra gli individui, la collettività o le istituzioni possono creare delle criticità nei processi di ripartizione. Il processo d'integrazione e ripartizione si può sviluppare solo nelle società in cui gli individui sono relativamente liberi dagli elementi ascrivibili e possono agire liberamente producendo meccanismi di solidarietà. La socializzazione inizia all'interno del contesto familiare e l'individuo inizia a interiorizzare il sistema di valori

attraverso un processo cognitivo culturale in questo contesto il livello di differenziazione è minimo, l'individuo riesce a stabilire cosa è giusto e cosa è sbagliato e inizia un processo di differenziazione tra "noi" rappresentate il suo nucleo familiare e il "loro" che rappresenta il resto della società.

La prima fase del processo di studentry ha, secondo gli autori, elementi di similitudine con la fase della socializzazione primaria. Il compimento della studentry dovrebbe condurre gli individui a un processo cognitivo che permetta di creare solidarietà fra pari e l'accettazione da parte degli studenti della loro implicazione in diversi ruoli sociali.

Il paradigma di riferimento che viene utilizzato dai due sociologi al fine di analizzare il processo di socializzazione e di apprendimento cognitivo degli studenti è stato adattato a partire dal modello funzionalista di analisi dell'evoluzione della società promossa da Parsons. La questione della socializzazione deve essere analizzata a partire da quella che Parsons e Platt individuano come rivoluzione educativa. Ogni paradigma evolutivo deve essere ricondotto a dinamiche di differenziazione che si creano attraverso il processo di adattamento del sistema stesso e la conseguente affermazione di un paradigma generale di valori. A livello individuale il processo di differenziazione mette in atto lo sviluppo della personalità dell'attore sociale. Il sistema sociale compie il suo processo di adattamento attraverso fattori economici al fine di mantenere l'equilibrio interno al sistema. Per quanto concerne l'adattamento sviluppa capacità e competenze necessarie al compimento della differenziazione. Il processo di differenziazione necessita di componenti cognitive che possano controllare l'azione dal punto di vista morale e razionale.

In questo contesto diventa fondamentale anche il processo d'inclusione che a livello del sistema sociale si sviluppa attraverso la solidarietà collettiva. Essa ha come risultato l'incorporazione al sistema di nuove strutture differenziate, mentre a livello individuale l'inclusione agisce ai livelli della personalità individuale, che permette all'individuo di sviluppare le competenze necessarie a fronteggiare la differenziazione e riuscire a controllare l'inclusione degli elementi d'interpretazione dei sottosistemi di azione. Queste dinamiche agiscono a livello cognitivo perché la conoscenza e la competenza sono interiorizzate come parte della personalità. Questo implica una compenetrazione tra la personalità individuale e la partecipazione al sistema sociale espressa sempre più da ruoli sociali differenziati cui aderire.

Secondo i due autori il legame esistente tra la personalità individuale e i valori generalizzati del sistema sociale crea un problema di stabilità del sistema stesso. La personalità diventa l'elemento attraverso il quale i sottosistemi culturali di valutazione e i sottosistemi di azione interagiscono in questo contesto la personalità definisce i modelli culturali e le norme morali da seguire.

La differenziazione assume un valore diverso nella sua accezione individuale e in quella sociale *"In adapting the developmental scheme from a version appropriate for evolutionary change in societies to the development of personality, the term "differentiation" seems equally appropriate to both cases, although personality differentiation clearly differs from societal differentiation. In the societal case, the reference of adaptive upgrading is economic, whereas in the case of the personality the*

*focus is cognitive but integrated with motivational resources at the personality level, that is, integrated with knowledge and competence guided by intelligence. Intelligence is a basis of the organization of motivational resources. The equivalent of social inclusion is the incorporation into the personality of interpenetrating boundary aspects of the other subsystems of action, including the cognitive and motivational resources of the behavioral organism. Also incorporated are memberships in social-system interaction and the moral-evaluative standards of culture. All of these taken together constitute the pluralization of participations and of the resources and standards relevant to them. Finally, whereas in the social-system case the focus of generalization of the base of commitments is on value-patterns, in that of the personality it is close to what Erikson means by identity.”(Parsons e Platt 1973 pag170-171).*

All'interno del sistema universitario la differenziazione si sviluppa a diversi livelli: un primo livello è rappresentato dalla diversificazione dei diversi settori disciplinari creando delle dinamiche d'incorporazione dai valori cognitivi frutto dell'apprendimento delle diverse discipline di studio; un secondo livello è rappresentato dalla stratificazione dei membri del sistema universitario (undergraduates, graduate students, junior faculty, and senior faculty). La differenziazione del sistema accademico si sviluppa a livello inter e intra istituzionale secondo le differenze fra le diverse discipline intellettuali e i ruoli svolti dai suoi membri. Le diverse facoltà all'interno delle istituzioni accademiche hanno come interesse comune la realizzazione della razionalità cognitiva nell'insegnamento e nella ricerca. La differenziazione che si produce fra insegnanti e studenti è dovuta anche ai ruoli assunti all'interno delle istituzioni accademiche da parte di questi individui. I docenti svolgono un ruolo di tipo professionale per il quale sono retribuiti attraverso le rette universitarie degli studenti, questi ultimi assumono uno status attraverso la studentry che è temporaneo ed è strettamente legato al percorso universitario. Gli "undergraduates students" benché lontani dal contesto familiare d'origine dipendano economicamente dalle loro famiglie. La socializzazione universitaria si sviluppa all'interno di un "pluralistically solidary environment". La socializzazione degli studenti universitari avviene all'interno di un setting particolare perché le condizioni che determinano il successo di questo processo sono precarie. Gli individui che partecipano a un processo di socializzazione devono agire all'interno di un'organizzazione che è sottomessa a norme e valori di condotta di cui conosce solo una parte. L'individuo socializzato deve interiorizzare dei valori comuni all'organizzazione e i suoi usi, deve imparare a interpretare questi valori pur non avendo una piena consapevolezza di come questi valori siano acquisiti, utilizzati e valutati dagli altri membri dell'organizzazione. Ogni requisito della "socializee" necessita di un particolare contesto in cui ogni responsabile della socializzazione deve prendere in considerazione gli insuccessi, sostenere le condizioni per un supporto diffuso ed esercitare pressione per il successo dell'approvazione della morale comune. All'interno di un'organizzazione i giovani tendono a dare risalto agli elementi di supporto al processo di socializzazione, ma allo stesso tempo contrastano i vincoli imposti dalla morale. Secondo Parsons e Platt questa dualità tra la libertà generata dal sostegno diffuso e i vincoli generati dagli sforzi prodotti per l'approvazione di una morale particolare può essere un

elemento d'interpretazione dei conflitti che si producono all'interno del contesto universitario.

Parsons and Platt evidenziano il parallelismo esistente fra la socializzazione primaria che avviene all'interno del contesto familiare d'origine e la socializzazione universitaria *"Despite differences in scale and content, structural parallels between early socialization in the family and student socialization at college are substantial. Both family units and systems of higher education are stratified on the basis of stages in the life cycle, parents and teachers being the upper stratum, children and students the lower stratum. Moreover, children and students are immersed in an insulated "total" environment, the child more so in the family than the student in the university."*(Parsons and Platt 1973 pag 175).

Gli elementi che caratterizzano questa similitudine fra contesto familiare e l'istruzione universitaria sembrano essere nella stratificazione dei due sistemi, nella relazione gerarchica che si sviluppa fra i membri dei diversi strati dei sistemi e l'isolamento dei due contesti sociali considerati, isolamento che diventa elemento fondamentale nei processi di socializzazione e di differenziazione. Il percorso universitario viene considerato quindi come il contesto sociale e organizzativo dove l'individuo si socializza al mondo adulto e dove può e deve sviluppare quelle competenze e quelle conoscenze fondamentali alla sua totale partecipazione al sistema sociale in cui agisce.

L'autonomia che si acquisisce con l'inizio del percorso universitario permette agli studenti di iniziare quel percorso verso quello status di *"adulthood"* fondamentale per la partecipazione e l'adesione al sistema sociale. La libertà dello studente si sviluppa a partire dalla separazione dalla famiglia (nelle università americane molti degli universitari vivono nei campus o nelle residenze universitarie, mentre nel contesto italiano e francese quello dei campus è un contesto minoritario mentre forte è la presenza di studenti "fuori sede" o stranieri per quanto concerne il contesto universitario francese), all'autonomia di azione nella scelta del curricula di studio e nei suoi interessi intellettuali, nella gestione della sua vita personale e sociale. Questa libertà acquisita entra in contrasto con le disparità d'autorità all'interno dell'istituzione universitaria e con una morale vincolante istituzionalizzata all'interno dei poteri valutativi e prescrittivi delle facoltà e della loro funzione di socializzazione *"Such increased freedom seems incompatible not only with inequalities of authority in the institution but also with a constraining morality institutionalized in the evaluative and prescriptive powers of the faculty and in their socialization function. Yet these freedoms are a necessary feature for the development of student autonomy and self-regulation. It is where the freedoms are assumed to be limitless (by students or faculty) and not guided by academic values and standards that socialization functions are undermined"*(Parsons e Platt 1973 pag 176). La libertà diventa fondamentale per lo sviluppo dello studente universitario e l'acquisizione della capacità di auto-regolamentazione.

I due sociologi continuano la loro analisi del percorso universitario e della studentry come elemento della socializzazione dello studente mettendo in evidenza un altro parallelismo tra la terapia psicoanalitica, la socializzazione e il cambiamento sociale e culturale. Questo confronto è importante perché nell'analisi sono paragonate le diverse fasi dello sviluppo



psico-analitico dell'individuo alle diverse fasi di socializzazione dell'individuo creando una connessione fra i tre processi che agiscono a livello individuale e sociale. La fase d'inizio dei fenomeni considerati (terapia psico-analitica, socializzazione e cambiamento sociale e culturale) che dà il via al compimento dei processi considerati vede mettere in atto dinamiche di de-differenziazione al fine di ridurre i modelli di sociali, culturali e morali istituzionalizzati attraverso le precedenti azioni di differenziazione e lasciare spazio a modelli più semplici e più vecchi. La relazione di transfert che si stabilisce tra analista e paziente può essere ritrovata nelle dinamiche che si instaurano fra professore e studente universitario. Nel confronto fra socializzazione universitaria e processo terapeutico Parsons e Platt individuano quattro caratteristiche comuni: gli elementi di *"permissiveness and support in therapy"*, caratteristici del processo terapeutico, trovano il loro equivalente all'interno della socializzazione nei fattori di *"freedom-equality and peer-solidarity"*.

Durante la terapia e la socializzazione universitaria i fattori di *"permissiveness"* e di *"freedom-equality"* emergono come sentimenti e comportamenti inespressi all'interno delle dinamiche di relazione fra terapeuta e paziente da un lato e professore e studente dall'altro. All'interno di questo contesto i due fattori possono essere riconosciuti e sperimentati. La relazione che si stabilisce fra studente e professore può essere considerata come un elemento di transfert positivo necessario per il compimento della socializzazione universitaria, essa non può essere paragonata al sostegno diffuso *"diffuse support"* che si stabilisce fra gli studenti stessi.

Come avviene all'interno di un processo terapeutico al fine di raggiungere il processo di crescita e di riorganizzazione della personalità gli elementi della *"permissiveness"* e del *"support"* non devono diventare predominanti nel processo di socializzazione dello studente. Parsons e Platt individuano altri due elementi di similitudine tra un processo terapeutico e quello di socializzazione universitaria, essi sono: *"denial of reciprocity"* e *"manipulation of rewards"* che nel processo di socializzazione si manifestano attraverso le attività svolte all'interno del contesto universitario le quali si sviluppano durante le fasi di apprendimento cognitivo. Queste attività sono alla base del processo di differenziazione della personalità *"personality differentiation"* dello studente e dell'espressione della legittimazione del *"differential achievement"*.

Le condizioni che sottendono al processo di prima o tarda socializzazione richiedono diverse disposizioni strutturali al fine di poter raggiungere il buon esito della socializzazione. Questi fattori sono alla base di esperienze emotive e comportamentali fondamentali nel processo di crescita, allo stesso tempo forniscono gli elementi per agire all'interno del contesto sociale e universitario in considerazione dei diversi range d'azione cui l'individuo partecipa. Tutti i membri dell'istituzione accademica vivono e agiscono all'interno di un contesto protetto dal resto della società grazie agli elementi virtuosi frutto del processo di differenziazione sopra descritto. Questo contesto crea una situazione di *permissiveness-support* in relazione agli altri contesti sociali cui lo studente è confrontato. È interessante vedere come i due autori utilizzano elementi della psicologia clinica e in particolare la questione del transfert da terapeuta e paziente per analizzare la

relazione che si crea fra professore universitario e studente e fra gli studenti stessi. Il processo del transfert si mette in atto in modo diverso a seconda dei membri del contesto universitario che lo attuano. La facoltà gioca un ruolo importante nella relazione di transfert che s'instaura fra professore e studente il quale permette il passaggio dalle nuove e alle vecchie generazioni dei valori accademici stabiliti. Questi contesti protetti (l'università, lo studio dove si svolge la terapia) permettono di dare vita al processo di de-differenziazione. Nella situazione terapeutica il transfert, è descritto da Parsons e Platt, come una forma di de-differenziazione che tende a spostare la relazione padre-bambino a quella terapeuta-paziente. In questo contesto l'elemento permissivo-supportivo crea un clima di conflitto poiché fa emergere tutte le questioni e gli elementi repressi a partire dal periodo pre-edipico. In questo contesto il paziente vive un'ambivalenza da un lato è gratificato dalla situazione permissivo-supportiva, dall'altro lato non riesce più a reprimere e controllare i suoi sentimenti che è costretto ad affrontare per riuscire nella terapia e nel nuovo processo di differenziazione. Questi conflitti hanno sull'individuo un potenziale allo stesso tempo creativo e distruttivo. All'interno di un percorso terapeutico l'elemento permissiveness-support è la chiave d'accesso ai fattori emotivi che producono una sintesi creativa all'interno di questo contesto. Traslando questa situazione di conflitto al contesto universitario vediamo che gli studenti sono incoraggiati a sperimentare all'interno dell'ambiente accademico, essi sono incoraggiati a mettere in atto la loro libertà di scelta la quale favorisce il processo di differenziazione della loro personalità all'interno della comunità accademica. L'università incoraggia lo studente a vivere diverse esperienze possibili, come lo definiscono gli autori un "acting out" in termini di alternative e differenziazioni, al fine di esaltare le esperienze intellettuali individuali (le quali permettono maggiormente il processo di differenziazione) e ridurre l'influenza della relazione fra pari "*The faculty, while encouraging experience with the multiple alternatives available (a kind of "acting out" in terms of alternatives and differentiations) and encouraging respect for these experiences, denies the legitimacy of continuous engagement with peers and of immersion in the total intellectual spectrum*" (Parsons e Platt 1973 pag 178-179).

I due sociologi sottolineano le differenze tra un livello di scambio affettivo all'interno del contesto familiare (o terapeutico) e lo scambio affettivo che si crea nel processo di socializzazione universitaria. La relazione professore-studente non può essere considerata come una relazione di tipo commerciale o politica, essa è più simile alla relazione che si instaura tra genitori e figli piuttosto che un relazione che si instaura fra gli attori del "marketplace" mercato economico.

La socializzazione familiare e universitaria esaltano le basi espressive e affettive del processo di apprendimento producendo personalità articolate con una complessa differenziazione sociale.

La studentry diventa una fase del processo identitario che ogni soggetto mette in atto durante l'arco della vita. Volendo analizzare gli studenti italiani, alla luce del concetto di studentry emergono due aspetti: da un lato la studentry potrebbe rappresentare il risultato delle scelte scolastiche pregresse, dall'altro essa potrebbe essere la fase di

socializzazione precedente a quel particolare momento della vita che i due autori definiscono *“la prima maturità”*. Le dinamiche del processo di studentry sarebbero legate al sistema d’istruzione, al momento della scelta delle filiere da seguire a quel processo di tracking che nel nostro sistema scolastico caratterizza la scelta dell’indirizzo di scuola superiore.

Il concetto di studentry declinato al contesto francese potrebbe essere utilizzato nell’analisi dell’ingresso degli studenti nelle *“classe préparatoire”* per coloro che si preparano al concorso d’accesso alle grands écoles, oppure all’ingresso degli studenti in quella che attualmente è definita Licence, ma che fino all’introduzione della riforma dei cicli universitari era chiamato DEUG.

Lo status di *“studentry”* secondo Parsons e Platt è una tappa fondamentale all’interno del processo identitario di ogni individuo che lo porterà verso una fase di *“prima maturità adulta”* durante il percorso universitario per poi al termine degli studi entrare in quello che è definita *“l’identità adulta”*. In questo processo il soggetto inizia ad acquisire, riconoscere e attivare la capacità e le abilità per poter partecipare dinamicamente alla complessa società moderna. I due autori si rifanno a Weber per poter definire queste caratteristiche. I novizi dell’intelligenza si ritrovano soprattutto fra gli studenti d’origine borghese. Gli elementi che caratterizzano questo processo sono:

- capacità cosciente di controllare le proprie azioni;
- abilità di competere ed avere successo in situazioni di libero mercato;
- controllo degli istinti e degli affetti;
- lo sforzo di guidare il proprio comportamento secondo criteri di razionalità.

La studentry rientra a pieno nel processo di integrazione che ogni soggetto deve compiere all’interno della società. Lo studente inizia ad acquisire i ruoli e le aspettative fondamentali al processo d’integrazione attraverso il riconoscimento ed il superamento dei diversi livelli di *“achievement”*.

Questo momento di transizione dalla scuola superiore al college diventa il ponte fra l’identità adolescenziale e l’ingresso nella vita adulta. La prima maturità, che corrisponde alla fase immediatamente successiva allo status della studentry, è rappresentata dalla capacità del soggetto di riconoscere i ruoli e la gerarchia. Il soggetto deve imparare a rispettare la gerarchia e farla rispettare allo stesso tempo. L’achievement produce differenziazione fra gli individui, esso è il risultato di differenti livelli cognitivi e della specificità dei compiti assegnati ai soggetti in base al loro nuovo status.

Il passaggio verso la prima maturità adulta porta a un livello di stratificazione fra gli individui non legato soltanto ai differenti gradi e tipo di achievement, ma anche al grado di specializzazione, all’ambito disciplinare che si è scelto. In questo contesto gli elementi di differenziazione quali l’età o il sesso non sono più determinanti. Si riduce anche l’influenza delle posizioni sociali.

L’impegno (inteso come impegno legato al lavoro universitario e alle pratiche di studio) assume un’importanza e un valore differente. La prima maturità adulta diventa il momento d’ingresso dei soggetti alla vita adulta, trasformando l’impegno morale diffuso a uno altamente gerarchizzato.

Nel passaggio dalla studentry alla prima maturità adulta i fini e gli scopi delle azioni del soggetto diventano sempre più individualizzati con un sempre maggiore numero di “sotto-scopi” creando una molteplicità di sub-valori da realizzare. L’insieme di questi sub-valori fa capo a un modello generale di valori rappresentativo del sistema sociale. Le interazioni fra gli studenti universitari diventano sempre più complesse. Il soggetto inizia a interiorizzare diversi ruoli sociali e di conseguenza entra in relazione con diversi gruppi sociali, diversi valori e sub-valori da incorporare e diversi scopi da raggiungere.

L’importanza del processo di socializzazione alla prima maturità è evidente nei soggetti che non proseguono il percorso universitario che pur intraprendendo il processo verso l’identità adulta secondo Parsons e Platt non riusciranno mai a partecipare “attivamente” alla società.

Al contrario per gli studenti gli effetti della partecipazione alla vita universitaria si riscontrano in primo luogo nella trasformazione e nell’accrescimento delle capacità di achievement dei soggetti. Essi riescono ad accettare i diversi gradi di gerarchizzazione della società e delle diverse istituzioni in cui quotidianamente agisce riuscendo a mettere in pratica le diverse azioni sociali presentate. Queste capacità permettono al soggetto di integrarsi all’interno delle istituzioni, di riuscire a compiere i propri ruoli all’interno della società nella loro interezza.

### ***2.3 Il mestiere dello studente, conoscenze, competenze e capacità per sopravvivere nel mondo universitario***

I primi due paragrafi analizzano la figura dello studente fra gli anni 50’ e 60’, in un contesto universitario socialmente chiuso. I prossimi autori che vedremo, analizzano il mondo degli studenti universitari dalla fine degli anni 80’ a oggi. In questi ultimi trenta anni l’università ha subito un processo di “massificazione” e una forte apertura del sistema universitario anche a studenti provenienti dalle fasce deboli della società. La popolazione universitaria italiana negli ultimi 50 anni è cresciuta in un numero pari 8.3 le ultime rilevazioni per l’a.a. 2007-2008 descrivono una composizione studentesca di 1.808.665 persone, in Francia il numero è cresciuto negli ultimi cinquant’anni di 7.3 volte la popolazione iscritta nell’a.a 1960-61, registrando un numero d’iscritti pari a 2.258.000. La figura dello studente è profondamente cambiata, in relazione all’origine sociale, al processo di scelta rispetto agli studi, ma anche in relazione alle riforme che negli ultimi anni hanno investito i sistemi universitario italiano e francese.

Alain Coulon analizza gli studenti universitari considerando il percorso dell’universitario come un mestiere. Il suo interesse principale è quello di analizzare i percorsi di transizione degli studenti dal mondo della scuola verso l’università con l’obiettivo di comprendere le dinamiche e le pratiche che essi mettono in atto al fine di completare il loro corso di studi. In questo contesto si assiste a una trasformazione delle disuguaglianze educative, infatti, le discriminazioni in termini di accesso all’istruzione superiore si riducono (benché siano ancora presenti) e assistiamo secondo Coulon al fenomeno dell’abbandono universitario come fattore critico dell’università. Essere studente oggi è diventato un diritto, la

transizione dalla scuola secondaria all'università è diventato un momento relativamente "naturale", ovviamente dovendo fare una distinzione tra "baccalaureat generaux" (l'equivalente dei nostri licei), "baccalaureat thècnique" (l'equivalente dei nostri istituti tecnici) e "baccalaureat professionelle" (l'equivalente dei nostri istituti professionali). L'immagine dello studente si è trasformata in relazione al modello presentato da Bourdieu e Passeron. L'universitario non è rappresentato più da una categoria sociale particolare, ma l'essere studente è un proseguimento naturale del completamento del percorso formativo (entretien passé en mais 2009).

Il "fallimento" sembra essere la problematica che rappresenta l'attuale mondo degli studenti universitari, infatti, secondo Coulon il problema oggi, non è rappresentato dall'ingresso degli studenti all'università, che dagli anni 60' del secolo scorso in Francia ha visto crescere notevolmente il numero dei suoi iscritti aprendo le porte anche a studenti provenienti dalle fasce deboli della società, ma la riuscita scolastica. Il numero degli abbandoni o dei passaggi da un corso universitario a un altro sembra essere rappresentativo delle dinamiche di scelta da parte delle matricole, questo elemento descrive anche il mondo dell'università Italiana, dove ogni anno cresce notevolmente il numero dei drop-out o degli studenti che fanno "la passerella" da un corso di laurea a un altro.

Al fine di analizzare queste dinamiche che conducono alla riuscita o all'esclusione dal mondo universitario Coulon intraprende un'etnografia della "scatola nera" della selezione universitaria, individuando il momento d'ingresso degli studenti nel mondo universitario come la fase più delicata dell'intero corso di studi universitario. Utilizzando i metodi (osservazione, le conversazioni con i soggetti interessati, interviste, raccolta dei diari delle matricole) e il linguaggio dell'etnografo, l'autore paragona lo studente universitario ad un individuo che deve diventare "indigeno" all'interno di un gruppo.

La transizione dalla scuola all'università diventa per gli studenti un vero momento di transizione da uno status d'"élève" a quello di "étudiant".<sup>16</sup>. L'ingresso nel mondo universitario diventa "rito di passaggio" preceduto da un processo d'iniziazione. L'elemento cruciale per l'acquisizione dello statuto d'étudiant è il processo di "affiliazione" definito da Coulon come "*la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau*" il processo attraverso il quale si acquisisce un nuovo status sociale. In questo contesto riuscire vuol dire "essere riconosciuti socialmente", in altri termini, lo studente diventa tale quando non soltanto acquisisce le norme del savoir e del savoir faire già descritte da Bourdieu e Passeron, ma è veramente un universitario nel momento in cui sono riconosciute le competenze acquisite e lo studente interiorizza questo riconoscimento a livello sociale. L'affiliazione diventa sociale e istituzionale allo stesso tempo. Le dinamiche che si attuano nel momento di accesso al mondo universitario creano un processo di ri-socializzazione dell'attore sociale in questo nuovo contesto. L'affiliazione "*c'est un mouvement actif du sujet qui apprend*". L'affiliazione è un concetto

---

<sup>16</sup> Nella lingua francese con il termine élève, si indica lo studente iscritto al primo e al secondo ciclo d'istruzione, mentre con il termine étudiant si identifica lo studente universitario.

che permette di analizzare le dinamiche di cambiamento nelle pratiche di apprendimento dei saperi. Il processo di acquisizione dei saperi trasforma l'individuo nel suo percorso. L'affiliazione si fonda in parte sulla moltiplicazione delle interazioni. L'interazione inter-individuale fra gli studenti, fra gli studenti e i professori e tutti gli attori sociali che vivono nel mondo dell'università, dall'altro lato si basa sulle interazioni intellettuali, con la teoria e le teorie, attraverso il lavoro intellettuale e lo sviluppo delle pratiche. Questo lavoro si struttura ad esempio attraverso il lavoro di analisi documentale dei saperi. Le dinamiche di moltiplicazione delle interazioni interindividuali e d'interazione fra l'individuo e i saperi sono un elemento di riuscita nel processo di affiliazione.

Secondo il sociologo il fallimento si realizza quando l'habitus dello studente non si adegua alle necessità del mondo universitario intese come contenuti intellettuali, la capacità di comprendere questi contenuti e di redigere e presentare i lavori richiesti.

In le metier d'étudiant il fenomeno del fallimento si analizza in prima istanza attraverso la considerazione che la transizione dal mondo della scuola al mondo dell'università avviene attraverso dei forti cambiamenti per gli attori sociali, questi cambiamenti producono delle vere e proprie fratture con la quotidianità degli studenti. Nelle pratiche quotidiane il linguaggio del codice universitario subisce un cambiamento notevole, ed questo uno degli elementi che contribuisce all'acquisizione di "*un esprit de corp*" che riduce il sentimento di estraneità percepito dagli studenti.

Fra le diverse dinamiche di cambiamento che l'ingresso nel mondo universitario produce Coulon individua tre elementi di frattura che possono determinare le scelte degli studenti, la riuscita o il fallimento del loro percorso. Una prima frattura é rintracciabile dalle condizioni d'esistenza degli studenti che portano a fenomeni di ansia e di atteggiamenti fallimentari; una seconda frattura si riscontra nelle dinamiche di vita affettiva dove l'abbandono del tetto familiare in favore di una vita più autonoma produce cambiamenti radicali nell'organizzazione della quotidianità; infine un terzo elemento di rottura é riconducibile a fattori psicopedagogici prodotti dalla nuova relazione che s'instaura tra studente e insegnante. Nel contesto universitario la relazione fra professore studente si riduce notevolmente in relazione alle dinamiche di condivisione delle conoscenze e dei tempi di trasmissione del sapere.

È necessario considerare, inoltre, il ruolo delle istituzioni nelle dinamiche di fallimento dei percorsi degli universitari. Coulon descrive come attraverso diverse ricerche da lui effettuate sia possibile mettere in evidenza la relazione esistente tra i dispositivi messi in atto dalle istituzioni universitarie e il successo o l'abbandono del percorso di studi.

La transizione scuola università conduce lo studente ad un cambiamento nei processi di apprendimento in relazione a tre fattori determinanti per la sua riuscita: il tempo, lo spazio e il rapporto alle regole e ai saperi.

Come é stato già presentato ne les heritiers, l'ingresso nel mondo universitario rivoluziona l'organizzazione quotidiana dei tempi di studio, sia perché si riducono le ore di didattica frontale fra professore e studente in confronto all'orario scolastico, sia perché é lo studente che autonomamente sceglie i corsi da seguire, creando un suo planning

personale. L'impegno consacrato allo studio si concentra in alcuni periodi dell'anno spezzando l'equilibrio imposto dai tempi della scuola.

Il rapporto tra apprendimento e spazio si trasforma in relazione alla grandezza degli spazi, dove lo studente si sente in alcuni casi perso e senza punti di riferimento. La rivoluzione più importante in questo processo di transizione è quella in relazione ai saperi e alle regole. La trasmissione dei saperi acquisisce una nuova forma in relazione alla complessità dei campi intellettuali che entrano in gioco ed ancora di più secondo Coulon alla relazione che essa intrattiene con l'attività professionale futura. Considerare il mestiere di studente come un vero status professionale induce i soggetti a un processo di apprendimento basato sulla socializzazione ai nuovi strumenti di lavoro (libri, presentazioni orali, redazione di tesine, nuovo linguaggio accademico) e a interiorizzare le nuove regole scritte, ma soprattutto le regole non scritte che si comprendono nella pratica quotidiana delle attività universitarie.

La scelta di diventare un vero studente professionista rappresenta una minima parte della popolazione universitaria, poiché questo implica da parte degli studenti una visione a lungo termine del percorso intrapreso, un progetto futuro forte ed elaborato, tale da poter giustificare un forte impegno da parte di questi ultimi.

La popolazione universitaria analizzata da Coulon vede al suo interno una composizione fortemente eterogenea, per età, provenienza sociale, provenienza scolastica ed esperienze di vita. Si riscontra la presenza di studenti in età non regolare (che hanno acquisito il loro diploma d'istruzione superiore a più di due anni dall'immatricolazione all'università), di studenti stranieri, studenti che hanno frequentato già altre università e altri corsi di laurea, studenti in età adulta.

In questo contesto diventa importante il concetto di passaggio. Nel lavoro di Coulon il concetto di passaggio diventa fondamentale per la sua analisi, utilizzando questa nozione nei termini dell'etnometodologia presentata da Van Gennep egli esamina l'ingresso nel mondo universitario degli studenti come un processo riscontrabile in ogni rito di passaggio necessario ai cambiamenti di status sociale ascrivibile a qualsiasi tipo di società. Il rito si struttura in tre tempi, un primo tempo di separazione dallo status precedente, un secondo momento di transizione verso la nuova posizione che si sta acquisendo ed infine la fase di conversione nel nuovo status. Traslando questi momenti di passaggio nel contesto del mondo universitario il sociologo individua i tre tempi che scandiscono il processo di affiliazione al mondo universitario: le temps de l'étrangeté, le temps de l'apprentissage, le temps de l'affiliation. Lo studente deve diventare un "indigeno" di questa nuova cultura universitaria. I soggetti devono diventare "membro" del gruppo, non soltanto da un punto di vista dell'organizzazione universitaria, ma è necessario essere capaci di mostrare che si sono interiorizzate le conoscenze e le competenze che caratterizzano questo nuovo mondo.

Il primo momento di passaggio individuato da Coulon è descritto come "*Le temps de l'étrangeté*" il tempo dell'estraneità, in questa fase lo studente s'immerge in un universo sconosciuto, abbandona "la famiglia" d'origine per intraprendere il viaggio in questa nuova istituzione. Per comprendere come gli studenti agiscono all'interno del mondo

universitario, è necessario secondo l'autore considerare "provvisorio" lo status di studente. Esso non è acquisito in modo automatico dagli studenti, benché sia ascrivibile ai percorsi pregressi dei soggetti, alla filiera di studi intrapresa, all'istituzione universitaria frequentata, ma può essere analizzato in un'ottica trasversale, dove è possibile individuare degli elementi comuni.

È in questa fase che si producono le dinamiche di frattura nelle relazioni con il tempo, lo spazio e i saperi precedentemente descritte. Vivere l'università, porta a uno stravolgimento dei codici e degli schemi culturali che fino allora avevano caratterizzato la vita degli studenti. Questo cambiamento, che lo studente "subisce" e cui si "adatta" in questi primi mesi di vita universitaria, deve avvenire in tempi molto rapidi affinché riesca a organizzare la vita secondo le nuove pratiche quotidiane. In questa fase cambia totalmente il "lavoro intellettuale" che gli studenti mettono in atto, si trasforma il modo di pensare, analizzare e affrontare i problemi accademici e pratici.

Gli attori sociali quando arrivano all'Università, secondo Coulon, non sono ancora "studenti universitari", piuttosto degli "aspiranti" studenti, che diventeranno tali dopo aver "vissuto" a pieno il primo anno universitario. Dai racconti raccolti da Coulon, il mondo universitario viene percepito dagli studenti come il "simbolo supremo" del sistema scolastico. Per i neo diplomati esso è il proseguimento naturale del percorso scolastico, per i lavoratori non diplomati un sogno per molto tempo inaccessibile.

I primi giorni di vita universitaria sono chiamati dagli stessi studenti "le parcours de combat" Il percorso di combattimento, accompagnato da un senso di "solitudine" per le difficoltà affrontate nelle prime pratiche amministrative. Il primo contatto con il mondo universitario impone un posizionamento da parte degli studenti in relazione alle regole del gioco imposte in questo nuovo mondo.

Coulon identifica quattro "*temps logiques*" del primo contatto degli studenti con il mondo universitario. Il sociologo utilizza come elemento d'osservazione le narrazioni dei suoi intervistati in relazione alle difficoltà affrontate dai soggetti nello svolgimento delle pratiche amministrative. Questi dati gli permettono d'analizzare il grado d'interiorizzazione dei nuovi schemi culturali, del nuovo habitus di studente universitario e il grado di appartenenza dello studente alla nuova comunità d'apprendimento.

Il primo tempo logico rappresentato dal "*bien sure (bien sure ce n'était pas la bonne file)*", rappresenta un momento in cui lo studente non ha le conoscenze per poter interpretare i gesti, i rituali, tutte quelle regole non scritte che gli permettono di trasformare le esperienze ed interpretarle. Il secondo tempo logico è descritto da "*évidement (il n'y avait aucun panneau pour indiquer où il fallait se rendre)*" con questa espressione si indica che i dettagli e il contesto della realtà della vita quotidiana sono utilizzati in modo permanente dagli attori sociali come dei "documenti" che li informano sulla realtà che li circondano. Il terzo tempo logico è rappresentato da "*encore (encore revenir le lendemain pour remplir des papiers)*" questo è il momento di sintesi delle prime due tappe d'ingresso nel mondo universitario, lo studente inizia ad affrontare il peso della partecipazione alla nuova comunità universitaria, questa appartenenza riconosciuta farà sì che le difficoltà affrontate siano attribuite alle mancanze dell'istituzione universitaria e non a una sua



incapacità di portare avanti le pratiche universitarie. Il quarto tempo logico è rappresentato dal *“bien entendu (bien entendu l’ordinateur était en panne)”* in quest’ultimo tempo tutte le difficoltà pratiche che si presentano alla matricola diventano una sorta di persecuzione, per testare la volontà dello studente. Le *“demarches”* amministrative diventano doppiamente difficoltose quando lo studente è un lavoratore, uno studente straniero oppure una persona che riprende il percorso di studi dopo molti anni. In molti casi il nuovo linguaggio, le nuove regole, i nuovi codici sono totalmente opachi e non interpretabili. Per gli studenti la traduzione di questi linguaggi è la trasformazione dei codici nelle loro pratiche quotidiane. L’interpretazione delle nuove regole è aggravata dalla difficoltà d’inserimento e dal dover dimostrare le proprie capacità affrontando colloqui d’ingresso, documenti aggiuntivi da presentare, un’altra lotta nel già difficile percorso ad ostacoli dell’iscrizione. L’incertezza prevale nelle azioni simboliche che segnano la linea di passaggio nell’università.

Se questi primi momenti di vita universitaria sono una serie continua di difficoltà pratiche da sostenere secondo Coulon gli studenti affrontano la loro nuova vita con una *“vision mythique”* del *“luogo”* che stanno iniziando a frequentare. Il passo successivo diventa la costruzione del planning universitario e della nuova organizzazione del tempo. È necessario che lo studente s’impegni in nuove attività *“logiche”, “intellettuali”, “temporali”* per riuscire a organizzare un’agenda che riesca a inglobare gli orari dei corsi, i tempi dei trasporti, il tempo da dedicare allo studio, il tempo per i lavoretti o in alcuni casi lavori a tempo pieno e non ultimo alla vita privata. Bisogna quindi che lo studente impari a gestire questa nuova autonomia acquisita, autonomia che può avere diversi gradi, dall’organizzazione del nuovo planning quotidiano, all’organizzazione di una nuova quotidianità nella sua totalità (studenti che decidono di andare a vivere da soli, studenti fuori sede, studenti stranieri). I rischi derivati dalla non capacità di gestire questa nuova autonomia, dalla non comprensione delle regole porta a errori di scelta dei corsi, impossibilità di coniugare le diverse attività di studio e lavoro (per gli studenti lavoratori) e a un possibile blocco nel percorso o nelle derive più critiche all’abbandono universitario.

Le temps de l’étrangeté è caratterizzato, come già è stato presentato in altre parti del testo, dall’acquisizione di un nuovo codice e un nuovo *“vocabolario linguistico”*. La questione del linguaggio e dei codici è stato già presentato da Bourdieu in merito ai savoir e savoir faire che gli heritier possiedono in quanto appartenenti alle classi *“dominanti”* e quindi portatori di conoscenze interiorizzate fin dai primi momenti della loro socializzazione familiare e sociale. Ora il nuovo contesto universitario vede al suo interno una popolazione che in molti casi non è portatrice di queste conoscenze e la difficoltà di interpretazione dei nuovi linguaggi diventa uno dei possibili fattori critici al processo di affiliazione sopra-descritto. Il processo di democratizzazione all’istruzione ed in particolare di democratizzazione di accesso al mondo universitario non ha automaticamente prodotto la riduzione delle disuguaglianze di base (legate all’origine sociale dei soggetti), infatti, esse persistono in termini di capitale culturale ereditato e acquisito. Il processo di affiliazione com’è descritto da Coulon diventa quel percorso dinamico che se compiuto potrebbe in parte ridurre queste disuguaglianze d’origine. La questione dei codici

linguistici come fattore di disuguaglianza sociale è stata presentata da diversi autori il più importante fra tutti Basil Bernstein (2000). Bernstein ha studiato l'influenza dei codici linguistici come fattore di disuguaglianza all'interno del sistema scolastico, ma è possibile attraverso il lavoro di Coulon comprendere la mancata acquisizione dei nuovi codici linguistici o la difficoltà nell'utilizzo del linguaggio universitario sia un fattore determinante nel buon esito di un percorso universitario. In alcuni casi l'ingresso nel mondo universitario è percepito come una fase di passaggio e non come un cambiamento nel proprio percorso, del proprio status sociale, e nel percorso identitario. All'interno della popolazione universitaria ritroviamo anche soggetti che riprendono gli studi dopo la scuola superiore o dopo aver già avuto un'esperienza universitaria. Per questi studenti il processo di ri-socializzazione con il mondo universitario presenta molteplici difficoltà e fattori di rischio di fallimento oltre a quelle già presentate in precedenza. Se da un lato tutti gli aspetti organizzativi dell'organizzazione quotidiana sembrano secondo Coulon non essere la problematica maggiore affrontata dai soggetti in ripresa degli studi, dall'altro il fattore che sembra più preoccuparli è il processo di affiliazione intellettuale. Per questi soggetti è necessario un processo di ri-socializzazioni con i "gesti", le tre azioni che secondo l'autore permettono il compimento del mestiere di studente sono: "leggere, scrivere e pensare".

Il processo di ri-socializzazione si produce anche in relazione alla mobilità geografica che per molti studenti determina una frattura ancora più profonda in relazione alla vita precedente. Per gli universitari provenienti dalla provincia frequentare l'università in una città grande e cosmopolita come Parigi può essere destabilizzante e produrre un senso di spaesamento totale e perdita dei punti di riferimento. Vivere in una grande città porta l'individuo a confrontarsi con persone ed esperienze nuove. La vita universitaria si costruisce anche in relazione a tutte le attività para ed extra universitarie di socializzazione con gli altri studenti o con altre persone. L'interazione con l'altro fatta in modi e tempi totalmente autonomi favoriti dalla forte autonomia che lo studente acquisisce (in relazione agli spazi e ai tempi) contribuisce al processo di affiliazione. Secondo Coulon queste attività sono alcuni dei fattori fondamentali che aiutano lo studente universitario a riconoscersi come tale. L'affiliazione non è un semplice processo d'integrazione, ma è l'apprendimento dell'autonomia attraverso un processo attivo nel compimento di un'azione collettiva "*l'affiliation va en effet plus loin que la simple intégration elle est l'apprentissage de l'autonomie, par la participation active à une tâche collective. Au-delà de l'intégration, l'affiliation transforme le monde universitaire, d'abord étrange, en un univers familial, qui sera ensuite identifié comme naturelle*". Quello dell'affiliazione diventa un vero processo d'incorporazione delle pratiche con l'obiettivo di diventare un membro attivo e competente della comunità universitaria.

Le problematiche in relazione ai codici e alle regole da incorporare possono produrre delle dinamiche di "dépaysement" soprattutto se durante il processo di apprendimento dei codici le regole del gioco sono trasformate in corso d'opera. La mancanza d'informazione in relazione ai cambiamenti delle regole istituzionali conduce lo studente a un senso di

smarrimento e di frustrazione, saper relazionarsi a queste trasformazioni, riuscire a gestirle diventa quindi una prova del compimento del processo di affiliazione.

Per gli studenti universitari di origine straniera il processo di affiliazione si costruisce in considerazione anche delle fratture prodotte dal cambiamento culturale a cui sono sottoposti. Il soggetto in questo caso diventa un vero e proprio etnometodologo, che deve imparare non solo i nuovi linguaggi e codici del mondo universitario, ma anche i nuovi codici di tutti i soggetti con cui interagisce in un contesto sociale e culturale diverso e distante da quello di origine. Gli studenti stranieri sono confrontati ad un'acquisizione e incorporazione dei nuovi modelli e delle nuove rappresentazioni sociali che caratterizzano il paese di accoglienza.

La seconda tappa che caratterizza il processo di affiliazione è definita da Coulon il "temps de l'apprentissage", in questa fase lo studente apprende i ritmi della quotidianità universitaria, impara a gestire la propria vita in funzione delle diverse pratiche e inizia a conformarsi alle regole di questo nuovo mondo, a individuare le competenze tacite che gli permetteranno di terminare il proprio percorso. In questa fase l'universitario inizia a mettere in atto tutta una serie di strategie necessarie alla sopravvivenza all'interno del sistema d'istruzione terziario. Attraverso i diari raccolti nella fase di ricerca Coulon mostra come gli studenti organizzano il loro corso di studi in relazione alle proprie strategie messe in atto nel tempo. Gli studenti che riescono a interiorizzare questa strategia in relazione alla gerarchia temporale in cui è strutturato il corso di laurea possono compiere azioni preventive in cui sono ascritte le "proprieté dormante des regles" (le proprietà dormienti delle regole).

La costruzione delle strategie degli studenti durante il loro primo anno di studi ha come fattore importante la raccolta delle informazioni (amministrative e pedagogiche). Come è già stato presentato nella fase di Temps de l'étrangeté, l'acquisizione di informazioni da parte dello studente diventa peculiare in tutte le sue pratiche universitarie. I dati raccolti all'interno del métier d'étudiant mettono in evidenza la relazione e l'interazione che lo studente costruisce con gli attori che lavorano nell'amministrazione universitaria.

Coulon definisce le strategie messe in campo dagli studenti come delle prospettive secondo la scuola dell'interazionismo simbolico e in particolare la definizione offerta da Becker presente nel lavoro sugli studenti universitari di medicina "Boys in the With: student culture in medical school". In quest'opera il concetto di Perspective (prospettiva) viene definito come un insieme d'idee e azioni con cui il soggetto viene a confronto per affrontare una situazione problematica: "we use the term perspective to refer to a set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation. These Thoughts and actions are co-ordinated in the sense that the action flow reasonably, from the actor's point of view, from the ideas contained in the perspective" (Becker, Geer, Hughes, Strauss 1961). Al fine di costruire una prospettiva l'attore sociale deve essere in grado di controllare le esperienze passate e presenti per poter proiettare le sue azioni future. In quest'ottica il fattore delle informazioni riguardanti il corso e le pratiche che lo

studente mette in atto quotidianamente gli servono come base per costruire le “strategie” necessarie al buon esito del percorso universitario.

Le scelte compiute dagli studenti in relazione alla filiera di studio cui iscriversi viene fatta anche attraverso le rappresentazioni che questi hanno dei diversi corsi di laurea. Le rappresentazioni si costruiscono a partire dalle immagini dei corsi di studio che i contesti in cui i soggetti interagiscono rimandano. Queste dinamiche di costruzioni delle rappresentazioni sono il frutto delle interazioni dei soggetti con i pari, i familiari, per i diplomandi i consiglieri d’orientamento, dalle informazioni che essi ricevono durante il loro processo di scelta. In questa fase anche l’habitus familiare influenza la costruzione delle rappresentazioni e le scelte compiute dai soggetti. Le strategie che seguono il processo di costruzione delle rappresentazioni, vengono messe in atto secondo Coulon in modo “incoscienze” poiché sono il prodotto di pratiche incorporate e strutturate all’interno del processo di socializzazione e interazione che i soggetti vivono quotidianamente *“ce ne sont pas des strategie conscientes qui sont ici à l’oeuvre. Elle sont subies au moins d’autant calculées: la pratique des strategie incorpore des structures familiales, des situations socialement structurées et, en meme temps, dépend diopérations cognitives qui prennent en compte la situation présente et sa praticalité normative”*(pag 117, Coulon). Il pregresso scolastico degli studenti, la loro storia familiare, la loro origine sociale e culturale influiscono all’interno del processo di scelta. Queste dinamiche sono determinanti durante tutto il percorso di studi sia nel processo di costruzione dell’agenda degli esami da superare, sia in relazione a tutte le strategie messe in atto durante il percorso di studi. Per quanto concerne gli studenti provenienti dalle fasce deboli della società l’autore mostra come in alcuni casi le scelte compiute da questi soggetti possano essere fatte in una dinamica in cui le prospettive determinate vengono a mancare, a causa di una mancanza di informazioni adeguate in relazione al corso di studi intrapreso e alle possibilità future. Queste dinamiche si creano in relazione al processo di costruzioni delle rappresentazioni sopra descritto.

Le questioni riguardanti gli sbocchi lavorativi dei titoli di studio, diventano importanti nel processo di scelta del corso da seguire, ma soprattutto nella fase di ri-orientamento durante il processo di affiliazione. Il periodo dell’apprendimento offre la possibilità di acquisire le conoscenze e competenze utili al buon esito del percorso, ma anche all’acquisizione di tutte quelle informazioni utili per costruire una “prospettiva” a lungo termine. È necessario, inoltre, per gli studenti di individuare il posto che occupa il corso di laurea all’interno delle istituzioni intellettuali, sociali e soprattutto all’interno del mercato del lavoro. In altre parole, l’immagine e il prestigio del corso di studi intrapreso è un fattore basilare delle informazioni utili allo studente universitario nel suo processo di costruzione di una prospettiva a lungo termine necessaria per il buon esito dell’affiliazione a mestiere di studente.

La questione dell’abbandono universitario si presenta durante la fase di apprendimento. In generale Coulon sottolinea come le fasi di interruzione del calendario universitario dovute alle vacanze possano diventare un fattore di destabilizzazione e perdita totale dei

punti di riferimento e degli strumenti per interpretare la nuova cultura a cui lo studente è confrontato.

L'anonimato caratterizza l'ingresso nel mondo universitario e la socializzazioni con i pari diventa un processo più difficile a causa dei tempi e degli spazi gestiti in maniera autonoma dagli studenti, in modo particolare da coloro che svolgono un lavoro. Dai diari degli studenti intervistati emerge il sentimento di solitudine percepito dalle matricole durante i primi mesi di studio. Questo sentimento a volte diventa un fattore di messa in discussione delle motivazioni e degli interessi che hanno condotto il soggetto a intraprendere un percorso universitario. Lo studente si sente come un intruso in questo nuovo contesto perché ancora non è riuscito ad accettare il distacco dalla sua vita precedente e affrontare le conseguenze delle fratture prodotte dall'entrata nel mondo universitario. Accettare questi cambiamenti diventa fondamentale nel rituale di affiliazione, la conseguenza più forte che questa non accettazione produce è l'abbandono da parte dello studente del suo percorso di formazione.

La fase dell'apprendimento è il momento in cui lo studente inizia ad investire le proprie azioni quotidiane nel compimento delle pratiche universitarie, di vitale importanza diventa, quindi, il ruolo di etnometodologo sopra già presentato da Coulon. In prima istanza l'universitario deve imparare a riconoscere i compiti da dover svolgere, in virtù dell'autonomia acquisita nel momento di transizione a questa nuova vita. Il riconoscimento e l'interiorizzazione delle nuove regole porta lo studente alla costruzione di categorie che gli permettono di affrontare le diverse pratiche di apprendimento. Il processo di categorizzazione offre allo studente la possibilità di gestire e controllare tutte le pratiche e le problematiche che gli si presentano durante il percorso universitario. Questo diventa lo strumento per l'attuazione di routine intellettuali sintomo che il processo di affiliazione si sta compiendo.

L'ultima tappa dell'ingresso nel mondo universitario è rappresentata da *"le temps de l'affiliation"*, in cui lo studente ha interiorizzato le pratiche e le regole universitarie, ha acquisito quel saper fare che lo distingue dalla semplice matricola. Durante questa terza fase l'universitario diventa un vero e proprio membro del mondo accademico. L'affiliazione si sviluppa su due piani: da un lato l'acquisizione delle informazioni riguardanti le pratiche amministrative e la capacità di riconoscere il linguaggio amministrativo gli permettono di gestire tutte le questioni formali che si presentano durante il percorso; dall'altro lato l'universitario diventa protagonista di un'affiliazione di tipo intellettuale, che gli permette di comprendere il lavoro intellettuale necessario alla riuscita negli studi.

Interpretare le regole diventa un'azione quotidiana ma che si compie attraverso azioni e prospettive diverse poiché gli studenti devono affrontare un'instabilità delle regole. Questo produce nell'universitario un sentimento di ingiustizia e inquietudine. Avere la possibilità di essere sempre informati in relazione ai cambiamenti delle regole istituzionali e intellettuali permette allo studente di compiere il processo cognitivo di categorizzazione necessario all'interpretazione e al controllo delle regole del gioco. I cambiamenti delle regole istituzionali durante il percorso di studi sono il prodotto della traduzione all'interno del contesto locale universitario delle norme a livello nazionale e dei suoi aggiustamenti in

corso d'opera. In Italia, ad esempio, l'attuazione della riforma dei cicli conosciuta come "3+2" ha visto la messa attuazione della riforma in modo completamente differente a seconda degli atenei e delle discipline di studio, riforma che ha assunto nuove vesti a seconda dei diversi cambiamenti attuati dai ministri che si sono succeduti a Zecchino e alle traduzioni nei diversi atenei dei cambiamenti in atto.

Dopo questi primi momenti diventa fondamentale l'organizzazione dell'uso del tempo. Per riuscire in questo lo studente universitario deve compiere uno sforzo intellettuale, logico e temporale per riuscire a conciliare gli obblighi universitari imposti dai corsi e la vita personale, inoltre se si considerano gli studenti lavoratori, questo sforzo si moltiplica. In alcuni casi l'organizzazione dei tempi di vita influisce positivamente o negativamente sulle performances degli studenti.

Nella nuova vita dello studente universitario il trasferimento dalla città d'origine a quella degli studi, nello specifico Coulon analizza il passaggio dalla provincia francese a Parigi. Per gli studenti fuori sede, l'abbandono dell'habitus familiare non avviene solo in senso figurato, ma anche pratico. Per questi attori sociali il cambiamento è radicale, una vera e propria rottura con la vita precedente. La quotidianità di questa nuova vita, tutte le attività "para-universitarie" che essi intraprendono, come partecipazione a diversi gruppi, attività militanti, li aiutano nel processo di affiliazione, sopra descritto.

#### ***2.4 Esperienze universitaria, vocazione, progetto o strumentalità***

Volendo descrivere lo studente universitario dell'ultima parte del secolo scorso è interessante considerare le analisi svolte sugli studenti da François Dubet in diversi lavori. Secondo Dubet il mondo universitario è stato investito negli ultimi trent'anni da due processi che l'hanno profondamente cambiato: da un lato troviamo la "moltiplicazione dell'offerta universitaria", dall'altro la "massificazione" d'accesso agli studi superiori. Per quanto concerne l'offerta formativa questo è il risultato di un cambiamento insito nei sistemi dei cicli universitari ed in particolare è necessario focalizzare il nostro interesse sugli ultimi tredici anni. Il processo di moltiplicazione dell'offerta formativa ha interessato il sistema francese già a partire dagli anni 80' istituendo sempre più corsi nelle università pubbliche, nelle "Grands Ecoles", classe préparatoires, IUT e BTS, decentralizzando la concentrazione della popolazione universitaria dalle antiche e prestigiose facoltà come la Sorbona. Molti paesi europei tra cui Italia e Francia sono stati investiti nell'ultimo decennio dalle trasformazioni messe in atto dal processo di Bologna che ha dato via a un'uniformizzazione dei cicli di studio superiore al fine di poter consentire un più facile scambio tra i soggetti all'interno delle istituzioni universitarie europee.

Il fenomeno della massificazione iniziato negli anni 80' apre la via a un processo di democratizzazione d'accesso all'istruzione superiore, non soltanto a studenti di basse origini sociali, ma anche a soggetti che entrano o rientrano nel percorso universitario in età adulta. Per questo motivo oggi non è possibile più identificare gli studenti universitari con la gioventù borghese o piccolo borghese. La classe borghese è ancora sovra rappresentata secondo il sociologo, ma non è più una categoria sociale sufficiente a

descrivere lo studente universitario di oggi. Nel momento in cui si utilizzano come fattori di analisi le due categorie dell'offerta universitaria e l'origine sociale non è possibile categorizzare in modo omogeneo gli studenti universitari.

Bisogna specificare che gli studenti analizzati da Dubet come in molte delle ricerche nel panorama della letteratura sociologica vengono considerati all'interno della categoria dei giovani.

Il sociologo francese definisce la "condition étudiante" in primis come una "expérience juvenile" *"l'étudiant est un jeune qui s'éloigne plus ou moins de sa famille, qui adopte un mode de vie soumis à un ensemble de condition: le logement, la ville où il étudie, la nature de ses ressources, le type de sociabilité qu'il adopte, ses options idéologiques et politiques. Plus l'université est massifiée plus ces modes de vie se diversifient"*. Per Dubet il concetto di esperienza è fondamentale nell'analisi degli attori sociali e in particolare degli studenti universitari. In questo contesto l'attore sociale diventa soggetto e "l'esperienza" è "la costruzione del mondo, il reale, è la possibilità di verificare e interpretare il mondo" (Dubet 1995). Il soggetto secondo il sociologo non è pre-socializzato al mondo è attraverso "l'esperienza" che mette in atto il processo di "soggettivazione" che gli permette di creare una sua autonomia, una sua coscienza, una sua libertà. È importante considerare lo studente come un attore sociale che mette in campo attraverso il percorso universitario, un processo di soggettivazione che continuerà anche dopo la fine degli studi.

L'esperienza intesa in questo modo mette in atto un processo molto simile a quello dell'habitus descritto da Bourdieu attraverso l'acquisizione degli strumenti interpretativi del mondo, ma eliminando tutti gli elementi deterministici che caratterizzano l'habitus.

Il primo elemento di trasformazione della figura dello studente è secondo Dubet la quasi scomparsa della figura tradizionale, del modello idealtipico dello studente francese "L'Héritier". Secondo l'autore questa immagine dello studente francese è il punto di partenza dal quale ogni sociologo dell'educazione è partito sia per costruire una teoria che fosse in linea con le idee di Bourdieu e Passeron, sia per rappresentare uno studente secondo un paradigma completamente opposto allo strutturalismo. Dubet sottolinea come l'immagine dell'Héritier sia quasi completamente "sbiadita", e come questa rappresentazione non possa descrivere la contemporaneità del vissuto dello studente attuale. L'Héritier secondo Dubet rappresentava *"l'incontro fra la gioventù borghese e l'università tradizionale"* che è completamente cambiata. Questo studente non si relazionava all'Istituzione universitaria bensì alla "Cultura", vale a dire a tutto quello cui l'università non interessava. Secondo l'analisi di Dubet, la relazione che l'héritier aveva con il mondo universitario metteva in atto delle dinamiche per le quali l'interesse dello studente verso la cultura esterna al mondo universitario era riconosciuto e apprezzate dal sistema. All'interno della letteratura sociologica francese si è creata una sorta di paradosso, benché l'Héritier non rappresenti più lo studente universitario, resta la figura ideale cui tutti fanno riferimento. A questo modello archetipico aderiscono oltre ai sociologi anche i professori poiché negli héritiers vedono incarnata la figura dell'autoeducazione e all'avventura intellettuale. Secondo Dubet i professori attribuiscono

agli studenti contemporanei un atteggiamento nei confronti del mondo universitario di tipo mercificatorio, volto solo al superamento degli esami.

Quando ci si allontana dal mondo degli Héritiers gli studenti dell'università di massa si confrontano, secondo Dubet, ad un processo d'acculturazione che li porta verso due atteggiamenti o si impossessano delle conoscenze e competenze per diventare "*studenti universitari*" oppure abbandonano il mondo della formazione terziaria. I percorsi che conducono all'acquisizione di un diploma superiore o all'abbandono sono diversi, gli studenti incontrano diversi ostacoli prodotti dalla natura dell'organizzazione universitaria, dal contenuto degli studi e dalla finalità degli studi stessi.

Dubet mette in discussione la figura dell'Héritier soprattutto perché è l'idea di "*expérience étudiante, intégrée*" che non ha più senso. L'immagine dello studente diventa sempre più "*complexe*" da non poter essere descritta da un solo tipo ideale, ma dal "*croisement de clivages multiples*" (incrocio di frammentazioni multiple). In questo contesto le determinanti sociali non scompaiono, ma i meccanismi di costruzione dell'esperienza diventano sempre più complessi.

L'università di massa non è molto più democratica di quella descritta da Bourdieu e Passeron, le classificazioni rispetto alla scelta d'istruzione superiore legate all'origine sociale presentate da Dubet sono: les formations courtes et techniques à recrutement populaire (scelte da studenti provenienti dalle classi basse della società), les formations universitaires en lettres, droit science économique et sciences set sciences recevant les classes moyennes (queste materie sono scelte per lo più da studenti provenienti dalla classe media della società), et le Grands Ecoles, formations médicales ouvertes aux classes privilégiées (scelti da studenti provenienti dalle classi privilegiate della società). Questa differenziazione di scelta in relazione all'origine sociale a un valore ancora forte, inoltre, a questa variabile bisogna affiancare, la carriera scolastica pregressa (tipo di scuola, voto di diploma). All'interno del processo selettivo appare importante anche la variabile del genere.

L'esplosione e la diversificazione dell'offerta formativa dal 1960 in poi hanno contribuito a un forte cambiamento all'interno del sistema universitario non solo da un punto di vista quantitativo, ma soprattutto qualitativo. Il primo cambiamento si ritrova nell'obiettivo e nelle funzioni dell'università, volte non più ad una preparazione generale nell'ambito scientifico e letterario, ma declinato nei contesti in maniera specifica. I programmi universitari si sono frammentati e parcellizzati, questo elemento è presente anche nell'analisi di Bernstein (2000) in relazione al cambiamento del processo pedagogico dell'acquisizione della conoscenza nel ventesimo secolo. Ogni disciplina costruisce le sue tradizioni i suoi obiettivi, in modo diversificato nelle diverse facoltà e nei diversi dipartimenti. È in relazione a questo cambiamento, all'eterogeneità della composizione sociale che secondo Dubet cambia il "*publics étudiants*".

È interessante rilevare come gli studenti quando sono intervistati si autodefiniscano prima di tutto come dei "*jeune*" (giovane) e non tanto quanto "*étudiant*" (studente). Secondo Dubet non si devono sovrapporre completamente l'identità "*étudiant*" e l'identità "*jeune*", poiché gli studenti partecipano sicuramente alla vita universitaria, ma allo stesso



tempo affrontano il loro percorso di vita attraverso il loro essere giovani. L'ingresso nel mondo d'istruzione terziaria è il primo momento di autonomia degli studenti nei confronti della famiglia. Il percorso universitario diventa una tappa fondamentale nel processo verso la transizione alla vita adulta. Sono cinque le tappe che gli studiosi considerano come fondamentali per la transizione alla vita adulta: compimento del percorso di studi, ingresso nel mercato del lavoro, abbandono del tetto familiare d'origine, inizio della prima unione coniugale, nascita del primo figlio. Seguire un corso di studi universitari si lega inevitabilmente alle altre tappe fondamentali, favorendo il conseguimento di alcune di esse, in altri casi ritardandolo. I giovani Francesi secondo una ricerca svolta da Cecile Van De Velde (2008) sembrano seguire questo percorso di transizione in modo lineare rispetto all'ordine in cui queste fasi sono state concettualizzate. Per quanto concerne gli studenti nel sud Europa (nella ricerca della Van de Velde i soggetti intervistati sono giovani spagnoli, per molte caratteristiche socio-economico-geografiche comparabili con i giovani italiani) la transizione verso la vita adulta è ritardata, da una maggiore permanenza nel mondo degli studi, da una sempre maggiore difficoltà d'ingresso nel mercato del lavoro e da una conseguente dipendenza economica e abitativa dalla famiglia d'origine. È importante quindi analizzare l'esperienza universitaria e l'esperienza giovanile come due percorsi che si incontrano, in alcuni contesti sono sovrapposti, ma non sono unificabili.

Il percorso universitario favorisce un'autonomia del soggetto dal contesto familiare d'origine (autonomia abitativa – economica) che è uno dei fattori d'incontro con il processo di transizione all'età adulta. La vita universitaria rappresenta un momento di cambiamento di *"status"* un passaggio verso la vita adulta, sono tre gli elementi rappresentativi di questo passaggio che gli studenti evocano nelle loro interviste: l'abbandono della casa familiare, le maggiori entrate economiche e la vita di coppia.

L'autonomia economica è percepita in modo più o meno forte secondo il tipo di lavoro che gli studenti svolgono (il loro lavoro è percepito come supplemento all'aiuto dei genitori oppure come una vera entrata indipendente dall'aiuto della famiglia), e al tempo che è dedicato all'attività lavorativa. Per quanto concerne il contesto italiano è più difficile rilevare questa percezione d'indipendenza economica poiché è minore la presenza di studenti lavoratori.

L'autonomia abitativa è legata alla distanza esistente tra il sito della facoltà scelta e la residenza familiare d'origine. Secondo Dubet la scelta di andare a vivere da soli è un processo che si costruisce lentamente lungo il corso degli studi, mostrando come molti studenti decidano (quando la distanza tra la residenza familiare e facoltà universitaria lo consente) di vivere da soli durante il secondo o terzo anno di studi.

Secondo Dubet lo stile di vita degli studenti appare come diviso in due tra "la vie universitaire" e "la vie juvénile" creando lo status di "sedentaires" e di "migrantes" che il sociologo riprende dall'Observatoire de la Vie étudiante di Montpellier. I sedentaires, che rimangono nella famiglia d'origine, oppure rimangono sedentariamente nei luoghi di studio, mentre i "migrantes" rientrano tutte le settimane dai loro genitori creando questo fenomeno di "doppia vita universitaria". Per loro il distacco dal contesto sociale d'origine non avviene mai completamente.

Un altro elemento di rottura è individuato nella relazione che lo studente ha con il "Campus" e la città e come questo cambi notevolmente dai grandi ai piccoli centri. Nei piccoli centri il campus diventa l'epicentro di tutto l'assetto economico e sociale della città, creando un microcosmo al quale gli studenti sono molto legati, inoltre, più gli studenti sono avanti nel loro percorso più tendono ad abbandonare i campus per "integrarsi" nella quotidianità delle città che li accolgono. Il campus è organizzato dal punto di vista dello studente "consumatore". Nelle grandi città questo forte legame fra mondo universitario e società civile si disperde nel caos della quotidianità e della "pluri-offerta" formativa, basti pensare che a Parigi i grandi campus sono sorti nella "banlieue proche", cioè periferia vicina.

L'esperienza universitaria che contribuisce alla costruzione identitaria secondo François Dubet si organizza su tre dimensioni soggettive: una dimensione "d'intégration" dell'attore nel contesto universitario, la seconda dimensione è legata a un "projet étudiant"; la terza dimensione quella di "vocation". Questi tre elementi contribuiscono alle tre funzioni elementari del sistema di formazione, quella di socializzazione, di professionalizzazione, e infine d'educazione. Dalle dimensioni di "progetto", "integrazione", "vocazione" Dubet produce 8 tipi di "esperienza universitaria" rappresentativi della tensione esistente tra queste dimensioni (tab 2.4.1). Le otto categorie presentate nello schema diventano uno strumento euristico attraverso il quale Dubet interpreta la complessità della figura dello studente contemporanea, catturando la tensione prodotta dall'esperienza del percorso universitario e allo stesso tempo dal processo di soggettivazione che lo studente mette in atto nelle sue pratiche esperienziali.

Tabella 2.4.1 Esperienza Universitaria (Dubet 1994 pag 182)

|                 | Vocazione Forte |   | Vocazione Debole |   |
|-----------------|-----------------|---|------------------|---|
|                 | +               | - | +                | - |
| Progetto forte  | + 1             | 2 | 3                | 4 |
| Progetto debole | -5              | 6 | 7                | 8 |
|                 | +               | - | +                | - |
|                 | Integrazione    |   | Integrazione     |   |

1= Vero studente;

2= Studente in corso di professionalizzazione;

3= Laurea triennale (ex diploma di laurea) professionalizzante (es Stess);

4= cerca un livello che gli permetta di compiere un progetto esterno alla loro formazione;

5= Studenti di alto livello non direttamente professionalizzante.

6= Il delfino

7= Colui che s'integra nel mondo giovanile universitario, non definisce nessuna vocazione e nessun progetto

8= Studente "fuori dai giochi" Drop-out

Il percorso universitario è una “prova” che si differenzia da soggetto a soggetto secondo il tipo di studi intrapreso, l’origine sociale e il grado di distacco dalla famiglia. Questa prova comporta un processo di “adaptation”, processo che in sue diverse forme è stato descritto da Coulon attraverso l’ “affiliation” (Coulon 1997). Quest’adattamento è legato all’uso del tempo che gli studenti hanno in relazione alle pratiche universitarie, lavorative e culturali. Dubet descrive cinque figure di studenti secondo il processo di “adaptation” allo studio che i soggetti mettono in atto: étudiant salarié (dedica tutto il tempo al di fuori dell’orario di lavoro allo studio); étudiant assidu (dedica completamente il suo tempo allo studio seguendo i corsi e studiando a casa); étudiant autonome (segue poco i corsi, ma si dedica molto allo studio autonomo ed ha una vita sociale limitata); l’étudiant oisif (dedica completamente il suo tempo alle pratiche del “tempo libero”); l’étudiant sociable (uno studente che ha una vita sociale intensa).

Appare difficile anche la relazione che s’instaura fra i professori e gli studenti in relazione alle loro pratiche d’insegnamento, ma soprattutto in relazione alle loro pratiche di verifiche. Questo tipo di tensione aumenta con l’avanzare del percorso dello studente, vale a dire quando il processo di “adaptation” sopra descritto diventa più forte e lo studente conosce le dinamiche universitarie riguardanti gli esami.

### **2.5 La seconda chance: essere studente universitario in età adulta**

Lo studente universitario in età adulta, oggi inizia a far parte delle sotto-popolazioni che caratterizzano il mondo dell’istruzione terziaria in Italia e Francia. Secondo i dati dell’OVE per la ricerca Eurostudent (considerando tutti i paesi partecipanti all’analisi), in un quarto dei paesi analizzati, fra cui Italia e Francia, la presenza di studenti al di sopra dei trent’anni è di circa il 18%, mentre per il 19% della popolazione si registra un limite superiore ai due anni dall’uscita del sistema secondario d’istruzione e l’ingresso nel mondo d’istruzione superiore.

Gli studenti che decidono di seguire un percorso d’istruzione superiore rientrano in quel meccanismo di seconda chances descritta da Coulon nel “*Metier d’étudiant*”(1997). Le riforme universitarie degli anni 80’ in Francia e in Italia, le riforme dei cicli universitari all’inizio del nuovo secolo in entrambi i contesti di studio hanno fatto sì che questa nuova tipologia di studente entri a far parte del mondo accademico italiano e francese. Questi studenti sono in alcuni casi già in possesso di un titolo di studio superiore e in un processo di life-long-learning decidono di rimettersi in gioco e accrescere il proprio capitale culturale sia con un obiettivo strumentale (avanzamento di carriera, riqualificazione all’interno del mercato del lavoro), sia in un’ottica puramente vocazionale (interesse per la materia di studio, soggetti in uno status di neo pensionati che vogliono investire nella propria formazione culturale). In altri casi ci troviamo di fronte a soggetti che hanno abbandonato gli studi una volta usciti dal sistema d’istruzione secondario e che investono nella propria formazione pur continuando un’attività professionale part-time o full-time.

Secondo Adele Imperio (2007 in Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice 2007) si crea una dicotomia in relazione alle motivazioni che sottendono questo tipo di scelta da un lato il

piacere personale di completare e integrare la propria formazione alle esperienze formative e professionali pregresse, dall'altro la necessità di una formazione come dovere per preservarsi dal rischio di esclusione sociale. La Imperio sottolinea la volontà di cambiamento che spinge gli adulti a voler iscriversi all'università *"L'aspetto più diffuso riscontrato è l'idea che studiare comunque costituisca uno strumento per dar vita a un processo di cambiamento nella direzione della crescita professionale all'interno del contesto lavorativo attuale o del mutamento radicale della condizione lavorativa, dell'arricchimento culturale e personale, ma come opportunità per realizzare un progetto intrapreso e poi abbandonato. Il conseguimento della laurea è quindi vissuto come occasione, come leva per progettarsi, per riprendere la propria storia e proiettarla verso il futuro che sia in continuità con il passato e con il presente, per riposizionarsi nei confronti di se stessi, della cultura di appartenenza e del sistema di conoscenze in cui collocare i nuovi specifici apprendimenti"*(Imperio in Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice 2007 pag 66).

Questo processo si instaura all'interno delle politiche della comunità europea promosso attraverso la "Strategia di Lisbona" adottata dal Consiglio Europeo nel 2000. L'obiettivo principale da raggiungere secondo i diversi punti del trattato si possono riassumere in questa dichiarazione *"L'UE deve diventare l'economia più competitiva e dinamica al mondo basata sulle conoscenze, capace di una crescita economica sostenibile con più posti di lavoro, più qualificati e con una maggiore coesione sociale"*(Trattato di Lisbona 2000).

Tra gli obiettivi da raggiungere per il 2010 (obiettivi che sono stati posticipati al 2020 a causa del loro non completo raggiungimento) , si indica, in particolare, che i sistemi europei dovranno riuscire ad aumentare la percentuale di giovani che riescono a completare gli studi secondari superiori (almeno all'85% della popolazione ventiduenne) e dovranno garantire, sempre per quella data, un aumento della media di partecipazione ad iniziative di lifelong learning da parte degli adulti ad almeno il 12,5%. Dai dati presentati dalla Commissione Europea nel 2005 si vede come l'obiettivo da raggiungere per quanto concerne il Life-long-learning per tutti i paesi da raggiungere sia ancora molto lontano, infatti la media europea si attesta a questa data al 9,4% di adulti in formazione permanente. Bisogna considerare che la formazione universitaria ricopre solo una parte dei contesti dove questo processo di apprendimento può svolgersi.

Una delle motivazioni alla scelta di intraprendere un corso di laurea in età adulta può essere ricondotta ad una strategia da parte degli studenti adulti di sfuggire al rischio di esclusione sociale e di de-qualificazione all'interno del mercato del lavoro. Questi soggetti investono nel proprio capitale culturale per sfuggire a un processo di *"declassament"* come viene definito da Camille Peugny "(2009) a cui molti soggetti nel contesto francese (e anche in quello italiano) devono far fronte.

Investire in formazione come forma individuale di protezione sociale sembra essere uno degli elementi che permettono di giustificare le scelte degli studenti adulti nell'attuale contesto italiano e francese. In alcuni casi essi si ritrovano in un contesto di frammentazione della propria identità personale e professionale e la necessità di ritrovarsi

e dare un senso al proprio percorso li orienta verso una scelta di questo tipo. Adele Imperio (in Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice 2007) mostra come l'esperienza lavorativa di queste persone pregressa e contemporanea all'attività di studio sia un elemento che irrompe nelle vite di questi soggetti creando allo stesso tempo un vincolo e una risorsa *"Nel momento in cui cerchiamo di individuare le motivazioni che sostengono la disponibilità dello studente adulto a impegnarsi contemporaneamente nel lavoro e nello studio, non possiamo ignorare come tra questi studenti l'esperienza lavorativa irrompa nell'apprendimento costituendo nel contempo una risorsa e un vincolo: una risorsa per lo sviluppo di nuove competenze, un vincolo che, vista la precocità dell'inizio lavorativo ha rallentato il fluire dei percorsi formativi"* (Imperio in Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice 2007 pag 63)".

È necessario considerare come elemento che sottende alla scelta di intraprendere gli studi terziari da parte degli adulti come un elemento legato ad una vocazione e un interesse personale.

Sicuramente gli studenti adulti affrontano il percorso universitario in modo totalmente diverso dai loro colleghi giovani mettendo in campo conoscenze e competenze legate alla propria esperienza professionale e al proprio percorso privato. L'organizzazione del planning universitario viene fatto da questi studenti in relazione agli impegni lavorativi e familiari, soprattutto se sono donne poiché già immerse in un processo di "doppia presenza" (Balbo 1978)(lavoro nel contesto professionale e privato) che le vedono coinvolte in un processo che potremo definire di tripla presenza(famiglia, lavoro, università). Per queste persone diventa molto difficile svolgere le pratiche universitarie quotidiane, soprattutto quelle legate alla frequenza dei corsi e alla partecipazione attiva in laboratori a completamento del corso.

Il processo di socializzazione che gli studenti adulti affrontano si differenzia da quello di uno studente giovane, poiché la differenza generazionale con i propri colleghi giovani riduce le loro possibilità di interazione. Non potendo frequentare i corsi con assiduità le relazioni sociali che questi stabiliscono si limitano alla costruzione di relazioni superficiali che non superano i confini delle mura universitarie.

Questo nuovo fenomeno rimette in questione anche la relazione intergenerazionale genitori-figli poiché il nuovo status acquisito dall'adulto porta ad una vera e propria "prova identitaria" dello studente adulto (Chamanian 2009). Aline Chamanian a partire dal processo di "generatività" presentato da Erik H. ERIKSON, mostra come gli studenti adulti assumano un ruolo di guida nei confronti del loro colleghi giovani. Lo studente adulto posiziona all'interno del contesto universitario la propria relazione con lo studente giovane su due livelli: da un lato offre la propria esperienza personale e professionale come sostegno e guida dei giovani studenti, dall'altro si rimette in questione e in una prospettiva di *"soggetto sociale che apprende"* (Carré 2005).

La scelta di intraprendere un percorso universitario rimette in questione anche la relazione intergenerazionale all'interno del contesto familiare, dove il nuovo sapere acquisito diventa fonte di scambio intergenerazionale e sostegno condiviso da tutti i membri della famiglia (Chamanian 2011).

## 2.6 le trasformazioni della figura dello studente universitario

Le immagini che sono state presentate, possono solo in parte descrivere lo studente universitario.

Il modello ideal-tipico che è ancora oggi il punto di riferimento degli studi sugli universitari è rappresentato dalla figura dell'Heritier descritta da Bourdieu e Passeron (1964). L'Heritier raffigura lo studente universitario francese degli anni 60' proveniente dalle classi favorite della società ed erede di un destino designato. Lo studente rappresentato dai sociologi è un predestinato agli studi, è sottoposto ad un processo di "investitura sociale". Questi attori sociali sono definiti come degli eletti e portatori di un "dono" acquisito all'interno delle dinamiche di socializzazione familiare. Gli heritier acquisiscono un habitus familiare ed un ethos di classe che gli permettono d'interiorizzare un "savoir" e un "savoir faire", fondamentali nel loro percorso di studi.

Gli studenti provenienti dalle fasce deboli della società negli anni 60' in Francia avevano solo il 5% di possibilità d'accesso all'istruzione superiore. Essi sono il frutto di un processo di sovra-selezione che si attua solo a condizione di un'ottima riuscita negli studi, dinamica che non si produce per gli studenti di alta origine sociale.

Secondo i due sociologi non è possibile definire la popolazione universitaria come un gruppo integrato ed descrivono una chiusura in relazione all'interazione fra studenti di diverse aree disciplinare. La temporalità dello status universitario conduce lo studente ad essere soltanto quello che *"quello che progetta di essere"*.

Lo studente impara ad essere *"provvisorio"*, in realtà il suo lavoro non è in relazione al suo *"essere"* hic et nunc, nella sua quotidianità, ma è orientato verso il suo *"dover essere"* nel futuro professionale ed privato.

Dalle analisi di Bourdieu e Passeron emerge il legame indivisibile fra l'universitario e la sua classe d'origine, essi si definiscono a seconda di questa relazione, nelle loro pratiche, nelle loro scelte quotidiane. In qualità di *"aspiranti intellettuali"* essi vivono e reinterpretano il rapporto alla cultura e al loro status seguendo il modello imposto dalla loro classe sociale.

Il rapporto fra professore e studente è rappresentato dalla trasmissione in cui il docente offre la conoscenza alla passività dell'universitario che recepisce la produzione del sapere. L'universitario in questa relazione cerca una sorta di *"maitre à penser"* che lo indirizzi nel processo di reinterpretazione dei valori della sua classe d'origine.

La relazione studente professore produce nell'universitario un esercizio simbolico della professione intellettuale entrando in un meccanismo del *"faire semblant"* come modello di adesione al mondo intellettuale.

La seconda figura che descrive l'universitario all'interno della letteratura sociologica è quella presentata da Parsons e Platt (1973). Attraverso la scelta d'investimento in una formazione superiore lo studente rientra all'interno del processo d'integrazione sociale *"The undergraduate college especially attempts to synthesize the cognitive learning function with the function of socialization. Thus the college constitutes an extension to older age levels of patterns of the integration of the social system and of personality"*

which have been found in studies of family socialization" (Parsons e Platt 1973 pag 103-104).

Il processo che si produce all'interno del percorso universitario permette di integrare i modelli culturali e valoriali della società statunitense. La socializzazione universitaria è definita dai due sociologi attraverso il concetto di *studentry*, esso è il nuovo modello socializzativo dei giovani ed è analizzata come un continuum della socializzazione adolescenziale. La *studentry* produce dinamiche di costruzioni identitarie che caratterizzano le traiettorie formative e personali dei soggetti. Essa può essere affrontata da un lato come una fase di socializzazione a se stante, dall'altro lato è considerata come una tappa di passaggio dalla fase di socializzazione adolescenziale alla transizione verso l'età adulta. Il processo di *studentry* si struttura come parte rilevante del processo d'integrazione che ogni soggetto deve compiere all'interno della società. Lo studente inizia ad acquisire i ruoli e le aspettative fondamentali al processo d'integrazione attraverso il riconoscimento e il superamento dei diversi livelli di "achievement". La *studentry* rappresenta la transizione dal mondo della scuola a quello universitario e al passaggio dall'adolescenza alla fase di transizione all'età adulta. La socializzazione universitaria è seguita da quella che Parsons e Platt definiscono la prima maturità. Questa tappa della costruzione identitaria individuale offre allo studente la possibilità di riconoscere i ruoli e la gerarchia.

La figura dello studente come professionista emerge dal lavoro di Alain Coulon *Le metier d'étudiant* (1997). Coulon descrive uno studente universitario all'interno di un contesto completamente diverso da quello de l'heritier, vale a dire l'università di massa. La figura dell'Heritier inizia a essere meno rappresentativa della realtà universitaria alla fine degli anni 80' 90 dello scorso secolo.

La popolazione universitaria è rappresentata anche da soggetti provenienti anche dalle fasce deboli della società. Si riducono le disuguaglianze in termini d'accesso alla formazione terziaria, l'abbandono degli studi diventa un nuovo elemento di discriminazione e di criticità.

Coulon analizza la transizione dal mondo della scuola al mondo dell'università, questa fase è caratterizzata dal cambiamento di status da "élève" a "étudiant".

L'ingresso nel sistema d'istruzione terziario è definito un rito di passaggio, attraverso il quale lo studente deve trasformarsi da straniero all'interno del gruppo a indigeno del mondo universitario.

Per poter diventare un professionista del mondo universitario lo studente deve riuscire ad affrontare il processo d'affiliazione definito come "un mouvement actif du sujet qui apprend". L'affiliazione è considerata come una dinamica d'apprendimento dell'autonomia attraverso un processo attivo nel compimento di un'azione collettiva.

Coulon identifica tre tempi che scandiscono il processo di affiliazione al mondo universitario. Il primo è rappresentato da "le temps de l'étrangeté", in cui lo studente s'immerge in un universo sconosciuto, abbandona "la famiglia" d'origine per intraprendere il viaggio in questa nuova istituzione.

le temps de l'apprentissage, in questa fase lo studente apprende i ritmi della quotidianità universitaria, impara a gestire la propria vita in funzione delle diverse pratiche universitarie e inizia a conformarsi alle regole di questo nuovo mondo, a individuare le competenze tacite che gli permetteranno di terminare il proprio percorso.

Infine l'ultima tappa è rappresentata da "le temps de l'affiliation" in cui lo studente ha interiorizzato le pratiche e le regole universitarie, ha acquisito quel saper fare che lo distingue dalla semplice matricola. L'affiliazione si sviluppa su due livelli, da un lato l'interiorizzazione delle pratiche amministrative e l'interiorizzazione del linguaggio formale universitario che gli offre allo studente la possibilità di gestire le procedure burocratiche, dall'altro l'affiliazione è di tipo intellettuale e permette al soggetto di riconoscersi nella comunità universitaria e mostrare agli altri membri di aver acquisito ed interiorizzato le regole scritte e non scritte necessarie a diventare un professionista della conoscenza. La riuscita del processo di affiliazione secondo Coulon è lo strumento che assicura allo studente il conseguimento del titolo di studio.

François Dubet descrive la figura dello studente universitario a partire da due cambiamenti che hanno caratterizzato le trasformazioni del sistema d'istruzione superiore francese: la massificazione del sistema universitario e l'incremento dell'offerta formativa. Attraverso il concetto di esperienza intesa come "la costruzione del mondo, il reale, è la possibilità di verificare e interpretare il mondo" Dubet analizza il percorso degli universitari. L'esperienza offre la possibilità all'individuo di mettere in atto il processo di "soggettivazione" che gli permette di creare una sua autonomia, una sua coscienza, una sua libertà. Lo studente universitario come un attore che mette in campo attraverso il percorso universitario, un processo di soggettivazione che continuerà anche dopo la fine degli studi. In questo contesto secondo Dubet l'Heritier non rappresenta più lo studente universitario, l'immagine di questo soggetto diventa sempre più "complessa" e può essere descritta attraverso l'analisi "*croisement de clivages multiples*", vale a dire le fratture vissute dal soggetto durante la sua esperienza universitaria e di vita.

Dubet rappresenta l'esperienza universitaria come un processo che si organizza a partire da tre dimensioni soggettive: una dimensione "*d'intégration*" dell'attore nel contesto scolastico, la seconda dimensione è legata a un "*projet étudiant*"; la terza dimensione quella di "*vocation*".

L'esperienza universitaria è definita come una prova che si differenzia da soggetto a soggetto secondo il tipo di studi intrapreso, l'origine sociale, il grado di distacco dalla famiglia. Questa prova comporta un processo di "*adaptation*". Quest'adattamento è legato all'uso del tempo che gli studenti hanno in relazione alle pratiche universitarie, alle pratiche lavorative e alle pratiche culturali. La popolazione universitaria è principalmente composta da soggetti giovani, ma negli ultimi anni si è assistito all'ingresso nel sistema d'istruzione superiore di studenti in età adulta. Gli studenti adulti rientrano in una dinamica di "*seconda chance*" descritta da Coulon nel *Metier d'étudiant* (1997). È possibile definire le motivazioni di una scelta tardiva d'intraprendere un percorso di studi attraverso la dicotomia di Adele Imperio (2007 in Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice 2007): da un lato il piacere personale di completare e integrare la propria formazione alle



esperienze formative e professionali pregresse, dall'altro la necessità di una formazione come dovere per preservarsi dal rischio di esclusione sociale.

Lo studente adulto affronta il suo percorso universitario attivando conoscenze e competenze legate alla propria esperienza professionale e al proprio percorso privato. Essi strutturano il proprio planning universitario in relazione agli impegni lavorativi e familiari, soprattutto se sono donne poiché già immerse in un processo di doppia presenza (Balbo 1978) (lavoro nel contesto professionale e privato) che le vedono coinvolte in un processo che potremo definire di tripla presenza (famiglia, lavoro, università).

La differenza generazionale fra gli studenti adulti e i propri colleghi giovani riduce le loro possibilità d'interazione e produce una socializzazione universitaria differente.

Lo studente adulto posiziona all'interno del contesto universitario la propria relazione con lo studente giovane su due livelli: da un lato offre la propria esperienza personale e professionale come sostegno e guida dei giovani studenti, dall'altro si rimette in questione e in una prospettiva di *"soggetto sociale che apprende"* (Carré 2005).

Da questi lavori emerge una rappresentazione dello studente universitario caratterizzata da una forte eterogeneità. È importante rilevare la tensione che lo studente vive all'interno del mondo universitario, lo studente è *"soggetto"*, è un *"giovane"* è anche un *"lavoratore"* che cerca di conciliare tutti questi mondi in relazione alla sua quotidianità. Le tensioni che i diversi contesti in cui l'attore sociale vive e agisce possono a seconda degli autori considerati produrre risultati diversi. Per Bourdieu e Passeron, la deriva del *"dover essere"* produceva un percorso universitario volto solo l'orizzonte infinito e isolato dell'avventura intellettuale, eliminando completamente gli aspetti legati alla progettualità e alle prospettive future. Secondo Parsons e Platt, le tensioni prodotte dal passaggio fra lo status di studentry e la prima maturità adulta, produrrebbero dei processi distorti d'integrazione verso la costruzione dell'identità adulta. Coulon evidenzia, invece, come le criticità emerse nei tre momenti di transizione dallo status *d'élève* a quello di *étudiant* ha come risultato l'abbandono dell'università. Secondo Dubet, infine, questa tensione si evidenzia anche dalla relazione fra il progetto di studio, la vocazione e l'integrazione che gli studenti hanno in rapporto all'Università sia come Istituzione sia come luogo della quotidianità.

## Approcci Scientifici



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)

### 3 la ricerca e i metodi

#### 3.1 Le questioni in gioco

L'obiettivo della ricerca è quello di analizzare le recenti trasformazioni della figura dello studente universitario. Questo interesse nasce anche dall'esigenza di completare un lavoro di ricerca sulle pratiche culturali degli studenti universitari della Sapienza svolto a partire dalla stesura dell'elaborato di laurea. La figura dello studente universitario è analizzata a trecentosessanta gradi, cercando di individuare gli elementi che caratterizzano le scelte e le azioni messe in atto dai soggetti durante il loro percorso di studi. Si è scelto di analizzare e comparare per quanto possibile, gli studenti italiani e francesi.

Entrambi i sistemi universitari hanno attualmente un'architettura dei cicli di studio organizzata su tre livelli, un primo ciclo di tre anni (Laurea Triennale per il contesto italiano e Licence per il contesto francese), un secondo ciclo di studi (Laurea Magistrale il cui titolo di studio si acquisisce alla fine dei 2 anni per l'Italia e Master diviso in 2 anni, a differenza del sistema italiano lo studente acquisisce due titoli di studio differenti in Master1 e Master2), infine, un terzo ciclo di studi rappresentato da un percorso dottorale e di specializzazione.

La questione di ricerca che ha dato vita a tutto il lavoro di tesi è stata "Chi è lo studente universitario oggi? Come è possibile descrivere oggi la figura di questo attore sociale?"

Per fare questo si è scelto di indagare i percorsi individuali degli studenti iscritti al primo e al secondo ciclo di studi terziari al fine di riuscire descrivere le caratteristiche odierne. Si è deciso di non includere nell'analisi gli studenti del ciclo dottorale poiché questi ultimi, hanno un percorso più ascrivibile a quello di un ricercatore e mi è parso che lo stile di vita i ritmi e le pratiche quotidiane dei dottorandi non possono essere veramente confrontati a quelli degli studenti di laurea triennale e magistrale.

Rimettere in questione la figura dello studente universitario, inteso come attore sociale, consente di guardare al percorso universitario non solo come un processo di formazione di saperi e competenze, ma anche come un percorso di formazione, trasformazione e transizione dell'individuo.

Una prima questione che emerge nel percorso di analisi della figura dello studente universitario è di capire da chi è composta la popolazione universitaria oggi. Le variabili socio-grafiche assumono un valore importante non soltanto per la descrizione dei soggetti analizzati, ma anche perché attraverso l'analisi delle loro caratteristiche è possibile intercettare esiti e conseguenze dei cambiamenti che stanno interessando il sistema di Higher Education Italiano e Francese.

Con la scolarizzazione di massa anche il mondo dell'istruzione terziaria ha visto in Francia e in Italia l'incremento della popolazione universitaria con un forte aumento della presenza femminile nei diversi settori disciplinari. Con la riforma dei cicli di studio il numero degli iscritti universitari è cresciuto fino al 2008 di oltre 7 volte rispetto alla popolazione universitaria degli anni sessanta, e questo in entrambi i paesi oggetto di questo studio

(Fonte Miur 2008 e Ministère de L'Enseignement Supérieur 2008). Questo ha anche comportato una forte diversificazione sociale all'interno della composizione della popolazione universitaria che ha visto una riduzione in termini "quantitativi" delle dinamiche di disuguaglianze all'ingresso.

La forte presenza femminile, che è incrementata nel corso degli ultimi trent'anni sia in Italia che in Francia, se da un lato mostra delle tendenze di riduzione delle disuguaglianze in termini di genere dall'altro nasconde però un effetto perverso in termini di settori disciplinari di studio. Attraversi lavori di Bourdieu e Passeron è possibile individuare (già all'interno del sistema d'istruzione superiore francese degli anni 60') come le donne siano molto spesso posizionate prevalentemente nella formazione delle scienze umane e sociali e letterarie, settori solitamente più legati allo stereotipo dei lavori considerati femminili (Fornari, Villani 2008). Per quanto concerne i settori disciplinari scientifici anche in questo caso la presenza femminile si distribuisce in quelle filiere in cui la cura dell'altro (medicina, farmacia, biologia) diventa predominante e questa dinamica è riscontrabile anche all'interno delle diverse filiere dei settori ingegneristici dove ancora oggi la presenza di studentesse è fortemente al di sotto del 30% degli iscritti totali (riferimento capitolo 1.4.1 e 1.4.3 dove sono presentati i dati nazionali dei due contesti di studio). In qualche modo le disuguaglianze di genere si strutturano su un livello qualitativo in relazione alla filiera di studi scelta. Questa dinamica rende meno evidente in termini numerici la disuguaglianza di genere in relazione all'accesso al mondo universitario, ma mostra delle ineguaglianze più incardinate all'interno del sistema d'istruzione terziaria. Il sistema universitario riduce le disuguaglianze di genere in termini di possibilità d'accesso a determinati settori disciplinari di studio e anche in termini di performance femminili, ma queste dinamiche si invertono quando lo studente termina il proprio percorso e partecipa al mercato del lavoro. Secondo i dati presentati nel convegno del CNEL "Stati Generali sul lavoro in Italia delle donne febbraio 2012", all'interno del mercato del lavoro italiano le donne vivono in una condizione di maggiore precariato e sottovalutazione, infatti, il 52% delle donne occupate contro il 47% degli uomini svolge un lavoro per il quale è richiesto un titolo di studio inferiore a quello conseguito ed in termini economici guadagnano meno degli uomini (Sabbadini 2012). Fattori simili emergono all'interno del mercato del lavoro francese secondo i dati del ARACT nel dossier "Conditions de travail des femme et des hommes 2008" (Sage, Polzhuber, Giraundon, 2008).

Il mondo universitario fortemente rappresentato dalle donne, vede anche in termini di performance una parità fra studenti e studentesse. Il titolo di studio oggi non riesce a garantire che l'influenza delle dinamiche positive in termini di eguali possibilità, e di uguali performance (in relazione al genere) all'interno del sistema d'istruzione terziario persistano anche all'interno del mercato del lavoro. Il diploma universitario, quindi, non riesce a essere uno strumento di garanzia a parità di performance di un giusto trattamento in termini di riconoscimenti, posizione lavorativa e trattamento economico. Questo è emerso soprattutto per quanto concerne il contesto italiano, dove le donne hanno in genere un riconoscimento salariale per la stessa posizione lavorativa e pari titolo di studio nettamente inferiore a quella dei loro colleghi uomini.

L'età media dello studente in entrambi i contesti di studio è circa di ventidue anni negli ultimi anni la popolazione universitaria vede al suo interno piccola crescita della presenza di studenti in età adulta. Secondo i dati dell'OVE per la ricerca Eurostudent 2010, in un quarto dei paesi analizzati la presenza di studenti al di sopra dei 30 anni e più è di circa il 18%, inoltre per circa il 19% della popolazione si registra un limite superiore a due anni dall'uscita del sistema secondario d'istruzione e l'ingresso nel mondo universitario.

Per l'anno accademico 2009/10 il numero di studenti immatricolati all'interno del sistema d'istruzione superiore italiano oltre i 22 è pari al 12,5% degli immatricolati totali (Fonte Miur Università in Cifre 2011), mentre all'interno del sistema d'istruzione superiore francese il numero degli iscritti secondo i dati OVE 2010<sup>17</sup> (il 6,5% sul totale delle studentesse intervistate rientra nella classe d'età 27-30 anni e il 7,3% sul totale degli intervistati appartiene alla stessa classe d'età). Questo è anche il frutto delle riforme dei cicli universitari e delle nuove politiche educative messe in atto nel contesto europeo a partire dal 2000 in seguito alla dichiarazione di Lisbona che vede nella promozione del life long learning uno dei suoi obiettivi principali.

Le nuove caratteristiche della popolazione universitaria insieme alle trasformazioni messe in atto dalle politiche educative degli ultimi tredici anni stanno producendo un cambiamento nell'esperienza del percorso universitario.

In questo nuovo contesto viene a trasformarsi anche il ruolo della formazione universitaria sia a livello sociale e sistemico, sia a livello individuale. L'educazione in generale e la formazione universitaria in modo specifico è stata considerata fin dagli albori della sociologia come l'elemento principale per la formazione sociale del cittadino. Seguendo ad esempio le teorie funzionaliste dell'educazione emerge una concezione della formazione universitaria come processo preparatorio all'acquisizione di competenze, ma soprattutto del ruolo professionale necessario per la partecipazione dell'individuo alla vita all'interno del sistema sociale. Come già è stato presentato nel secondo capitolo la teoria funzionalista considerava l'educazione come uno dei processi necessari alla costruzione identitaria dell'individuo, in particolare Parsons e Platt nel loro lavoro *The American University (1973)* presentavano il percorso universitario come il processo necessario all'individuo per poter accedere alla vita adulta. La formazione superiore necessaria all'acquisizione del ruolo sociale in qualche modo garantiva anche la stabilità sociale che era necessaria affinché il sistema non andasse in stallo. Il processo di *studentry* descritto dai due sociologi rappresentava l'anello di collegamento tra la vita adolescenziale e l'ingresso nel mondo adulto (confronta capitolo 2.2).

Utilizzando un altro paradigma teorico Bourdieu e Passeron ne *Les Heritiers (1964)* hanno descritto il percorso universitario come lo strumento che il sistema stesso aveva a disposizione per riprodursi e mantenere inalterata la struttura della società, descrivendo la figura di uno studente universitario erede di un destino universitario e professionale già designato dalla classe sociale di provenienza.

---

<sup>17</sup> La ricerca OVE Eurostudent 2010 è rappresentativa dell'85% della popolazione nel sistema d'insegnamento superiore francese.

L'università di massa rappresentativa dei due contesti indagati a partire dagli anni 80' dello scorso secolo si caratterizza secondo Dubet attraverso due dinamiche di cambiamento: la "moltiplicazione dell'offerta universitaria", dall'altro la "massificazione" d'accesso agli studi superiori.

Questi cambiamenti hanno dato vita ad un processo di democratizzazione dell'accesso in relazione all'origine sociale e all'età.

La trasformazione della funzione dell'università, del ruolo che gioca nelle vite degli attori che entrano in relazione all'interno dello spazio sociale del sistema universitario è il risultato del lento processo di de-istituzionalizzazione descritto da Dubet in "Le declin des institutions"(2002).

### ***3.1.1 Le nuove forme di transizione all'età adulta.***

Con la società della conoscenza del life-long-learning e del Processo di Bologna viene a modificarsi non soltanto il sistema dei cicli d'istruzione, ma anche i tempi di vita in cui l'individuo decide di intraprendere la propria formazione terziaria. Nella società moderna la formazione universitaria ha rappresentato una tappa precisa all'interno di una sequenza lineare di avvenimenti e fasi della vita prestabilite che conducevano l'individuo alla vita adulta. Le tappe che rappresentano questa transizione all'età adulta sulle quali hanno sinora concordato i diversi studiosi com'è emerso dai lavori di Hogan e Astone (The Transition to Adulthood 1986), Saraceno (Età e corso della vita 1986), Pisati (2002 La transizione alla vita adulta), Schizzerotto e Lucchini (Transition To Adulthood 2004), sono: l'uscita dal sistema scolastico; l'ingresso nel mondo del lavoro, l'uscita dalla famiglia d'origine, l'inizio della prima unione coniugale.

Oggi la società post-moderna, per quanto gli individui all'interno del contesto italiano e francese in molti casi rientrano ancora in traiettorie più o meno lineari, affrontano il percorso di transizione alla vita adulta seguendo percorsi non lineari, un esempio è rappresentato dalla scelta di frequentare l'università in età adulta. Nel corso degli ultimi anni stiamo assistendo a un allungamento delle fasi della vita, l'adolescenza, la giovinezza e l'adulthood sono diventate delle categorie lasche in termini di confini e di processo di transizione (Furlong e Carter 1997, Murrillo 2009.)

Se le traiettorie di vita non sono più lineari come sono state ipotizzate dai teorici della transizione all'età adulta, bisogna rimettere in questione tutta una serie di fenomeni all'interno del processo di adulthood che hanno rappresentato per molti anni la società moderna e contemporanea. È necessario sottolineare come l'analisi del fenomeno di transizione all'età adulta sia stato il frutto nel corso della storia della letteratura sociologica di un accordo fra gli studiosi che hanno iniziato a rappresentarla come un processo sequenziale di eventi che caratterizzano l'acquisizione di uno status socio-economico in relazione ai valori e le norme rappresentative della società analizzata (Pisati 2002). La società post-moderna ha portato a una trasformazione di queste traiettorie da una natura sequenziale e acquisita a una natura articolata, momentanea e per alcune di

esse reversibile. Le aspettative di vita si allungano e con esse anche i tempi del processo identitario e delle fasi di vita.

Sembra efficace, a tale proposito, l'analisi proposta da Cecile Van De Velde che descrive queste dinamiche all'interno del suo lavoro *Devenir Adulte Sociologie de La Jeunesse en Europe* (2008) *"Si dans les sociétés traditionnelles des rites initiatiques scandaient de façon collective et homogène le passage au statut d'adulte, il devient de plus en plus difficile, au sein des parcours de vie contemporaines, de fixer des frontières entre les âges et d'objectiver les étapes qui font de nous un adulte"*. La sociologa utilizzando fattori culturali, economici, di cambiamento sociale e le diverse politiche di welfare giovanile offre una rappresentazione del processo alla transizione alla vita adulta all'interno del contesto europeo mostrando come a seconda del tipo di società i giovani oggi affrontano diversamente questa fase della vita. Questo lavoro è il frutto di una ricerca in cui attraverso una metodologia mista è stato analizzato il percorso di transizione all'età adulta dei giovani europei. La fase della ricerca si è strutturata da un lato sull'analisi dei dati del Panel Europeo sui Giovani e dall'altro su una serie d'interviste svolte in Danimarca, Inghilterra, Francia e Spagna. I fattori sopra considerati si articolano diversamente all'interno dei percorsi indagati e giocano un ruolo più o meno predominante all'interno delle scelte individuali dei giovani.

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di costruire quattro modalità di approccio all'adulthood che descrivono le differenze all'interno dei diversi paesi europei indagati.

Un primo modello di transizione caratterizzante i giovani danesi è rappresentato dal *"se trouver, ou la logique du développement personnel"*, in questo contesto l'elemento che emerge è la necessità da parte dei giovani di un'indipendenza precoce (è importante considerare l'influenza dei modelli familiari nord europeo) li porta a un rapporto al tempo, dove l'esperienza personale è vissuto come obiettivo principale e la pressione sociale del dover formarsi diventa meno importante. Questo è possibile anche grazie alle garanzie che il welfare nord-europeo offre a sostegno dei giovani.

Altra situazione è quella rappresentata dalla logica del *"S'Assumer ou logique de l'émancipation individuelle"* che descrive i giovani britannici verso la vita adulta. In questo contesto la necessità d'indipendenza diventa uno degli elementi cardine del processo di transizione, ma a differenza dei loro coetanei danesi hanno una minore rete di dispositivi sociali che li sostengono economicamente, di conseguenza essi decidono di integrare studio e lavoro al fine di poter costruire la propria indipendenza economica e abitativa.

Il terzo modello *"Se placer ou la logique de l'intégration sociale"* rappresenta uno dei due contesti della presente ricerca, cioè la Francia. La transizione all'età adulta viene vissuta secondo la logica dell'integrazione sociale, in questo contesto i giovani hanno una semi-dipendenza familiare, vale a dire una precoce autonomia abitativa e una tardiva indipendenza economica. Le traiettorie sono rappresentate da una forte pressione sociale e familiare in termini di performance universitarie, dove l'importanza dell'acquisizione del titolo di studio terziario diventa fondamentale all'interno dei percorsi dei giovani francesi al fine dell'integrazione all'interno del sistema sociale. La posizione socio-economica da acquisire diventa l'obiettivo principale da raggiungere e questo processo è influenzato

dalla relazione al tempo investito per la formazione e l'età di fuoriuscita dal sistema d'istruzione. I giovani francesi vivono la transizione all'età adulta con una costante sensazione di "insufficienza" e di "angoscia del ritardo" in relazione alla riuscita negli studi e nella acquisizione di una posizione lavorativa prestigiosa.

Il quarto modello di transizione alla vita adulta descrive i giovani del sud dell'Europa in particolare gli studenti spagnoli che in qualche modo secondo la sociologa possono essere accomunati ai giovani Italiani. Per quanto riguarda il contesto spagnolo la parola d'ordine che descrive il processo del diventare adulto è "*s'installer ou la logique de l'appartenance familiale*". Il ruolo della famiglia diventa fondamentale sia in termini economici sia in relazione ai modelli familiari e culturali che contraddistinguono i paesi dell'Europa mediterranea. Siamo in presenza di giovani che tendono tardivamente ad abbandonare il contesto familiare d'origine anche nei casi in cui le condizioni economiche e lavorative offrirebbero la possibilità di un'indipendenza abitativa. Per gli spagnoli il "diventare adulti" è rappresentato da una stabilità economica e familiare ed è proprio dal non compimento di queste due fasi che essi tendono a definirsi non adulti e a non cercare un'auto posizionamento all'interno del ciclo di vita sociale. Se si considera, inoltre, la situazione del mercato del lavoro spagnolo caratterizzato da un alto tasso di disoccupazione giovanile, i percorsi di vita dei giovani iberici si presentano come una lunga serie di attese verso una stabilizzazione che oggi difficilmente è acquisibile. Traslando queste dinamiche all'interno del contesto italiano possiamo intravedere come le tendenze alla coabitazione con la famiglia d'origine, al prolungamento degli studi (o ad una permanenza tardiva all'interno del sistema d'istruzione superiore) e al ruolo della famiglia come strumento di welfare sostitutivo (Paci 2007) possano essere delle caratteristiche dei percorsi di transizione dei giovani italiani.

Riuscire a superare una delle tappe che conducono alla vita adulta non garantisce oggi al soggetto la possibilità di affrontare pienamente questo nuovo status che si sta acquisendo. L'instabilità che sta caratterizzando i diversi contesti, sociale, economico e privato hanno in qualche modo dato via alle dinamiche di trasformazione della transizione alla vita adulta producendo un allungamento del processo di costruzione del sé adulto. Tutti i fattori che caratterizzano questa transizione sono legati tra di loro e s'influenzano vicendevolmente portando l'individuo a una costruzione articolata e complessa del sé. Consideriamo tre delle cinque fasi che conducono alla transizione all'età adulta per descrivere delle possibili alternative attraverso percorsi ciclici della vita che si allontanano dal sentiero lineare delineato dai processi di transizione all'età adulta. Oggi è importante sottolineare come questo processo non sia più rappresentabile solo attraverso una traiettoria lineare, ma che le ciclicità degli eventi imponga un approccio non lineare e non dicotomico. I tempi d'uscita dal sistema d'istruzione si allungano sempre di più, gli individui tendono sempre più a specializzarsi e ad acquisire nuove competenze poiché è il mercato del lavoro richiede una maggiore specializzazione, questo in alcuni casi porta a un allungamento nell'affrontare anche altri due fattori sia l'entrata all'interno del mercato del lavoro sia all'abbandono del tetto familiare d'origine (soprattutto per quanto concerne il caso italiano) (Van De Velde 2008).



Questo prolungamento all'interno del sistema d'istruzione porta in alcuni casi all'ingresso all'interno del mercato del lavoro già durante il periodo della formazione terziaria (sia svolgendo quelli che sono definiti "lavoretti" per studenti, sia svolgendo lavori a tempo pieno). Allo stesso tempo l'ingresso all'interno del mercato del lavoro (Furlong e Cartmel 1997) per i neo-laureati diventa sempre più difficile a causa della sua instabilità, delle nuove forme contrattuali a tempo determinato che non permettono una sicurezza economica tale da poter abbandonare il tetto familiare d'origine o in alcuni casi obbliga i giovani a un ritorno alla coabitazione con la famiglia.

Questo è uno degli elementi che oggi crea un'instabilità all'interno delle giovani coppie tanto da rendere sempre più difficile la costruzione di unioni stabili tali da creare un proprio nucleo familiare e decidere di avere dei figli (Salmieri 2006). L'instabilità del mercato del lavoro e la necessità di acquisire sempre nuove competenze al fine di evitare l'esclusione sociale è uno dei fattori che portano alla scelta di intraprendere o ri-intraprendere un percorso universitario da parte dei soggetti adulti. È necessario utilizzare un nuovo approccio analitico per cogliere la complessità rappresentata oggi dalla transizione all'età adulta che non consideri necessariamente il processo in forma lineare, ma che possa analizzare le fasi della transizione come eventi che possono verificarsi contemporaneamente o che non seguano necessariamente l'ordine secondo il quale sono stati interpretati fino ad oggi. È importante considerare alcune di queste fasi come degli elementi non dati, vale a dire situazioni che possono ritornare ad uno stato precedente (come ad esempio la coabitazione con la famiglia o il rientro all'interno del sistema d'istruzione). Queste dinamiche non devono essere analizzate considerate come un elemento di "fallimento" dell'individuo o un passo indietro in relazione alla realizzazione personale del soggetto, ma come un avvenimento che nel complesso succedersi degli eventi della vita arricchiscono il percorso personale dell'individuo. L'approccio a questo nuovo modo di concepire la transizione può avere dei risultati differenti a seconda del contesto socio-culturale e nazionale in cui si produce poiché l'influenza delle aspettative sociali agiscono, come ha mostrato la Van De Velde per il caso francese, nella relazione tra il soggetto e quello che Mead (1934) definiva l'altro generalizzato. In questo contesto la costruzione del sé avviene proprio attraverso la relazione fra il soggetto, l'immagine e l'aspettative che il soggetto acquisisce dall'altro, in questo caso dalle aspettative che la famiglia, il contesto dei pari e le norme sociali s'impongono all'individuo.

### ***3.1.2 Le transizioni che caratterizzano il percorso universitario***

Per rappresentare la figura dello studente universitario è fondamentale analizzarne i percorsi formativi di questi studenti seguendo come elemento guida le fasi di transizione che lo caratterizzano (Bourdieu e Passeron 1964, Coulon 1997, Dubet 1994).

A partire dall'analisi bibliografica e delle ricerche sugli studenti (Coulon 1997, Dubet 1994, Cavalli 2001, Galland 2009, Galland 2010 V indagine Eurostudent 2008) si è deciso di

considerare il percorso universitario come una traiettoria che si struttura in tre momenti di transizione particolari: il primo è caratterizzato dal momento di passaggio dal mondo delle scuole superiori al mondo dell'università, il secondo è rappresentato dalla fase di "neofita" all'interno del mondo universitario a quello di "esperto" e la terza è la fine del percorso universitario, momento in cui l'investimento fatto dall'individuo in termini di formazione viene traslato all'interno del contesto del mondo del lavoro. Queste fasi acquisiscono una valenza differente nel caso in cui lo studente in questione non sia un neodiplomato, ma una persona adulta, che ha un background esperienziale, formativo e lavorativo che trasforma totalmente l'approccio al percorso e alle pratiche quotidiane.

### **3.1.2.1 L'ingresso nel mondo universitario**

La prima fase di transizione che porta all'entrata all'interno del mondo universitario è stata analizzata all'interno delle diverse ricerche sugli studenti universitari come uno dei momenti più importanti all'interno del percorso di studi formativo (Coulon 1997). Per quanto concerne il contesto italiano, lo studente alla fine delle scuole secondarie superiori si trova di fronte a tre possibili percorsi: il primo è rappresentato dalla scelta di seguire un percorso di studi universitari, una seconda traiettoria possibile è quella di entrare all'interno della vita attiva, e la terza possibilità è quella di seguire una formazione di tipo non universitario. All'interno del sistema d'istruzione francese le possibili traiettorie del bachelier sono plurime. In primo luogo è necessario considerare la grande divisione all'interno del sistema terziario tra Università e Grands Ecoles (Le Grands Ecoles sono Istituzioni d'insegnamento Superiore, fondate a partire dalla metà del XVIII secolo, benché la prima Ecole d'Ingénieur è stata fondata da Charles IX et l'École d'hydrographie de Marseille, esse possono essere tipo pubblico o privato. Le Grands Ecoles rappresentano la formazione d'eccellenza francese, si caratterizzano per una forte selezione d'ingresso, sono attualmente le istituzioni dell'esagono più rinomate all'interno del contesto francese ed estero per quanto concerne la formazione delle élites) questa dicotomia nel corso degli anni si è diversificata in più strade attraverso l'istituzioni di quelle che sono definite "Formation Courts" come i BTS (diplomi nazionali dell'insegnamento superiore francese di durata biennale che vengono gestiti dai licei o da scuole private) o entrare direttamente nel mondo del lavoro. In Francia la questione della formazione delle Elites come una delle missioni più importanti del sistema d'istruzione ha ancora un ruolo molto importante. I due sociologi francesi Beaudelot e Establet nel libro "*L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*"(2009) mostrano attraverso l'utilizzo dei dati PISA 2006 come il sistema scolastico dell'esagono sia ancora fortemente caratterizzato dalla produzione delle élites. Queste dinamiche di disuguaglianze sociali giocano fortemente durante tutto il percorso d'istruzione degli studenti e in particolar modo alla fine del percorso secondario superiore, dove lo studente dopo l'acquisizione del diploma decide di intraprendere una formazione d'istruzione terziaria si vede costretto a operare una scelta che è il frutto di diversi fattori.

Il percorso scolastico pregresso dello studente sottende tutto il processo di scelta alla fine delle scuole secondarie superiori (Cavalli 2001).

Per quanto concerne il contesto italiano la maggioranza delle matricole provengono da un percorso liceale (per l'anno 2007/2008 il totale degli immatricolati provenienti da un percorso liceale era del 58,8% del totale e per l'anno 2009/2010 il 63,8 % degli immatricolati ha un percorso di tipo liceale confronta tabella 1.4.1.3 cap 1.4.1 Fonte Miur), anche se negli ultimi anni c'è stato un aumento della rappresentazione degli studenti con un percorso secondario di tipo tecnico (per l'anno 2007/2008 il numero degli immatricolati nelle facoltà tecniche è pari al 26,8% del totale e per l'anno 2009/2010 il numero di immatricolati provenienti dagli istituti tecnici è pari al 24,8% del totale confronta tabella 1.4.1.3 cap 1.4.1 fonte Miur) mentre sono ancora pochi in termini di rappresentazione gli studenti iscritti all'università provenienti da un istituto professionale (per l'anno 2009/2010 il numero degli immatricolati provenienti da un percorso di tipo professionale è del 6,8%). In Francia, come in Italia, la maggioranza degli studenti proviene da quello che è definito lycée generale (l'equivalente delle nostre filiere liceali, i dati OVE 2010 mostrano che il 70,7% degli studenti iscritti all'interno del sistema d'istruzione superiore francese proviene da una filiere général), è possibile ritrovare all'interno delle filiere economiche studenti provenienti da un lycée technique (l'equivalente dei nostri istituti tecnici, il 15% degli iscritti totali proviene da una filiera tecnica fonte OVE2010) e raramente studenti provenienti dalle filiere professionali (secondo i dati OVE2010 solo il 4,4% degli iscritti all'interno dell'insegnamento superiore ha un percorso di tipo professionale) che in genere sono indirizzati verso le formazioni definite di formation courte (confrontare cap 1.4.3).

Se il soggetto che deve operare la scelta ha già avuto un'esperienza universitaria o essendo in età adulta ha già avuto esperienze lavorative sarà influenzato nel processo della scelta non solo dal suo percorso scolastico pregresso, ma da tutte le esperienze lavorative che lo hanno accompagnato nel corso della sua vita. Per quanto riguarda il contesto francese è possibile per le persone adulte che non hanno ottenuto il diploma di scuola secondaria superiore (baccalauréat) accedere al sistema d'istruzione terziario attraverso un'abilitazione che si può acquisire seguendo un anno di formazione presso un ateneo pubblico. Sono differenti gli elementi che contribuiscono alla scelta che in questa prima fase della vita universitaria. Un primo elemento è rappresentato dal fattore "vocazionale" (Dubet 1994) che spinge i soggetti a seguire la strada che più sentono vicina alle loro aspirazioni. Un secondo elemento che contribuisce alla costruzione della scelta universitaria è rappresentato dalla "aspettativa familiare", non soltanto all'interno della scelta andare o non andare all'università, ma in alcuni casi influenza anche la filiera di studi da perseguire. Un terzo fattore che entra in gioco nella fase di scelta è l'elemento della "razionalità situata" (Boudon 1973) attraverso il quale i soggetti attivano un processo di calcolo di costi/benefici e vincoli e opportunità che li inducono a preferire un corso di laurea che li prepari ad una professione richiesta all'interno del mercato del lavoro. Un ulteriore elemento è costituito dal background scolastico pregresso degli studenti (diverse ricerche concernenti le dinamiche di scelta degli studenti hanno mostrato che gli alunni che

hanno perseguito un corso di studi secondario superiore di tipo liceale hanno una più alta probabilità di frequentare un corso universitario) (Gambetta 1990). L'immagine pubblica che la formazione scelta offre, e la possibilità di legare una formazione ad una specifica professione, riconosciuta a livello sociale e richiesta all'interno del mercato del lavoro svolgono un ruolo importante all'interno del processo di scelta dello studente (Giancola, Fornari 2008). Bisogna considerare, inoltre, la casualità e l'azzardo che entrano in gioco in modo preponderante quando il soggetto non ha un'idea precisa dei propri interessi o la pressione familiare è tale da indurli a perseguire un percorso universitario senza avere costruito un progetto formativo forte. Come Dubet ha mostrato nei suoi lavori avere un progetto di traiettoria universitaria più o meno solido può influire sull'esperienza universitaria durante tutto il percorso. In questo lavoro si vuole evidenziare come tutti gli elementi che sono stati presentati entrino in gioco all'inizio e durante il percorso universitario nella costruzione di un progetto formativo individuale. Dubet nel suo lavoro *Les Etudiants* utilizza i fattori "vocazionale" e "progettuale" per individuare 8 modelli di esperienza universitaria, in questo contesto si utilizzano i diversi fattori che conducono alla scelta per poter descrivere le dinamiche che sottendono il processo di scelta universitaria e il progetto formativo individuale che i soggetti creano durante tutta la loro formazione terziaria. In altri termini a secondo dell'importanza che uno dei diversi elementi presentati assume durante il processo di scelta e successivamente durante il percorso universitario il soggetto può costruire un progetto di percorso universitario più o meno "solido" e affrontare l'esperienza della vita universitaria in modo totalmente differente. Non tutti gli studenti riescono a costruire un progetto universitario forte al momento della, questo è probabilmente causato dalla difficoltà che molti soggetti hanno alla fine del percorso di studi secondario a fare un esercizio di proiezione del sé nella vita adulta, di conseguenza non riescono ad individuare il percorso di studi a loro più consono. I primi due modelli rappresentano il processo di scelta dei diplomandi alla fine delle scuole superiori in Italia (grafico 3.1.2.1) e in Francia (grafico 3.1.2.2). Nella fase della scelta dei neo-diplomandi i fattori influenzano questo processo sono: fattore vocazionale, le aspettative familiari, background scolastico, fattore utilitaristico, l'immagine pubblica delle filiere.

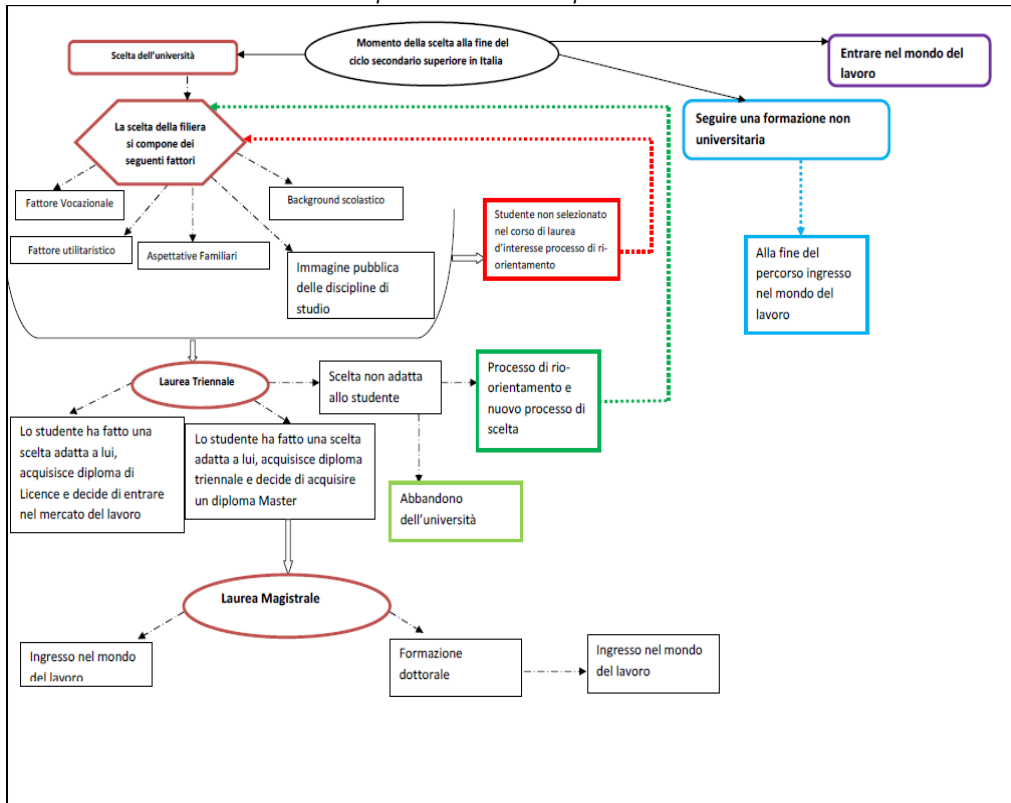
Nel grafico (3.1.2.1) sono descritte le dinamiche di scelta degli studenti neo-diplomandi Italiani. Il sistema d'istruzione superiore Italiano offre tre possibili scelte: 1) seguire un percorso Universitario (presso un università pubblica o privata, La scuola delle belle Arti, Accademia Nazionale di Teatro Silvio D'Amico che seleziona 20 persone ogni anno, Conservatorio); intraprendere una formazione non universitaria, scuole di specializzazione o professionalizzanti in settori come la moda, la fotografia il design, la terza possibilità è quella di entrare all'interno del mercato del lavoro.

Il sistema d'Higher Education francese prevede un offerta formativa più ampia del sistema italiano.

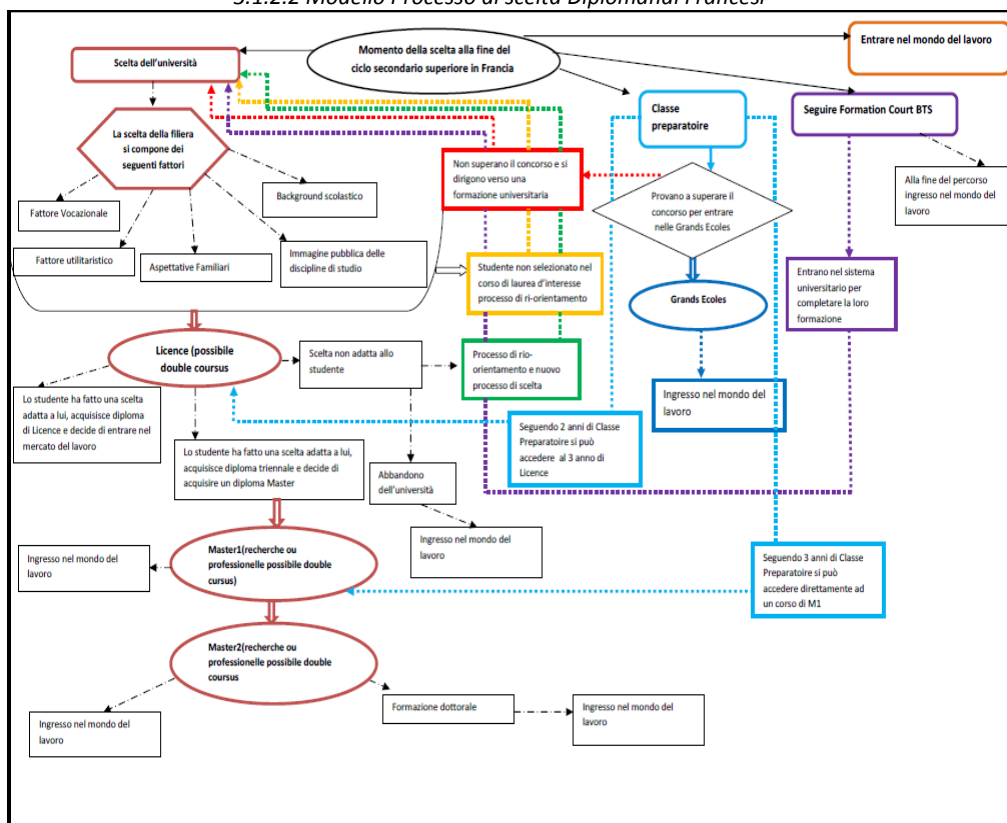
Fra le possibili opzioni gli studenti neo-diplomandi francesi hanno: 1) frequentare una classe preparatoire al fine di passare i concorsi d'accesso alle Grands Ecoles, 2) iscriversi all'università ad un corso di Licence o IUT, 3) seguire una formazione tecnica BTS (definita

anche formation court et professionali sante), 4) entrare all'interno del mercato del lavoro. All'interno del sistema d'istruzione superiore francese esistono delle "passerelle" fra i diversi tipi di formazione terziaria che offrono allo studente la possibilità di entrare nel mondo universitario ad un livello L2 o L3 (secondo e terzo anno di laurea triennale) o in Master1 (primo anno laurea magistrale) (grafico 3.1.2.2).

3.1.2.1 Modello processo di scelta Diplomandi Italiani



### 3.1.2.2 Modello Processo di scelta Diplomandi Francesi



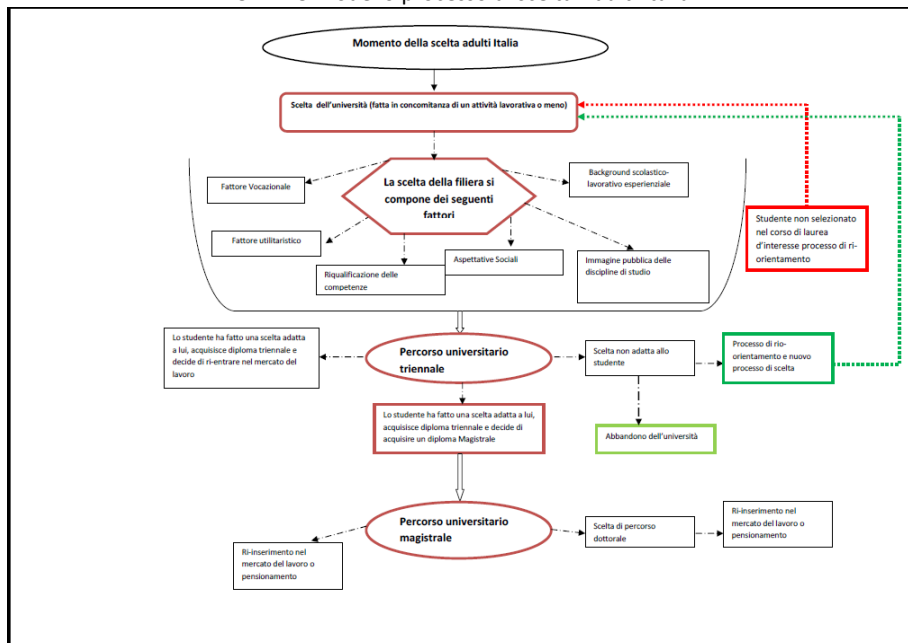
Traslando questi elementi nell'analisi del momento di scelta degli studenti universitari adulti è possibile individuare alcune differenze. Le dimensioni che entrano in gioco nel processo di scelta adulta sono: esperienza lavorativa, fattore vocazionale (interesse per una disciplina), strumentalità, riqualifica professionale, aspettative sociali, percorso scolastico pregresso, immagine pubblica della disciplina, esperienze lavorative pregresse. Per questi soggetti il processo di scelta è sostenuto dal sostrato dell'esperienza formativa pregressa, dall'esperienza lavorativa e di vita pregressa che accompagna gli adulti universitari, inoltre, il percorso universitario in molti casi è da sostegno a quelle che Aureliana Bernici (2007) definisce le "transizioni intra-lavorative" e "transizioni tra lavoro e non lavoro".

L'elemento vocazionale gioca un ruolo importante nella scelta formativa in età adulta, nondimeno l'elemento utilitaristico della scelta di una formazione terziaria come strumento di ri-orientamento e riqualificazione all'interno del mercato del lavoro influisce in primis nella scelta di rientrare all'interno del sistema d'istruzione e in un secondo momento sulla filiera da intraprendere. Lo studente adulto italiano può accedere al

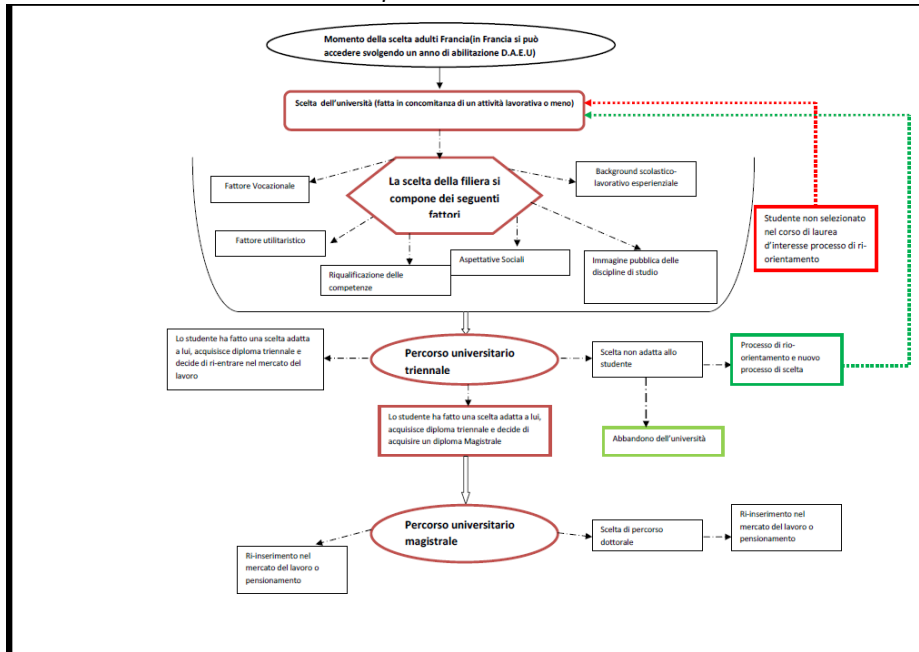
sistema d'istruzione terziaria solo se in possesso di un diploma secondario superiore, e può eventualmente decidere di svolgere il percorso formativo in concomitanza di un'attività lavorativa full-time o part-time (grafico 3.1.2.3.)

Per quanto concerne il contesto francese per gli studenti in età adulta oggi è possibile accedere al sistema di formazione terziaria non soltanto grazie al diploma di scuola superiore, ma anche attraverso un diploma di abilitazione D.A.E.U (diplome d'accès aux études universitaire) che rientra all'interno delle dinamiche del life-long-learning che la Comunità Europea cerca di promuovere all'interno dei diversi stati membro (3.1.2.4). Il diploma è rilasciato dalle diverse università pubbliche francese, questo dispositivo è stato ideato per tutti coloro hanno un età maggiore di vent'anni e non sono in possesso di un diploma di baccalaureat francese o equivalente, condizione necessaria per l'accesso all'istruzione terziaria all'interno del sistema dell'esagono. L'acquisizione di questo titolo di studio permette inoltre l'accesso ai concorsi all'interno dell'amministrazione pubblica francese qualora il titolo di studio minimo richiesto fosse il diploma secondario superiore. Questo diploma è rilasciato anche dall'organismo del CNED(istituzione nazionale che in Francia si occupa di tutte le attività riguardante il Life-Long\_Learning).

3.1.2. 3 Modello processo di scelta Adulti Italia



### 3.1.2.4 Modello processo di scelta Adulti Francia



#### 3.1.2.2 La seconda fase di transizione: il passaggio da neofita a esperto

La seconda transizione rappresentativa del percorso universitario è caratterizzata dal passaggio dello studente da neofita a esperto o come lo definisce Coulon da straniero a indigeno all'interno di un gruppo. Se l'ingresso nel mondo universitario determina alla fine del primo anno la selezione naturale fra coloro che restano e coloro che abbandonano, questa è la fase in cui lo studente deve acquisire una serie di codici, culturali e linguistici necessari ad affrontare tutto il percorso universitario.

Bisogna considerare la temporalità di questo status, ma anche che per quanto possa essere un'esperienza temporanea, l'entrata nel mondo universitario è una prova di vita che porta il soggetto, giovane o adulto a un cambiamento, personale, professionale, interiore.

L'esperienza universitaria può essere vissuta secondo un processo di affiliazione o adattamento al mondo universitario. In relazione a quest'argomento Dubet e Coulon affrontano il processo dell'esperienza universitaria utilizzando due termini che descrivono il modo vivere questa esperienza in modo differente.

Il processo di affiliazione descritto da Coulon prevede una serie di "riti di passaggio", che gli offrono la possibilità d'affiliarsi al mestiere di studente. L'affiliazione permette allo studente di diventare indigeno rispetto al contesto universitario incorporando, linguaggio, codici e pratiche. Essa si compie anche attraverso la condivisione delle conoscenze e



competenze acquisite con il gruppo dei pari ed il corpo professorale “Devenir membre ce n’est pas seulement devenir l’indigène de l’organisation universitaire, c’est aussi être capable de montrer aux autres qu’on a désormais les compétences qu’on possède, les méthodes toujours localisées de cette tribu.”(Coulon 1997 pag 12).

Secondo Dubet l’esperienza universitaria si realizza attraverso tre fattori, il grado d’integrazione, il progetto universitario e la vocazione. L’integrazione si costruisce in relazione alla struttura del corso di laurea e agli obblighi e ai ritmi delle pratiche quotidiane imposte dall’organizzazione di studio. Un’organizzazione degli studi fortemente inquadrata che impone la frequenza ai corsi e un contatto quotidiano con i professori sono elementi necessari all’integrazione all’interno dell’insegnamento superiore. Per questo motivo le Grands Ecoles e i corsi che impongono una selezione in ingresso sembrano secondo Dubet produrre un processo d’integrazione maggiore fra gli studenti. L’autonomia organizzativa sembra ridurre il processo d’integrazione necessario all’esperienza universitaria. Secondo Dubet per raggiungere il processo d’integrazione e di riconoscimento all’interno della comunità universitaria lo studente deve attraversare una fase di adattamento che può nel corso del tempo portare all’integrazione “On devient étudiant avec le temps, même si l’on ne devient pas nécessairement un véritable étudiant....Le parcours des étudiants s’apparente moins à une intégration, qu’à une adaptation progressive, qu’un apprentissage des règles, à une gestion plus maîtrisée de sa scolarité. Au fil des années les étudiants acquièrent la capacité de sélectionner les cours importants et ce qui le sont moins. Il semble que plus les apprentis étudiants se professionnalisent, plus la dimension stratégique, soit importante et maîtrisée. ” (Dubet 1994 pag.187-188).

È in questa fase che lo studente costruisce le sue pratiche di studio, rimette in questione le sue modalità di apprendimento e mette in pratica delle strategie necessarie alla sopravvivenza nella giungla universitaria. L’esperienza quotidiana dei corsi, dei laboratori dei gruppi di studio fa in modo che lo studente accresca la propria cassetta degli attrezzi necessaria a svolgere il mestiere dello studente come lo definisce Coulon. È sempre in questa fase del percorso che lo studente inizia ad acquisire la consapevolezza delle proprie scelte e a operare in maniera riflessiva rispetto alla propria vita personale e universitaria. Se si considera, inoltre, che il nuovo modello dei cicli universitari implica una doppia transizione dal ciclo triennale a quello magistrale ed eventualmente quello dottorale, la fase di transizione da neofita ad esperto diventa cruciale per tutte le scelte successive al percorso triennale che lo studente è portato ad operare.

A seconda di come lo studente mette in atto le pratiche universitarie è possibile evidenziare dal lavoro di analisi dei dati (confronta cap 5.2.1 e 5.2.2) quattro modelli di pratiche universitarie “la partecipazione”, “bracconaggio”, “relazionalità con l’istituzione”, “azione strategica”.

Questi modelli di pratiche universitarie possono essere utilizzati per descrivere questa fase della vita universitaria dello studente.

La prima tipologia di pratiche è quella della “Partecipazione”, a questo gruppo appartengono gli studenti che hanno una frequenza assidua ai corsi e ai laboratori

organizzati dai professori (bisogna considerare che per il contesto francese i laboratori denominati TD travaux dirigée e TP Travaux pratique in molti dei corsi di laurea considerati hanno frequenza obbligatoria), costruiscono il loro processo di conoscenza attraverso la condivisione e la creazione di gruppi di studi, chiedono informazioni a studenti che hanno già seguito il corso che stanno frequentando, cercano di accrescere le proprie conoscenze utilizzando non soltanto gli strumenti forniti durante il corso dal professore, ma utilizzando altri supporti che possano arricchire le proprie conoscenze relative alla materia di studio, essi rientrano quindi verso il processo di affiliazione descritto da Coulon (1997 confronta cap 2.3).

Il secondo modello di approccio universitario è quello rappresentato dalle pratiche di "bracconaggio". Rientrano all'interno di questa categoria tutti i soggetti che mettono in pratica delle strategie di "appropriazione" e "consumo" delle conoscenze volto a ridurre al minimo l'investimento in termini di assiduità ai corsi o ai laboratori. Essi non hanno alcun interesse per tutte quelle pratiche, come la partecipazione ai seminari e convegni riguardanti le materie di studio, ma utilizzano tutta una serie di strategie, per sapere quali conoscenze acquisire e soprattutto quali sono le migliori modalità per superare l'esame con ottimi risultati. La relazione con gli altri studente è costruita nell'insieme delle strategie messe in atto al fine di riprodurre le conoscenze acquisite.

Il concetto di "bracconaggio" è stato utilizzato all'interno dell'analisi dei processi e del consumo culturale della lettura da Michel De Certeau nel suo lavoro *"l'invention du quotidien"* (1990 prima edizione 1980). De Certeau parte dall'analisi del mito dell'educazione prodotto a partire dal XVIII secolo che si iscrive in una politica del consumo basato sulle politiche culturali *"...Ce mythe de l'Education à inscrit une théorie de la consommation dans les structure de la politique culturelle. Certes, par la logique du développement technique et économique qu'elle mobilisait, cette politique a été conduite jusqu'au système actuelle que qui inverse idéologie hier soucieuse de repandre « les lumieres »"* (De Certeau 1990 prima edizione 1980 pag 241). Secondo l'autore la lettura assume significato che in relazione al lettore *" Qu'il s'agisse du journal ou de Proust, le texte n'as que di signification que pars ses lecteurs; il change avec eux ; il s'ordonne selon des codes de perception qui lui échappent. Il ne devient texte que dans sa relation à l'exteriorité du lecteur, per un jeu d'implications et de ruses entre deux sorte d'attente combinées : celle qui organise l'espace lisible(une littérature), et celle qui organise une démarche nécessaire à l'effectuation de l'œuvre (une lecture) "* (De Certeau 1990 prima edizione 1980 pag 247).

I Lettori vengono definiti come dei viaggiatori che circolano in territorio altrui (il testo degli scrittori) attraverso una modalità di bracconaggio che gli permette di arrivare a territori non scritti, questo andamento offre al testo la possibilità di superare l'usura del tempo attraverso il processo di riproduzione *"..Les lecteurs sont des voyageurs: ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissent les biens d'Egypte pour en jouir. L'écriture accumule, stocke, résiste au temps par l'établissement d'un lieu et multiplie sa production par l'expansionisme de la reproduction"*( De Certeau 1990 prima edizione 1980 pag 251).

Traslando questo concetto all'interno del processo di costruzione di conoscenza, lo studente può essere paragonato al lettore che viaggia attraverso i testi della conoscenza universitaria e si riappropria del testo attraverso la riproduzione della conoscenza.

Il terzo modello è rappresentato dalle pratiche della *"relazione con l'istituzione"* gli studenti che svolgono le loro pratiche secondo questa tipologia prediligono un rapporto con il corpo professorale attraverso gli incontri durante il ricevimento dei professori o la partecipazione a convegni. Essi non costruiscono una rete sociale basata sulla condivisione della conoscenza con i pari, ma tendono più a mostrare ai soggetti che detengono la legittimazione della conoscenza all'interno del sistema universitario, vale a dire i professori. Lo studente cerca una sorta di *metre à penser* come lo descrivono Bourdieu e Passeron *"..le dedoublement de l'imgo professorale permet à l'étudiant de s'identifier aux valeurs qui incarne le bon professeur, malgré la repulsion pour les professeurs tyranniques, rabacheurs ou rabat-joie. Le professeur peut meme apparaitre comme garant et caution de la légitimité des engagements les plus éloignée de l'univers scolaire"*. (Bourdieu e Passeron 1964 pag 62). Questa modalità di approccio alle pratiche universitarie potrebbe essere imputato ad un eventuale impegno lavorativo part-time e full time da parte di questi studenti che non hanno la possibilità di costruire una forte rete sociale e di condivisione della conoscenza. Essi decidono di legittimarsi attraverso i detentori della legittimazione all'interno di questo spazio sociale. Allo stesso tempo lo studente può decidere di investire in termini di tempo ed impegno nella messa in pratica delle sue attività universitarie, ma considerare il percorso universitario come un'esperienza individuale tanto da indurlo ad una scelta di un lavoro indipendente e solitario.

L'ultimo modello di costruzione delle pratiche universitarie è rappresentato dall' *"azione strategica"*, seguono questo tipo di modello coloro che investono poco in termini di tempo dedicato alla frequenza dei corsi, o alla costruzione di una condivisione dei saperi, né con i colleghi, né con i professori. Gli studenti utilizzano gli strumenti di riappropriazione delle conoscenze messe in atto nella pratica di braccaggio, in un processo di totale autonomia e adattamento (Dubet 1994). In questo approccio alle pratiche di studio il soggetto vive quasi al di fuori del contesto quotidiano universitario, senza riuscire ad effettuare la transizione verso il mestiere di studente, egli vive in un continuo processo d'adattamento e riadattamento. Questi soggetti potrebbero dedicare la maggior parte del loro tempo ai loro tempi di svago, poiché la scelta di intraprendere un percorso universitario è stato dettato più dalla possibilità dell'università come rifugio e di conseguenza maggiore è la loro permanenza all'interno del sistema d'istruzione terziario maggior si allungano è *"giovane"* dove le responsabilità sono ridotte al minimo. Allo stesso tempo questo potrebbe essere il risultato di una scelta d'indirizzo di studi non idonea allo studente, e non avendo la possibilità di costruire il proprio percorso su una base vocazionale forte tutti gli elementi motivazionali che aiutano a mettere in atto un forte progetto formativo vengono a mancare. Questi modelli hanno un confine tra di loro molto labile e in alcuni casi potrebbero essere utilizzati insieme per riuscire a descrivere tutte le fasi di un percorso universitario, in altri termini le traiettorie di studio diventano un'esperienza in divenire che nel corso del tempo può assumere a secondo dei diversi

eventi che lo compongono modalità diverse. Il progetto che sottende il percorso universitario non deve essere fortemente strutturato e motivato fin dalla fase d'ingresso dello studente nel mondo universitario poiché in molti casi la scelta del corso di laurea da seguire avviene attraverso un processo di esclusione o secondo fattori causali. Lo studente deve e può rafforzare il suo progetto formativo nel corso del tempo e a seconda dei cicli all'interno del sistema terziario.

Ovviamente questi fattori devono essere analizzati anche in funzione delle pratiche quotidiane svolte dallo studente al di fuori della vita universitaria, vale a dire la ripartizione fra pratiche universitarie vs pratiche lavorative, pratiche universitarie vs pratiche culturali.

Questo secondo momento di passaggio del percorso universitario può essere analizzato alla luce di una *"doppia transizione"* (in considerazione della transizione dal primo ciclo di studi triennali in Italia e Licence in Francia al secondo ciclo di studi magistrali in Italia o master in Francia) l'esperienza acquisita dallo studente diventa fondamentale per la costruzione del suo progetto di studi, professionale e di vita. In altri termini se il corso di laurea triennale permette allo studente di comprendere qual è la filiera di studi che gli interessa, soprattutto se consideriamo che in Francia è possibile costruire un percorso di *"double cursus"*, vale a dire la possibilità di essere iscritti a due corsi di laurea di discipline differenti, ma in molti casi affini per macro-area disciplinare, la scelta di un percorso magistrale offre allo studente la possibilità di rafforzare il proprio progetto formativo in considerazione della sua esperienza pregressa e delle competenze riflessive acquisite durante il ciclo di studi triennale. Durante questa doppia transizione lo studente può trasformare le pratiche di studio passando da un approccio volto all'azione strategica, più verso una dinamica legata alla partecipazione. Questo processo permette da un lato una scelta consapevole, o sicuramente più consapevole di quella operata alla fine del percorso d'istruzione secondario e dall'altro di riuscire, per quanto possibile, a fare un esercizio di proiezione delle proprie aspettative future in merito al proprio percorso professionale e personale.

### ***3.1.2.3 La transizione dal mondo dell'università al mondo dell'indipendenza e delle responsabilità***

L'ultima fase del percorso universitario è rappresentata dalla transizione dal mondo dell'università al mondo del lavoro, dell'indipendenza e delle responsabilità. Gli studenti alla fine degli studi hanno acquisito tutta una serie di conoscenze e competenze necessarie ad affrontare le nuove sfide che li attendono all'interno del mercato del lavoro. Essi hanno iniziato ad acquisire un certo livello di autonomia, in termini di organizzazione del lavoro, economica, personale e abitativa. Quest'ultima rappresenta l'esperienza universitaria degli studenti che durante il percorso hanno vissuto al di fuori del contesto familiare di origine (secondo uno status di fuori sede, per una scelta d'indipendenza abitativa, perché hanno deciso di andare a convivere con il proprio partner).

È in questo particolare momento che il processo di riflessività messo in atto dall'esperienza universitaria inizia ad avere una relazione importante con le scelte che lo studente dovrà compiere alla fine del proprio percorso

Se lo studente è riuscito a costruire un progetto forte (vale a dire un progetto con una forte componente vocazionale o una forte componente utilitaristica) ha una maggiore capacità di proiezione in relazione alla professione futura da svolgere, le azioni che metterà in pratica per riuscire per raggiungere i propri obiettivi. Questa capacità proiettiva è influenzata anche dalla struttura del curricula del corso di laurea seguito e dal livello di professionalizzazione offerto dal programma universitario.

All'interno di queste dinamiche è da considerare l'immagine pubblica della formazione seguita e degli sbocchi professionali offerti, già presentata nella fase della scelta formativa, che aiutano il soggetto in un processo individuale in cui fattori endogeni (interesse per le possibili professioni future). La possibilità di poter fare uno stage durante il percorso di studi è un altro dei fattori che favorisce la capacità dello studente di immaginare la professione futura che si vuole svolgere. Allo stesso tempo lo studente può arrivare alla fine del suo percorso di studi senza riuscire a mettere in atto quell'esercizio proiettivo necessario alla transizione o ri-transizione (nel caso in cui lo studente è un soggetto adulto) verso un nuovo ciclo di vita.

### **3.2 La costruzione dello strumento di ricerca**

Il lavoro di analisi bibliografica ha prodotto una trasformazione dell'oggetto di tesi riuscendo a restringere la mia focale d'interesse. Durante questa fase ho avuto la possibilità di poter intervistare due sociologi che si sono fortemente interessati alla figura dello studente universitario le cui teorie sono state una guida nella fase di teorizzazione di questo elaborato. Nel maggio del 2009 ho potuto intervistare François Dubet e Alain Coulon, questo mi ha permesso di ri-situare la questione dello studente universitario oggi secondo le due prospettive presentate nel capitolo teorico del lavoro.

Le due interviste mi hanno permesso di riconnettere i loro lavori alle condizioni attuali dello studente universitario, guidandomi all'individuazione di alcune dimensioni molto importanti. Attraverso l'incontro con François Dubet ho potuto indirizzare la mia focale d'interesse a tutti gli aspetti del percorso universitario legati all'esperienza giovane e di transizione alla vita adulta, in altri termini di cosa avviene durante l'esperienza universitaria allo studente al di là del processo di apprendimento di conoscenze. È emersa in modo importante la questione del confronto, di quali popolazioni comparare e come attuare questo processo. L'università oggi è formata da una popolazione massificata, fortemente eterogenea e questo porta ad una differenza di scelte e di percorsi. Da questo incontro è emersa la trasformazione del "modello universitario" e di come oggi lo studente possa essere considerato un giovane che affronta l'esperienza universitaria, della relazione esistente tra identità universitaria ed identità giovanile, e come queste due esperienze in alcuni casi siano contemporanee, ma che non possano essere sovrapposte in termini di caratteristiche e del loro farsi all'interno dei percorsi dei soggetti. Dubet mi ha

suggerito come elemento di comparazione di selezionare studenti provenienti dai sistemi d'istruzione superiore produttori d'élite (in Italia e in Francia) e studenti di sistemi professionalizzanti oltre alla popolazione iscritta all'interno del sistema universitario pubblico. La necessità di dover affrontare un lavoro di ricerca sul campo e l'interesse specifico per il mondo universitario, mi hanno portato alla scelta di dover restringere il mio campo d'indagine solo al mondo dell'università pubblica. Le interviste svolte all'interno del mondo universitario hanno permesso di incontrare studenti che hanno fatto una parte del loro percorso all'interno di questi altri due settori che hanno potuto raccontare questi altri due mondi. Sicuramente la scelta di interessarsi allo studente d'istruzione terziaria all'interno degli altri settori oltre all'università pubblica potrebbero essere oggetto di una successiva ricerca.

L'incontro con Alain Coulon mi ha permesso di avere un'idea sul sistema universitario francese in relazione ai cambiamenti delle caratteristiche della popolazione universitaria francese in particolare negli ultimi venti anni. Dall'incontro con Coulon, com'è risultato dall'intervista con Dubet, è emersa la questione del settore selettivo che in Francia oggi interessa una buona parte degli studenti. In modo più marcato è stata affrontata l'idea dello studio come diritto. Questa realtà nel contesto francese ha prodotto l'ingresso nel mondo dell'istruzione superiore dei liceali delle filiere generali, fenomeno che ancora non rappresenta totalmente gli studenti delle filiere di studio tecniche e ancora meno professionali. Oggi accedere all'istruzione terziaria, in particolare per gli studenti delle filiere liceali generali (littéraire, scientifique, économique et sociales) sembra essere una tappa naturale del loro percorso d'istruzione. Secondo Coulon oggi essere studente universitario è diventato banale, perché le nuove condizioni di accesso all'istruzione superiore e le necessità legate al nuovo mercato del lavoro spingono gli attori sociali ad acquisire un diploma post-bac. Le scelte delle famiglie in termini di strategie portano ad una predilezione di corsi professionalizzanti corti che permettono il conseguimento di un diploma d'istruzione professionalizzante, ma che allo stesso tempo instaurando un processo di selezione in entrata permette lo svolgimento di questo corso di studi in un sistema inquadrato (molto simile al mondo della scuola) che riduce le dinamiche di rottura presentate all'interno del capitolo due paragrafo tre in relazione proprio al lavoro di Coulon. Secondo il sociologo gli studenti universitari non esibiscono e non esplicitano le regole di acquisizione dei saperi. La questione del processo di ri-socializzazione che si produce all'ingresso degli studenti nel mondo universitario e il conseguente processo di affiliazione ha avuto un'attenzione particolare durante la discussione con Alain Coulon. È stato affrontato, inoltre, l'elemento delle pratiche universitarie e di come queste interagiscano all'interno del processo pedagogico di affiliazione attraverso il processo di apprendimento delle regole.

Alla luce di questi due incontri ho proceduto ad una analisi diverse fonti statistiche riguardanti il mondo universitario (MUR- ISTAT, OVE, ALMALAUREA, EUROSTUDENT,) che insieme alle fonti bibliografiche (lavori teorici e di ricerca riguardanti gli studenti universitari come quelli di Bourdieu(1964, 1970,) François Dubet(1994) e Alain Coulon(1997), producono possibili elementi d'analisi per una descrizione e interpretazione

innovativa in ottica comparativa delle traiettorie individuali degli studenti universitari italiani e francesi. Questa fase del lavoro di ricerca mi ha offerto la possibilità di "rimettere in gioco" la questione del percorso universitario degli studenti (Abbot 2007). Le fonti dei dati sono utilizzati come elementi chiave all'interno del processo di ricerca, sia come stimolo nella costruzione della domanda di ricerca, sia nella costruzione degli strumenti d'indagine, come elemento di confronto con i dati primari raccolti dal ricercatore stesso. Le fonti prese in considerazione descrivono a diversi livelli, nazionale, internazionale e in un ottica comparativa la situazione socio-economico culturale degli studenti universitari.

L'analisi di queste fonti ha evidenziato le dinamiche di cambiamento che caratterizzano la figura dello studente universitario in relazioni a fattori sociali, culturali e istituzionali.

Queste base dati sono state scelte perché in modo diverso offrono informazioni riguardanti gli studenti universitari, da dati di sistema come quelli del Mur a dati di tipo personale sulle condizioni individuali degli studenti, come OVE e Eurostudent.

I dati Mur offrono informazioni riguardanti il sistema universitario italiano ed in particolare all'ateneo Sapienza (numero, di iscritti, immatricolati, laureati). Questo tipo di dati offrono una panoramica generale dei cambiamenti avvenuti negli ultimi 40 anni. Attraverso i dati OVE e OVE dell'università Paris Diderot, oltre ad avere informazioni sul sistema universitario e sull'ateneo, è possibile raccogliere informazioni riguardanti gli studenti, nella loro quotidianità (condizione abitativa, risorse economiche, condizione degli studenti stranieri in Francia, pratiche culturali etc etc).

I dati AlmaLaurea<sup>18</sup> offrono informazioni sulla condizione dei laureati, delineando un profilo particolareggiato, sulla loro condizione al momento della laurea e negli anni immediatamente successivi alla laurea. Eurostudent è una base dati importante per la mia ricerca, poiché offre sugli universitari in ottica comparata.

Nelle tabelle 3.2.1 e 3.2.2 è possibile trovare una sintesi dei fattori di comparabilità, incomparabilità, commistione con i dati primari che si produrranno dalla ricerca sul campo e gli elementi di convergenza con le interviste con questionario che sono state effettuate nella ricerca. (tab 3.2.1, 3.2.2).

---

<sup>18</sup> Bisogna ricordare che le rilevazioni AlmaLaurea sono effettuate su un campione di studenti appartenenti agli atenei consorziati, pertanto i dati non sono rappresentativi del intero sistema universitario italiano, ma possono ben descrivere le tendenze del sistema stesso.

### 3.2.1 Elementi di Comparabilità Fonti Miur Istat-Almalaurea

| Fonti Statistiche | Fattori di forza nel processo di comparazione   | Fattori di criticità nel processo di comparazione  | Fattori di comparabilità con i dati primari della ricerca  | Commistione con i risultati interviste con questionario   |
|-------------------|---|--|--|---|
| <b>Mur-Istat</b>  | <p>Produce dati di sistema rappresentativi a livello nazionale e per i singoli atenei italiani.</p> <p>È possibile analizzare i flussi d'entrata all'interno del nostro sistema universitario (matricolati ed iscritti) con i flussi in uscita (laureati) può essere un indicatore di produttività del sistema d'istruzione italiano.</p> <p>È possibile confrontare numero di immatricolati ed iscritti con le fonti statistiche internazionali.</p> | <p>Non è possibile ricostruire i dati individuali sugli studenti (tranne voto finale maturità e tipo di scuola)</p>  | <p>Descrive il contesto, ma non è possibile una comparabilità diretta</p>  | <p>Descrive il contesto, ma non è possibile una comparabilità diretta</p>   |
| <b>Almalaurea</b> | <p>Riroduce dati di sistema rappresentativi del 70% della popolazione dei laureati italiani e per i singoli atenei consorziati.</p> <p>È possibile comparare i dati di flusso in uscita con i dati di flusso d'entrata del sistema</p> <p>Riroduce dati a-posteriori sui percorsi individuali comparabili con (OVE e Eurostudent)</p> <p>Riproduce dati sulla condizione di vita degli studenti</p>   | <p>I dati raccolti non sono descrittivi della totalità della popolazione laureata italiana, ma sono degli atenei consorziati.</p> <p>Alcune informazioni sono i risultati dell'autovalutazione degli studenti.</p> | <p>I dati saranno comparabili con le ricostruzioni e l'analisi dei percorsi individuali.</p> <p>I dati saranno compatibili con le informazioni riguardanti le condizioni di vita degli studenti intervistati.</p> <p>Dati comparabili sulle prospettive future</p> | <p>I dati saranno comparabili con le ricostruzioni a posteriori dei percorsi individuali, condizione di vita degli studenti e prospettive future.</p> |



### 3.2.2 Elementi di comparabilità Fonti Eurostudent Italia e OVE(Eurostudent)Francia

| Fonti Statistiche         | Fattori di forza nel processo di comparazione  | Fattori di criticità nel processo di comparazione   | Fattori di comparabilità con i dati primari della ricerca   | Commistione con i risultati interviste con questionario  |
|---------------------------|--|---|---|--|
| <b>OVE (Eurostudent)</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Riproduce dati di sistema sul contesto francese(confrontabili con MUR-Istat e Almalaurea).</li> <li>Riproduce dati sui percorsi individuali degli studenti francesi (confrontabili con Almalaurea).</li> <li>Riproduce dati sulla condizione di vita degli studenti francesi(confrontabili con Almalaurea ed eurostudent)</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produce dati triennali sulla condizione di vita degli studenti</li> </ul>                                    | <p>2. I dati saranno comparabili con le ricostruzioni e l'analisi dei percorsi individuali.</p> <p>3. I dati saranno compatibili con le informazioni riguardanti le condizioni di vita degli studenti intervistati.</p> | <p>4. I dati saranno comparabili con le ricostruzioni a posteriori dei percorsi individuali, condizione di vita degli studenti.</p>                      |
| <b>Eurostudent Italia</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Riproduce dati di sistema sul contesto europeo strutturati in un ottica comparativa(confrontabili con MUR-Istat e Almalaurea).</li> <li>Riproduce dati sui percorsi individuali degli studenti europei (confrontabili con Almalaurea e OVE).</li> <li>Riproduce dati sulla condizione di vita degli studenti europei(confrontabili con Almalaurea e OVE)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produce dati triennali sulla condizione di vita degli studenti europei raccolti in tempi diversi.</li> </ul> | <p>5. I dati saranno comparabili con le ricostruzioni e l'analisi dei percorsi individuali.</p> <p>6. I dati saranno compatibili con le informazioni riguardanti le condizioni di vita degli studenti intervistati.</p> | <p>7. I dati saranno comparabili con le ricostruzioni a posteriori dei percorsi individuali, condizione di vita degli studenti e prospettive future.</p> |

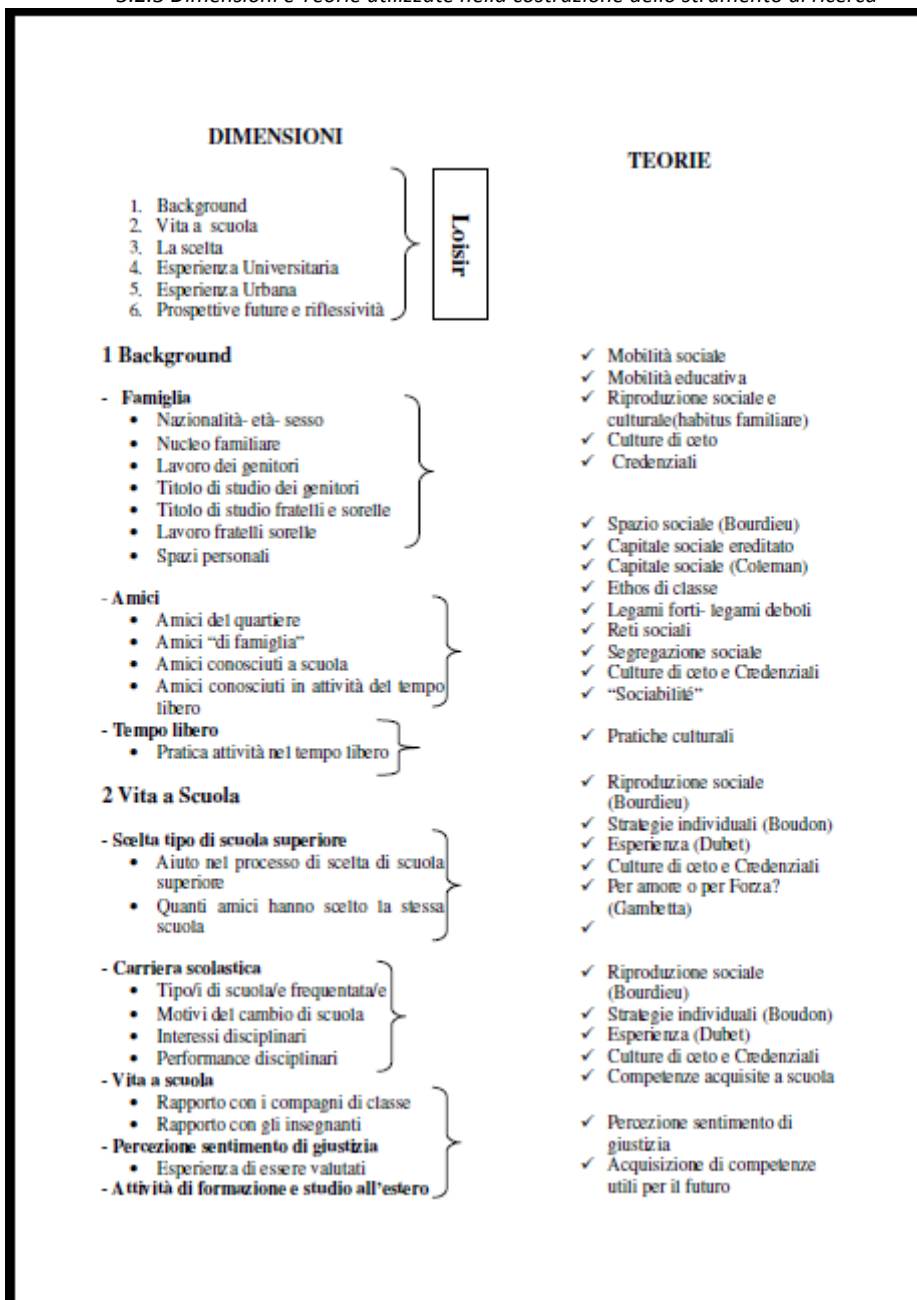
Oggi attraverso le diverse fonti statistiche a disposizione, abbiamo un'offerta di dati secondari che produce una ridondanza positiva delle informazioni. La ricchezza di conoscenza a disposizione consente al ricercatore di utilizzare elementi diversi per analizzare i processi attraverso ottiche differenti. L'utilizzo combinato delle fonti permette una visione sistemica dei diversi fenomeni considerati, mettendo in luce le macro-dinamiche sociali che sottendono ai processi e allo stesso tempo consente di individuare, per quanto è possibile, le micro-tendenze, gli aspetti individuali che caratterizzano il prodursi stesso dei fenomeni. Coleman evidenziava la doppia influenza delle dinamiche dei fenomeni attraverso la spiegazione della famosa "Coleman Boat". Secondo il sociologo la complessità dei fenomeni sociali non permette una analisi solo di tipo macro-sociologico o microsociologico, ma è fondamentale considerare come i sistemi agiscono sulle "scelte" o "strategie" messe in atto dagli individui e allo stesso tempo come i soggetti stessi rispondono e a loro volta influenzano le macro-dinamiche di sistema (Coleman 2005). L'aspetto della comparabilità delle diverse fonti diventa un elemento cruciale nel loro uso combinato. Non è sempre possibile comparare fonti diverse benché abbiano lo stesso oggetto di studio, ogni processo di connessione fra le fonti, diventa un'operazione delicata, i cui aspetti critici, e le ambiguità devono essere sempre un campanello d'allarme per il ricercatore.

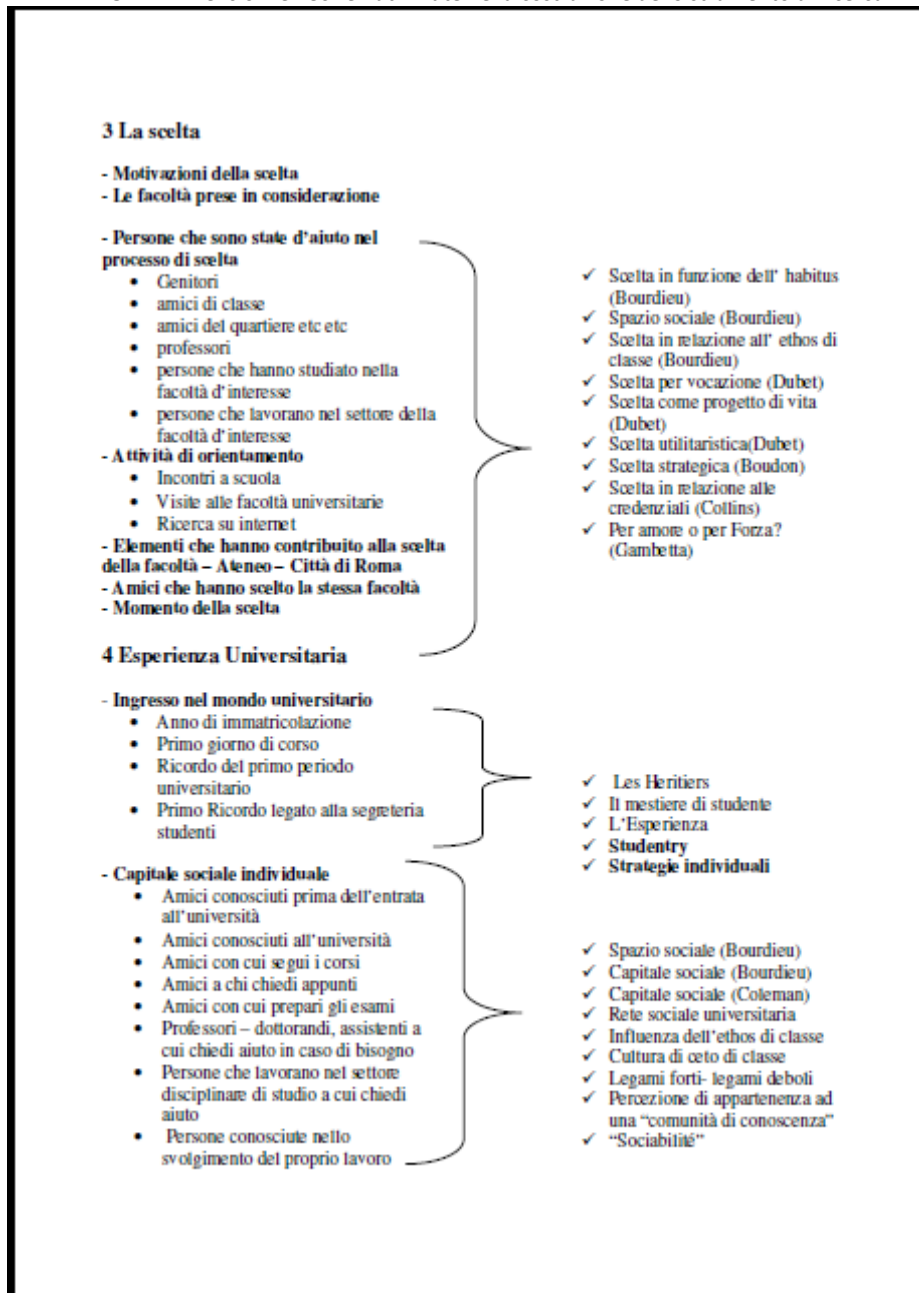
La comparabilità delle fonti non conduce inevitabilmente a un processo di "cumulabilità" e di allineamento dei dati comparati. La connessione dei dati a volte non produce un mosaico, ma crea dei patchwork all'interno dei quali il ricercatore deve saper tracciare i confini e non cadere nell'illusione della comparabilità come processo che può compiersi in ogni contesto di ricerca.

In un lavoro di commistione delle fonti, non bisogna dimenticare la questione dell'uso combinato tra fonti prodotte attraverso metodi "qualitativi" e fonti risultato di metodi "quantitativi". Nel processo di ricerca la combinazione di elementi qualitativi e quantitativi si produce in quella che potrebbe essere definita parafrasando Tolkien "la terra di mezzo". Dopo questa fase di analisi dei dati sugli studenti universitari non è stato facile operare una scelta dello strumento di analisi. L'utilizzo di queste diverse fonti ha permesso non solo di costruire delle dinamiche di sfondo all'interno della fase iniziale della ricerca, ma sono state fondamentali nella successiva fase di analisi dei dati raccolti durante tutto il lavoro sul campo.

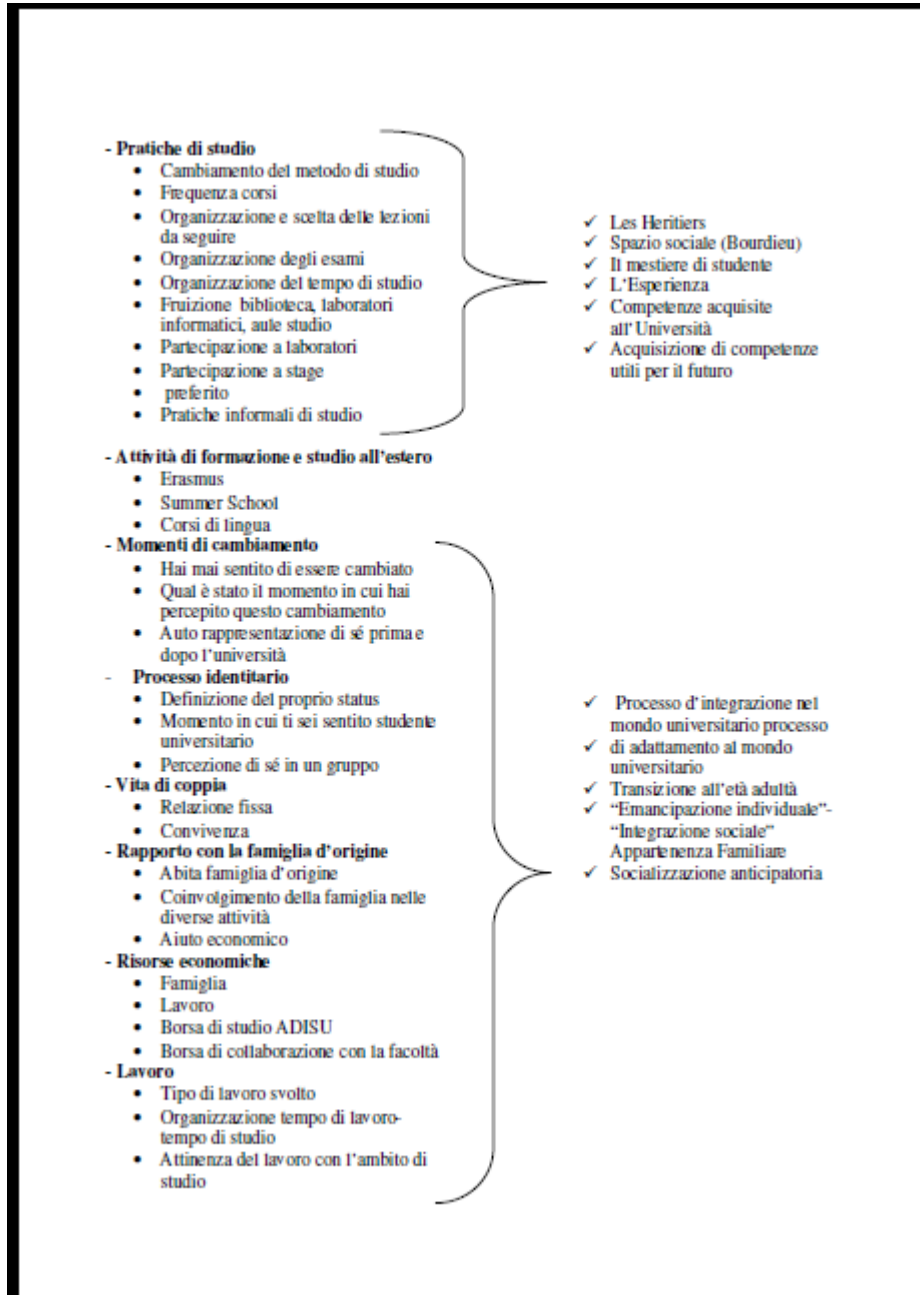
La prima azione che ho messo in atto è stata quella di individuare le dimensioni che hanno creato al dispositivo di ricerca utilizzato.

Nella fase d'individuazione delle dimensioni ho scelto di analizzare sei macro-dimensioni alle quali sono state attribuite diverse sottodimensioni di interesse che possiamo vedere qui schematizzate (tab 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6):

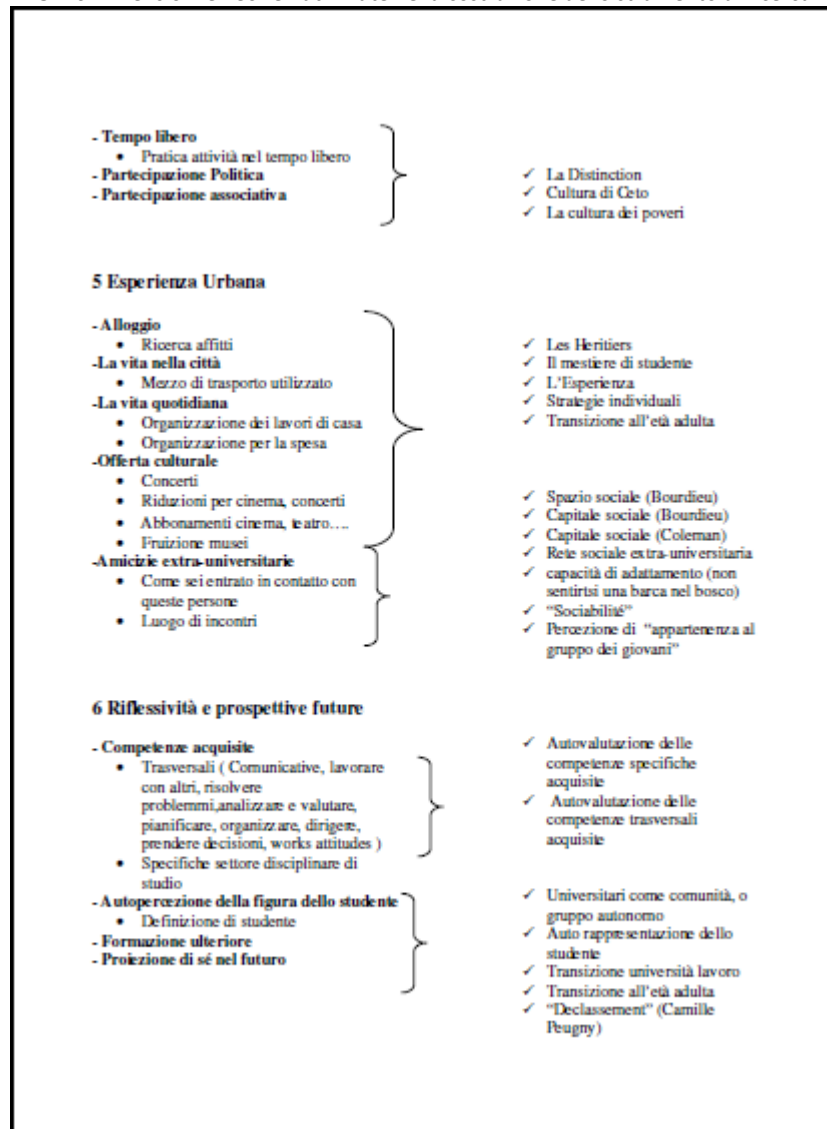




3.2.5 Dimensioni e Teorie3 utilizzate nella costruzione dello strumento di ricerca



3.2.6 Dimensioni e Teorie4 utilizzate nella costruzione dello strumento di ricerca



Dopo aver individuato le dimensioni che intendevo analizzare il passo successivo è stato quello di trasformarle in strumento di raccolta dei dati. In una fase di ricerca la scelta del metodo e dello strumento è il momento più delicato del lavoro, dalle scelte operate dipenderà tutta la fase di ricerca operativa sul campo (Agnoli 1997). La prima forma in cui queste dimensioni sono state tradotte in funzioni operative è stata quella di una intervista

semi-strutturata in cui si susseguivano una serie di questioni riconducibili allo schema sopra presentato.

La traduzione delle dimensioni in questa d'intervista rimandava a una traccia strutturata dove i risultati avrebbero potuto condurre a risultati di un questionario. A questo punto dovevo operare una scelta, semplificare la traccia d'intervista e ridurre il numero di informazioni richieste ma lasciare libertà al soggetto intervistato di raccontare la loro esperienza o trasformare tutto in un questionario strutturato che permette una maggiore raccolta di informazioni, ma che riduce la libertà di racconto da parte degli studenti intervistati?

Riuscire a trovare una soluzione a una questione che è connaturata al processo di ricerca sociologica dall'inizio della storia della disciplina non è stato facile e sicuramente la soluzione che ho trovato non è necessariamente delle migliori, ma è quella che nel mio processo di ricerca è riuscita a fornire un aiuto interessante alla raccolta delle mie informazioni. In questa fase il mio principale obiettivo era raccogliere il maggior numero di informazioni senza dover rinunciare alla parte di riflessività e capacità critica degli studenti. Ho iniziato quindi a interessarmi grazie al corso di Cecile Van De Velde presso l'EHSS di Parigi a quel filone di studi metodologici che sempre di più si stanno affermando nel mondo della ricerca sociologica dei mixed-method. All'interno dei mixed-method il ricercatore cerca di combinare metodi qualitativi e quantitativi, oppure come vengono definiti da Marradi (1997) lungo un continuum che classifica i metodi da quelli più strutturati a quelli meno strutturati.

Ho iniziato a concepire il mio strumento di ricerca in un'ottica di combinazione di entrambi i tipi di metodologia al fine di sfruttare gli elementi positivi di entrambi. Questo ovviamente non conduce a uno strumento di ricerca privo di difetti, l'obiettivo primario non era quello di costruire "lo strumento di ricerca", ma di individuare un dispositivo che potesse includere i racconti degli studenti e il maggior numero di informazioni possibili.

In questo contesto il filone dei mixed-method mi ha permesso di individuare una strada che mi è sembrata la più adatta alle mie necessità. Il mixed-method approach oggi viene considerato come la terza via o paradigma di ricerca. All'interno di questo framework teorico e metodologico la tradizionale dicotomia quantitativo/qualitativo viene sintetizzata e superata attraverso un processo di commistione teorico e operativo. Come viene descritto nell'articolo di Burke Johnson, Onwuegbuzie, Turner (2007) non esistono dei criteri di demarcazione per la mixed-methods research, ma è possibile individuare alcuni importanti criteri attraverso i quali è possibile costruire e concepire una ricerca in questo tipo di prospettiva. In quest'articolo gli autori individuano diciannove possibili definizioni di mixed-method research all'interno delle quali si possono distinguere tre definizioni che prevedono una commistione dei metodi nella fase di raccolta, due definizioni che considerano l'uso dei mixed-method nella fase di analisi e nella fase di raccolta e analisi dei dati, e infine tre definizioni (e secondo gli autori indirettamente anche le altre definizioni) suggeriscono che il processo di commistione avvenga in tutte le fasi della ricerca. Fra le diverse definizioni presentate quella di Udo Kelle sembra rappresentare al meglio l'idea di mixed-method research "*Mixed methods means the*

*combination of different qualitative and quantitative methods of data collection and data analysis in one empirical research project. This combination can serve for two different purposes: it can help to discover and to handle threats for validity arising from the use of qualitative or quantitative research by applying methods from the alternative methodological tradition and can thus ensure good scientific practice by enhancing the validity of methods and research findings. Or it can be used to gain a fuller picture and deeper understanding of the investigated phenomenon by relating complementary findings to each other which result from the use of methods from the different methodological traditions of qualitative and quantitative research.”* (Udo Kelle in Burke Johnson, Onwuegbuzie, Turner 2007).

In un’ottica di commistione dei metodi il mixed-method design produce una relazione fra metodi qualitativi e quantitativi che può strutturarsi a diversi livelli secondo l’obiettivo da raggiungere e il loro grado di commistione, a questo proposito Green, Caracelli e Graham in un lavoro del 1989 propongono cinque tipi di possibili mixed-method: *Triangulation*, la combinazione dei metodi non avviene a monte del processo di ricerca sul campo, ma dopo una prima fase di analisi in cui i risultati prodotti da un metodo scelto come tecnica di ricerca principale richiede una conferma secondo un’ottica opposta da quella scelta precedentemente. *Complementarity*, questo tipo di combinazione offre una sorta di mosaico, dove il ricercatore utilizza elaborazioni, illustrazioni, chiarificazioni dei risultati di un metodo con i risultati di un altro metodo. *Developpement*, il ricercatore utilizza i risultati prodotti da un metodo per sviluppare e migliorare la costruzione degli strumenti di un altro metodo e la sua modalità di utilizzo. *Initiation*, questo tipo di mix offre la possibilità di scoprire paradossi e contraddizioni, le nuove prospettive delle strutture sociali, il riprodursi delle questioni o dei risultati di un metodo con le questioni e i risultati di un altro metodo. *Expansion*, in questo caso, il ricercatore prova ad estendere l’ampiezza e i confini delle domande di ricerca, utilizzando metodi differenti, per le differenti componenti delle domande.

A partire da questa schematizzazione che ho iniziato la strutturazione del mio dispositivo di studio. Seguendo un percorso di Expansion dello strumento di ricerca, la struttura dell’intervista con questionario è stata pensata come uno strumento misto che potesse da un lato sfruttare gli elementi di un dispositivo standardizzato, ma allo stesso tempo con la registrazione delle interviste, cogliere tutti gli stimoli, le sollecitazioni, gli elementi che si differenziavano dai percorsi e opzioni possibili che sono stati considerati all’interno del questionario.

È stato volutamente scelto di non standardizzare tutta una serie di questioni, la cui pre-codifica avrebbe ridotto il tipo e la qualità dell’informazione raccolta. Durante lo svolgimento dell’intervista gli studenti possono essere stimolati cognitivamente al fine di mettere in atto un processo riflessivo a-posteriori del loro percorso. Questo offre la possibilità di raccogliere i racconti degli intervistati sollecitati dalla domanda posta dall’intervistatore.

Registrare le interviste fatte attraverso uno strumento standardizzato solo per alcune parti, ha permesso di raccogliere un numero di dati molto elevato.



L'intervista con questionario si è strutturata in sei aree che hanno voluto indagare tre fasi del percorso universitario degli studenti: il prima- rappresentato dal percorso scolastico pregresso dello studente (per individuare il come ed il perché lo studente sia arrivato nel mondo universitario), l'oggi descritto da tutte le dinamiche che caratterizzano il suo percorso universitario (le pratiche universitarie – l'andamento del percorso la vita al di fuori dell'università)- domani cosa pensa di fare lo studente universitario nel prossimo futuro.

Aree questionario:

1. Socio-grafica
2. Pregresso Scolastico
3. Motivazioni alla scelta
4. Percorso universitario degli studenti
5. Vita Metropolitana
6. Autorappresentazione e prospettive future

Questo strumento è stato costruito utilizzando la letteratura e le ricerche riguardanti la sociologia dell'educazione e la sociologia della gioventù come guida teorica per le domande, mentre per quanto concerne la parte metodologica si è fatto riferimento alla letteratura nazionale ed internazionale che vede un uso di metodologie mix-method, vale a dire l'uso combinato di metodi standard e non standard.

Vengono utilizzate le teorie di Bourdieu e Passeron rispetto alla questione dell'habitus, del capitale sociale della riproduzione sociale, degli studenti universitari come "non comunità"; per quanto riguarda le teorie dell'attore razionale, viene utilizzato il concetto di azione strategica messa in atto dallo studente per l'analisi della scelta universitaria. Sono state utilizzati anche i lavori di Coulon e Dubet, benché essi seguano prospettive teoriche e di ricerca opposte, per costruire la sezione sul percorso universitario degli studenti. Inoltre sono state utilizzati i lavori sulla sociologia della gioventù di Olivier Galland e di Cecile Van de Velde.

#### **Area 1**

La prima area del questionario, composta dalle domande dalla n1 alla n18 vede al suo interno domande di natura socio-demografica, volte a recuperare informazioni, riguardanti il genere, l'anno di nascita, luogo di nascita, stato civile, domicilio attuale, il tipo di facoltà frequentata, anno di facoltà, lo status dello studente. In quest'area troviamo inoltre domande riguardanti il capitale culturale e socio-economico dello studente, attraverso le informazioni riguardanti il titolo di studio dei genitori e dei fratelli, il tipo di lavoro svolto dai genitori.

#### *3.2.4 Dimensioni Area1 questionario*

| <b>Domanda</b> | <b>Dimensioni area 1</b>          |
|----------------|-----------------------------------|
| 1 - 2- 4       | Anagrafica                        |
| 3-5            | Nazionalità e mobilità            |
| 6              | Domicilio attuale                 |
| 7-8-9-10-11-12 | Situazione universitaria          |
| 13-17          | Composizione del nucleo familiare |
| 14-18          | Capitale culturale familiare      |
| 15-16          | Capitale socio-economico          |

## Area2

In questa sezione del questionario, che va dalla domanda n19 alla domanda n25, troviamo domande riguardanti il pregresso scolastico degli studenti. Le domande dalla n19 alla numero n21 sono informazioni strutturali riguardanti il percorso, voto di maturità, anno e tipo di diploma conseguito.

### 3.2.5 Dimensioni Area2 questionario

| Domanda  | Dimensioni area 2  |
|----------|--|
| 19-20-21 | Informazioni strutturali riguardanti il pregresso scolastico dello studente (tipo di scuola, voto di maturità)   |
| 23       | Luogo studi studente (utile per analizzare i percorsi di mobilità, verrà messa in relazione alle dom 3-4)  |
| 24       | Percorso scolastico dello studente   |
| 25       | Pratiche culturali dello studente durante il periodo del liceo, verrà messa in relazione alle domande 62-63 per analizzare i cambiamenti avvenuti. Inoltre verrà messa in relazione a capitale culturale e a capitale socio-economico dello studente |

Con la domanda n22 si vogliono indagare le motivazioni che hanno spinto lo studente a scegliere quel tipo di scuola superiore. Questa domanda è stata costruita in considerazione delle diverse teorie riguardanti la scelta scolastica. La domanda verrà messa in relazione alle variabili dell'area 3 riguardanti la scelta universitaria dello studente.

### 3.2.6 Dimensioni Area2 questionario

| Dom 22 Modalità | Dimensioni area 2  |
|-----------------|--|
| d) - f)         | Riproduzione sociale e culturale (Bourdieu e Passeron, Bernstein)                    |
| b) - e) - g)    | Teoria dell'azione Razionale (Boudon, Gambetta) e Logica d'azione Strategica (Dubet) |
| c)              | Capitale sociale (Bourdieu, Granovetter, Collins)                                    |

## Area3

In questa area si indagano le motivazioni alla scelta dello studente, le dinamiche si sono prodotte al momento della scelta, come la scuola abbia supportato lo studente nel processo di scelta. In questa area vengono esplorate diverse dimensioni, utilizzando sia teorie le teorie classiche della riproduzione (Bourdieu e Passeron) e della scelta razionale (Boudon Gambetta), ma anche le teorie dell'esperienza scolastica e universitaria presentate da François Dubet. Questa sezione del questionario è composta a partire dalla domanda n26 fino alla n36.

### 3.2.7 Dimensioni Area3 questionario

| Domanda 26 Modalità | Dimensioni area 3                         |
|---------------------|---|
| b) d) h)            | Tradizione familiare                      |
| k)                  | Influenza familiare                       |
| a) e) f)            | Capitale sociale-relazionale              |
| j) k)               | Ruolo della scuola nel processo di scelta |
| c) g)               | Soggettività                              |

### 3.2.8 Dimensioni Area3 questionario

| Domanda   | Dimensioni area 3                             |
|-----------|---|
| 27        | Orientamento scolastico                       |
| 28        | Supporto familiare alla scelta                |
| 29 -30-31 | Offerta Universitaria presa in considerazione |
| 32        | Motivazioni scelta della città di Roma        |
| 33        | Motivazioni alla scelta dell' Ateneo Sapienza |
| 34-35     | Cambiamento del corso di laurea               |
| 36        | Motivazione al cambiamento                    |

#### Area 4

La sezione 4 vede al suo interno domande volte ad analizzare il percorso universitario degli studenti, Questa sezione parte dalla domanda n37 fino alla domanda n47.

Attraverso la domanda n37 si vogliono mettere in luce gli aspetti vissuti dallo studente nel processo d'ingresso nel mondo universitario. Gli item della domanda n37 sono costruiti in relazione alle teorie di Coulon, Galland e Dubet in merito all'esperienza universitaria (con il termine esperienza in questo caso non ci si riferisce solo ai lavori di François Dubet, ma a tutte le dinamiche che si producono nella vita dello studente durante il primo anno di università). È importante evidenziare le dinamiche di questo momento della vita universitaria degli studenti, in primo luogo perché il primo anno di studi risulta essere quello più delicato di tutto il percorso che in qualche modo influenza tutto l'arco del percorso universitario. Un secondo elemento d'interesse è che si vogliono cogliere i cambiamenti avvenuti durante il percorso dello studente dall'inizio della sua vita universitaria.

### 3.2.9 Dimensioni Area4 questionario

| Domanda 37 Modalità | Dimensioni area 4  |
|---------------------|--|
| d)                  | Capitale sociale   |
| h)                  | Rapporto con i professori  |
| b)                  | Confronto mondo della scuola e mondo dell'università                     |
| c) o) p)            | Processo di adattamento nel mondo dell'università                        |
| k) l)               | Pratiche di studio   |
| a) g) n)            | Sentimenti rispetto alla scelta universitaria                            |
| e) f)               | Acquisizione delle Regole e delle competenze non scritte dell'università |
| j) m)               | Organizzazione tempo di studio   |

La domanda n41 ha come oggetto il giudizio degli studenti rispetto all'università, mettendo in evidenza aspetti positivi ed aspetti critici dell'istituzione universitaria.

La domanda n38 vuole indagare gli aspetti critici del processo di adattamento o affiliazione, secondo le diverse teorie considerate, che uno studente universitario deve affrontare.

Le domande n39-40-42 si focalizzano le questioni legate alle pratiche universitarie, vale a dire tutte le attività svolte dallo studente durante il suo percorso di studi. La domanda n43 fornisce informazioni rispetto alle competenze linguistiche possedute dagli studenti. Le domande n44-46 hanno come oggetto le performance universitarie degli studenti. La

domanda n42 si interessa dell'ambito disciplinare scelto dallo studente universitario nel suo lavoro di tesi di laurea. La domanda n44 analizza il capitale sociale costruito dallo studente nel mondo universitario.

### 3.2.10 Dimensioni Area4 questionario

| Domanda  | Dimensioni area 4                        |
|----------|--|
| 38       | Aspetti critici della vita universitaria |
| 39-40-42 | Pratiche universitarie                   |
| 41       | Giudizi sull'università                  |
| 43       | Competenze linguistiche                  |
| 44-46    | Performance universitarie                |
| 45       | Percorso di tesi                         |
| 47       | Capitale sociale universitario           |
| 48       | Rapporto con la famiglia d'origine       |

### Area 5

L'area 5 vede al suo interno le questioni riguardanti la vita dello studente al di fuori dell'università, tutto quello che concerne la "vita nella metropoli" utilizzando le parole di Simmel, e tutto quello che caratterizza la vita universitaria, a volte influenzandola in modo importante pur avvenendo al di fuori delle aule di studio. Le domande che fanno parte di questa sezione vanno dalla n49 alla n68.

Dalla domanda n49 alla domanda n58 si analizzano i percorsi lavorativi paralleli al percorso universitario. Molti studenti svolgono un lavoro in parallelo al percorso universitario, che incide molto sull'organizzazione del tempo di studio. Le domande n59-60-61 forniscono informazioni rispetto alle risorse economiche possedute dallo studente e all'utilizzo che essi ne fanno mensilmente. La questione delle risorse verrà messo in relazioni a diverse dimensioni, da quella del percorso lavorativo, alle pratiche culturali svolte dallo studente. Le domande n62-63 si interessano della condizione abitativa degli studenti. La domanda n64 si interessa sulle condizioni di studio dello studente. La domanda n65 interroga lo studente rispetto agli usi delle ICT. Le domande n66 e n67 hanno come oggetto le pratiche culturali degli studenti, queste domande verranno messe in relazione alla domanda n della 25 sezione 2, al fine di analizzare i cambiamenti avvenuti rispetto alle pratiche durante il percorso universitario. Infine la domanda n68 ha come oggetto il capitale sociale degli studenti universitari al di fuori del mondo universitario. Questa domanda verrà messa in relazione alla domanda n48 per capire come lo studente costruisca il suo capitale sociale, come riesca ad interagire e ad agire all'interno di mondi diversi, ma entrambi fondamentali per il suo percorso di vita.

### 3.2.11 Dimensioni Area5 questionario

| Domanda                    | Dimensioni area 5                                       |
|----------------------------|---|
| 49-50-51-52-53-54-55-56-58 | Percorso lavorativo                                     |
| 59-60-61                   | Risorse economiche                                      |
| 62-63                      | Condizioni abitative                                    |
| 64                         | Condizioni di studio                                    |
| 65                         | Uso delle ICT   |
| 66-67                      | Pratiche culturali                                      |
| 68                         | Capitale sociale al di fuori del contesto universitario |

## Area 6

L'ultima sezione del questionario, costituita dalle domande dalla n69 alla n72 ha come oggetto le competenze trasversali acquisite dagli studenti durante il loro percorso di studi attraverso la domanda n69, la loro auto rappresentazione attraverso la domanda n70 e le loro prospettive future attraverso l'analisi delle domande n71 e n72.

### 3.2.12 Dimensioni Area6 questionario

| Domanda | Dimensioni area        |
|---------|------------------------|
| 69      | Competenze trasversali |
| 70      | Auto-rappresentazione  |
| 71-72   | Prospettive future     |

Per quanto riguarda lo strumento d'intervista utilizzato per la ricerca all'interno del contesto francese è stato necessario apportare alcune modifiche in relazione alle differenze all'interno del sistema d'istruzione universitario dell'esagono. In particolare sono state aggiunte delle modifiche per quanto concerne i diplomi conseguiti all'interno del sistema d'istruzione secondario francese (dom 20 questionario per la Francia). Alla domanda 22 riguardante le motivazioni alla scelta dell'indirizzo di scuola superiore secondaria è stata adattata alle dinamiche e alle regolamentazioni che strutturano questa fase di transizione nel contesto francese. Di seguito è presentata la domanda all'interno dello strumento di ricerca italiano e la domanda utilizzato all'interno del questionario francese:

*Dom 22 questionario Italiano Per quale motivo hai scelto questo tipo di scuola superiore (indicare due scelte)*

|   |  |
|---|--|
| a) Mi piacevano le materie che si studiavano                      |  |
| b) Mi è stata consigliata dai professori                          |  |
| c) È stata scelta da molti dei miei amici                         |  |
| d) Mi è stata consigliata dai genitori                            |  |
| e) Era la più vicina casa mia                                     |  |
| f) Mi è stata consigliata dai miei fratelli/sorelle               |  |
| g) Mi sembrava l'indirizzo di studi in cui potevo riuscire meglio |  |
| h) Altro Specificare _____  |  |

*Dom 22 questionario Francese Vous pouvez m'indiquer la raison pour laquelle vous avez choisi cette filière de lycée (indiquer deux choix)*

|   |  |
|---|--|
| i) Vous aimiez les matières enseignées                    |  |
| j) Conseillée par un Professeur                           |  |
| k) A été choisi par beaucoup de mes amis                  |  |
| l) Conseillé par mes Parents                              |  |
| m) Ce la seul filière qui m'a acceptée                    |  |
| n) Conseillée par frère/sœur                              |  |
| o) Me semblait la filière qui me donnée plus de débouchée |  |
| p) Autre Spécifier _____                                  |  |

Oltre alle differenze legate alla traduzione e all'adattamento dalla lingua italiana a quella francese alle diverse opzioni offerte è stata aggiunta "la filiere qui m'a accepté", poiché lo studente francese alla fine della scuola secondaria di primo grado ha la possibilità in base al suo curriculum di presentare una lista di licei (generali, tecnici o professionali) ai quali vorrebbe poter accedere ed è l'accademie del dipartimento in cui è residente lo studente (in base al curriculum, alla nota presentata dal consiglio di classe dello studente) che decide il liceo che lo studente potrà frequentare. I dati raccolti attraverso questo strumento hanno prodotto tre tipi di informazioni che sono stati trattati con due strumenti diversi. Le informazioni strutturate trattate con le tecniche statistiche per dati di tipo categoriale. Attraverso il diario della ricerca ho potuto individuare i soggetti con i percorsi più interessanti (Silverman 2009). Le trascrizioni delle interviste, in particolare sono state utilizzate tutte le questioni riguardanti i momenti di transizione all'interno dei percorsi degli studenti, la loro percezione dell'esperienza vissuta.

Si è scelto di utilizzare all'interno dei due contesti le narrazioni degli studenti con percorsi che si differenziavano dalle dinamiche di scelta che sono state ritrovate nella maggioranza delle interviste. Questo ha permesso di descrivere le nuove sottopopolazioni che caratterizzano oggi il mondo universitario italiano e francese all'interno di due contesti metropolitani descrivendo i diversi modi di costruire il proprio percorso universitario.

### **3.3 La ricerca sul campo**

La fase della ricerca sul campo è il momento più difficile e interessante del lavoro di tesi. In questo momento particolare il ricercatore deve utilizzare tutte le sue conoscenze e competenze. Per quanto concerne la mia esperienza, il lavoro sul campo ha visto un periodo di preparazione dello strumento di ricerca durante il quale lo strumento si è trasformato seguendo le teorie dei mix method. La ricerca è stata condotta presso l'ateneo la "Sapienza" di Roma per il contesto italiano e l'Université Paris Diderot (ParisVII) per il contesto francese.

Dopo diverse stesure dello strumento di ricerca "ibrido" (intervista con questionario) si è passato ad una fase di pre-test dello strumento grazie alla collaborazione di alcuni studenti all'interno di un laboratorio didattico previsto durante lo svolgimento del corso di Sociologia dell'educazione e dei processi di socializzazione durante l'anno accademico 2009-2010. All'interno del laboratorio gli studenti hanno analizzato lo strumento d'intervista in tutte le sue parti cercando di mettere in evidenza i possibili errori di costruzione dello strumento. In seguito si è passati ad una simulazione dello strumento d'intervista al fine di preparare gli studenti e mostrare le possibili dinamiche di un'intervista tipo. Gli studenti hanno intervistato due soggetti ciascuno accompagnando il lavoro con una relazione riguardante le dinamiche dell'intervista, le difficoltà incontrate nel ruolo d'intervistatore, le difficoltà presentate dall'intervistato nel comprendere e rispondere alle domande. Per gli studenti è stato un modo per confrontarsi alla ricerca sul campo ed ha offerto al ricercatore la possibilità di migliorare lo strumento di studio, e di

apprendere dagli studenti una visione diversa della fase di studio, è stata un'esperienza di scambio con gli studenti e sugli studenti.

### **3.3.1 Il contesto Italiano**

La ricerca nel contesto italiano è stata svolta tra i mesi di marzo e luglio 2010.

I soggetti del campione sono stati contattati attraverso modalità formali istituzionali (segreteria ingegneria gestionale), attraverso un metodo a valanga (a ogni studente intervistato è stato chiesto di fornire il contatto di un collega amico che rispecchiasse le sue caratteristiche), attraverso i rappresentanti di alcune facoltà. Inoltre alcuni studenti sono stati contattati all'ufficio d'accoglienza d'ateneo C.I.A.O. nelle aule studio delle diverse facoltà, nelle biblioteche, aule studio, aule informatiche, forum studenti, social network.

Il campione dei soggetti intervistati è di tipo non probabilistico e a scelta ragionata (*campione tipologico*) (Agnoli 1997). I criteri che sono stati utilizzati al fine di individuare gli studenti da intervistare sono stati:

- Settore disciplinare di studio
- Tipo di laurea (Triennale, Magistrale Ciclo Unico)
- Anno di corso (sono stati scelti studenti che avessero svolto almeno il terzo anno del corso di laurea triennale, il secondo anno di laurea magistrale, quinto anno di cdl a ciclo unico, ultimi anni dei cdl in medicina e chirurgia vecchio ordinamento, al fine di poter analizzare il percorso di studi degli studenti con una visione completa del vissuto degli intervistati).

Successivamente ho iniziato a contattare diversi dipartimenti e segreterie dei corsi di laurea al fine di presentare la mia ricerca e di poter contattare studenti che corrispondessero al profilo della popolazione d'interesse per il mio lavoro. Si è deciso di contattare studenti alla fine del corso di laurea triennale e studenti alla fine del corso di laurea magistrale. Ho operato questa scelta perché il mio strumento di ricerca ha come obiettivo l'analisi dei percorsi individuali degli studenti, per raccogliere questo tipo d'informazioni è necessaria da parte dello studente intervistato una capacità critica e riflessiva che è possibile acquisire solo verso la fine di un percorso. Ho scelto di suddividere i diversi corsi di laurea in cinque macro-filiere al fine di poter rendere il mio campione a scelta ragionata (non statisticamente significativo, ma con caratteristiche ben definite) il più eterogeneo possibile. Per ogni macro-filiera sono stati intervistati venti studenti alla fine del percorso di laurea triennale e dieci studenti alla fine del percorso di laurea magistrale tranne per gli studenti iscritti nel settore disciplinare di medicina e studi infermieristici, dove il numero degli iscritti al corso unico di laurea in medicina e chirurgia supera il numero degli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale per lo stesso settore di studi. Sicuramente la scelta di procedere con interviste con questionario faccia a faccia ha comportato una serie di problematiche legate alle modalità e ai tempi di svolgimento, al contatto dei partecipanti e alla scelta di non poter disporre di dati statisticamente significativi per quanto riguarda la parte strutturata dei dati. Allo stesso tempo questo tipo

di strumento mi offre la possibilità di raccogliere informazioni di diverso tipo riguardante il percorso di studi degli studenti che sarebbe stato impossibile recuperare attraverso un questionario auto-somministrato. La complessità e la ricchezza di alcuni percorsi, sia nel contesto italiano sia nel contesto francese, mi hanno mostrato come questo tipo di strumento, benché presenti delle problematiche legate alla ricerca dei soggetti da intervistare sia stata una risorsa preziosa nel momento delle analisi.

Per quanto concerne il contesto Italiano ho proceduto al contatto degli studenti per settori disciplinari e facilità di contatto. In primis sono stati intervistati gli studenti delle facoltà di sociologia, facoltà nella quale ho svolto il mio dottorato e dove l'interesse per questo tipo di studi mi ha offerto una buona partecipazione da parte degli studenti contattati. Per questi studenti il momento dell'intervista ha avuto diverse funzioni. Per tutti gli studenti è stato un momento di riflessione del proprio percorso, ma anche sulla propria esperienza in quanto essere sociale che interagisce con contesti diversi come l'università, il mondo del lavoro, questo ha permesso un processo di analisi del cosa ho fatto, cosa sto facendo e cosa farò da parte degli intervistati. Inoltre, per gli studenti di sociologia, questo è stato anche un momento didattico, per intravedere le dinamiche che si mettono in gioco nella relazione, intervistato ed intervistatore. Il processo riflessivo che si è sviluppato nelle diverse interviste mi ha permesso di accrescere le mie focali d'interesse, e di migliorare la dinamica dell'intervista.

Gli studenti dei corsi di laurea d'ingegneria sono stati contattati attraverso la collaborazione delle segreterie didattiche del corso di laurea in Ingegneria Gestionale, Ingegneria Informatica. Gli studenti sono hanno assistito ad una presentazione del mio lavoro di tesi durante lo svolgimento dei corsi, e sono stati contattati attraverso una mail di presentazione. In questo contesto l'aiuto offerto dalle segreterie didattiche è stato fondamentale per il primo contatto con gli studenti. Dopo una diffidenza iniziale da parte di alcuni studenti (la sociologia per loro è una materia totalmente astratta) sono riuscita a stabilire un contatto con coloro che si sono resi disponibili. In altri casi il l'incontro con gli studenti è avvenuto nei siti delle diverse facoltà (biblioteca di matematica o scienze della terra, biblioteca di statistica, sala informatica scienze politiche, sala studio economia, biblioteca di fisica, all'uscita della facoltà di lettere e filosofia). Questo tipo di reclutamento degli intervistato ha prodotto un alto numero di rifiuti alla partecipazione da parte degli studenti.

Durante lo svolgimento dell'intervista è stato possibile mettere in atto un processo di riflessività che ha creato un processo dinamico biunivoco sia per me in qualità di ricercatrice, sia per il soggetto intervistato. Durante il periodo della ricerca è stato possibile non solo accrescere il bagaglio dei dati che mi ero prefissata di raccogliere ma si è creato un processo di riflessività in entrambi gli attori della ricerca, vale a dire la ricercatrice e gli intervistati. Poter cogliere le dinamiche di transizione e di scelta degli studenti ha prodotto nel ricercatore un doppio processo riflessivo, da un lato in relazione all'oggetto di studio che ha permesso un'analisi più approfondita dell'argomento, dall'altra da un punto di vista personale poiché io stessa sono allo stesso tempo



studentessa e ricercatrice apportando degli elementi di analisi sul mio percorso individuale.

In alcuni casi dei soggetti intervistati mi hanno permesso attraverso la propria rete sociale di contattare diversi studenti. Fra questi casi mi piacerebbe presentare l'esperienza di uno studente in Biologia che chiameremo Sandro. Sandro è un rappresentante degli studenti di questo corso di laurea, sono entrata in contatto con lui perché ho richiesto aiuto al rappresentante degli studenti della sapienza che mi ha fornito contatti dei rappresentanti di alcune facoltà. Sandro è stato molto disponibile, si è offerto in prima persona di partecipare alla ricerca, ed in particolare ha sfruttato la sua forte rete sociale per aiutarmi nella ricerca. In quanto rappresentante degli studenti ha potuto presentare non solo la sua esperienza personale, ma è riuscito a far emergere elementi comuni ai suoi colleghi di studio. Dal racconto degli altri studenti iscritti al corso di laurea in biologia ho potuto riscontrare elementi comuni all'interno delle esperienze individuali dei soggetti. Le loro esperienze per quanto uniche raccontavano la storia di un corso di laurea, di un mondo organizzativo e accademico che ha influenzato le loro azioni e le loro scelte. La facoltà di Biologia della Sapienza non ha una sua sede unica, e questo elemento si ripercuote sulle dinamiche organizzative del CDL. Gli studenti iscritti al CDL in biologia devono seguire i corsi nei diversi dipartimenti afferenti alla facoltà di Scienze Naturali Fisiche e Matematiche. Le difficoltà emerse attraverso i loro racconti degli studenti riguardano l'organizzazione del corso che non sono progettati per studenti di Biologia, ma per gli studenti delle diverse materie considerate. Questo fa sì che si producano problemi di tipo organizzativo (alcuni corsi si svolgevano contemporaneamente non permettendo la frequenza da parte degli intervistati) e problemi di tipo didattico e di trasmissione dei saperi (il grado di difficoltà dei corsi non ha permesso in alcuni casi la comprensione dei contenuti da parte degli studenti). Alcuni degli iscritti a questo corso di laurea erano fortemente in ritardo nel conseguimento del diploma di laurea, e la maggiore causa di questo fenomeno è stata imputata da parte degli intervistati alle difficoltà didattico-organizzative presentate.

Il ritardo del conseguimento del diploma di studi è una caratteristica del sistema universitario italiano che più difficilmente è riscontrabile all'interno del sistema di studi francese. I dati a dieci dalla riforma dei cicli di studio offrono risultati positivi in relazione ad una riduzione dei tempi di ritardo nell'acquisizione del diploma di laurea, ma questo fenomeno è ancora presente all'interno dei percorsi degli studenti (Almalaurea 2010). La questione del ritardo degli studi può essere imputata a diversi fattori che producono non necessariamente un percorso fallimentare in termini di performance. Se da un lato queste dinamiche possono essere il sintomo di una difficoltà nel processo di apprendimento e di superamento delle prove di valutazione, dall'altro può essere attribuito a scelte riguardanti altri aspetti della vita al di fuori dell'università. Decidere di lavorare durante gli studi può essere un elemento di ritardo, ma allo stesso tempo permette allo studente giovane di acquisire un'autonomia economica e la capacità di assumere responsabilità che gli permettono di creare a piccoli passi il proprio percorso verso l'età adulta. Per quanto riguarda gli studenti in età adulta in molti dei casi il percorso di formazione viene

affiancato ad una attività lavorativa full-time che non permette un forte investimento in termini di tempo dedicato allo studio, e un possibile ritardo negli studi. Volendo leggere le narrazioni dei percorsi al di là dei dati legati alle performance degli studenti e dei sistemi è importante riuscire a interpretare come le azioni messe in atto dagli studenti si leghino al rapporto fra le proprie aspettative e le aspettative del contesto in cui gli studenti vivono (familiare, sociale, amicale), il percorso è il frutto di questa continua relazione fra il soggetto, il percorso che ha immaginato all'inizio del suo percorso e i meccanismi di adattamento e le strategie che mette in atto durante la formazione universitaria per poter affrontare questa fase della vita. Dalle narrazioni emerge l'esistenza di una relazione che si instaura fra le aspettative degli studenti, il progetto formativo che si costruisce attraverso le esperienze ed eventi inaspettati o incontri inaspettati, che accompagnano i soggetti durante il loro percorso e influiscono nelle loro scelte e nelle loro azioni.

Dalle narrazioni di molti degli studenti italiani intervistati (e anche da molte delle interviste francesi) è emersa la necessità di svolgere molte più attività pratiche nella loro formazione, questa necessità è emersa nelle diverse filiere di studio, anche in quelle per le quali è possibile ipotizzare che siano strutturate in modo da fornire agli studenti questa possibilità. In particolare gli studenti di medicina intervistati, che svolgevano già attività pratiche in ospedale, mostravano la mancanza della pratica necessaria allo svolgimento di questa professione. Essi descrivevano una mancanza di una vera preparazione del rapporto con i pazienti e in relazione al processo della diagnosi da svolgere e il sentimento più ricorrente che è stato espresso è che in alcuni casi si sentivano un po' lanciati nella "fossa dei leoni" in relazione a questi due aspetti della professione. Gli studenti quindi sentono la necessità di poter tradurre in pratica tutte le conoscenze e le competenze che acquisiscono durante la loro formazione elemento che secondo loro potrebbe aiutarli nel processo di proiezione della loro futura vita lavorativa. In qualche modo la formazione universitaria viene ancora percepita come una fase ancora troppo teorica della formazione rispetto a quello che sarà la vera vita professionale. Attraverso le diverse narrazioni è possibile evidenziare come essi sentano una sorta di distacco del mondo dell'università da quello che potrebbe essere la traduzione delle proprie conoscenze e competenze nelle possibili pratiche lavorative future.

### **3.3.2 Il contesto francese**

La ricerca all'interno del contesto francese è stata svolta durante l'anno accademico 2010/2011, lo strumento di ricerca è stato tradotto e adattato al contesto universitario d'oltralpe per poter cogliere al meglio le differenze all'interno dei due sistemi. Anche per questo contesto di ricerca il campione dei soggetti intervistati è di tipo non probabilistico e a scelta ragionata (*campione tipologico*). I criteri che sono stati utilizzati al fine di individuare gli studenti da intervistare sono stati:

- Settore disciplinare di studio
- Tipo di laurea (Licence, Maitrise, )

- Anno di corso (sono stati scelti studenti che avessero svolto almeno il terzo anno del corso di Licence (che corrisponde al diploma di laurea triennale; M1 che corrisponde al primo anno di laurea magistrale; M2 che corrisponde al secondo anno del diploma di laurea Magistrale, e studenti in D3 e D4 che corrispondono al quinto e sesto anno a ciclo unico della facoltà di Medicina, al fine di poter analizzare il percorso di studi degli studenti con una visione completa del vissuto degli intervistati). Tutti gli studenti intervistati rientrano all'interno dei corsi di laurea secondo la riforma LMD che ha modificato i cicli di studi ed è l'equivalente della riforma dei cicli universitaria italiana nota come 3+2.

Per la ricerca sul campo svolta presso l'università Paris Diderot si è deciso di dividere la popolazione intervistata in diverse macro aree di studio. Si è deciso di dividere in 5 macro aree di studio seguendo le divisioni dei settori disciplinari utilizzate all'interno del contesto francese ed in particolare presso l'Université Paris Diderot. I settori disciplinari sono Lettres et Langue, Science Humaine et Sociales, Science Technologie et Santé (in cui rientrano tutti i settori disciplinari scientifici e tecnici) Medicine (nel quale sono considerate le facoltà di Medicina, IFSI infermieristica annessi ai settori universitari a seguito della riforma LMD, kinesiterapia). Non è stato possibile intervistare studenti rappresentanti alcune filiere di studio presenti per la parte di ricerca italiana come quella di architettura poiché questa disciplina non è presente all'interno delle formazioni offerte da questo ateneo. La costruzione di conoscenze e di curricula interdisciplinari è l'elemento che rappresenta al meglio l'università Paris Diderot è che la caratterizza a partire dalla sua istituzione nel 1970.

Si è deciso di intervistare gli studenti anche del primo anno di laurea magistrale corrispondente all'M1 poiché a differenza del sistema italiano alla fine dell'M1 è possibile conseguire un diploma di laurea e per ottenerlo è necessario scrivere una tesi di laurea e discuterla. Questo permette agli studenti di terminare il proprio percorso di studi alla fine del 4 anno e di entrare all'interno del mercato del lavoro.

Come è stato fatto per la ricerca presso la Sapienza sono stati utilizzati canali formali ed informali per quanto riguarda il contatto con gli studenti. Ho potuto presentare la mia ricerca agli studenti degli UFR di Sociologia; Psicologia Licence, GHSS(Geographie, Histoire, Science de la Société) dove sono offerti corsi di scienze economiche e sociali, geografia, storia e storia franco-tedesca; Studi Anglofoni, ED Ingegneria. Questi ultimi sono stati molto reticenti nell'offrire disponibilità all'intervista, benché le classi fossero composte da pochi studenti solo alcuni di loro hanno collaborato alla ricerca. Per quanto concerne il contesto francese riuscire a contattare gli studenti e avere la loro disponibilità è stato molto più difficile in relazione al contesto italiano. Sicuramente la parte del contatto con i soggetti della ricerca è uno dei momenti più delicato di tutta la fase di raccolta dei dati, ma riuscire a contattare gli universitari francesi è stata un'esperienza di ricerca molto formativo a causa delle diverse difficoltà incontrate durante il percorso di ricerca. Un'altra filiera di studi dove è stato necessario un lungo tempo di negoziazione e

ricerca è stata la filiera di Medicina. Gli studenti iniziano stage presso le sedi ospedaliere a partire dal 2° anno di corso di studi e gli ultimi due anni corrispondenti ai corsi DCM3 e DCM4 questi studenti sono tutto l'anno in stage presso un reparto ospedaliero. A causa di questo tipo di organizzazione si registra una bassa frequenza ai corsi da parte degli studenti essi svolgono il loro stage la mattina e studiano il resto del tempo in biblioteca in visione del concorso ECN (Epreuves Classantes Nationales) che corrisponde ad un esame a livello nazionale necessario per accedere in qualità di interno all'interno di un reparto ospedaliero. Questo carico di lavoro e studio ha influenzato il contatto con gli studenti di medicina, ed ha imposto un lungo lavoro di osservazione e contatto al fine di trovare soggetti disponibili a partecipare alla ricerca. È stato impossibile intervistare studenti del corso di laurea IFSI studi infermieristici, perché in stage al momento della ricerca. Benché la direzione della scuola di infermieristica abbia invitato gli studenti a partecipare attraverso il contatto e-mail, non è stata registrata nessuna disponibilità da parte di questi studenti, che non utilizzano le strutture della biblioteca, in generale essi si ritrovano presso la sede dell' IFSI, ma tutti gli studenti che sono stati contattati erano iscritti al primo o al secondo anno del corso di laurea.

Attraverso il rappresentante degli delle associazioni di Paris Diderot è stato possibile entrare in contatto con studenti delle diverse associazioni in particolare con un'associazione ecologista che ha messo in piedi un spazio AMAP (Association pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne) che permette agli studenti di acquistare un cesto biologico a prezzi moderati. Questi incontri hanno permesso di raccogliere le narrazioni dell'esperienza degli studenti impegnati nelle associazioni universitarie. La possibilità di avere un'esperienza associativa durante il percorso di studi è stata per questi studenti importante da un punto di vista formativo e personale. Questi studenti hanno costruito una forte rete sociale che gli ha permesso di affrontare positivamente le diverse difficoltà presentate durante il percorso di studi. La vita associativa è uno degli aspetti della vita universitaria che permette allo studente di costruire un progetto universitario che si compone oltre che delle pratiche di studio di tutti quegli aspetti legati al tempo di non studio, non lavoro importanti per la costruzione del proprio percorso personale di vita.

È stato possibile incontrare degli studenti di diversi dipartimenti di biologia attraverso la collaborazione di una dottoranda che ha offerto la possibilità di presentare la ricerca agli studenti che svolgevano la tesi in diversi cicli. Come è avvenuto per l'Italia alcuni studenti sono stati contattati negli spazi universitari predisposti allo studio (biblioteche e sale studio) e per quanto riguarda gli studenti di fisica e chimica incontrandoli nella sala degli studenti dedicata al loro tempo libero. Per quanto riguarda gli studenti di medicina è stato possibile contattarli attraverso la collaborazione di una studentessa rappresentante degli studenti dei due poli di medicina afferenti a Paris Diderot. Il contatto con gli studenti ha presentato molte difficoltà, poiché gli universitari iscritti agli ultimi anni di medicina oltre ai corsi obbligatori devono svolgere un elevato numero di ore di tirocinio e gli studenti iscritti in D4 (l'ultimo anno prima della specializzazione) alla fine dell'anno accademico devono superare un esame di accesso al tirocinio senza il quale non possono postulare il loro corso di specializzazione. Gli studenti di medicina devono superare diversi esami di

accesso, il primo alla fine del primo anno di studi, che determina l'accesso verso e proprio al corso di laurea (mentre in Italia l'esame d'accesso avviene all'inizio del primo anno), gli studenti possono svolgere l'esame d'ingresso soltanto due volte dopo il quale se non lo superano devono orientarsi verso un altro tipo di formazione.

Una delle caratteristiche del sistema universitario francese è che gli studenti hanno dei vincoli in termini di tempo per quanto concerne il superamento degli esami. Alla fine di ogni anno accademico lo studente deve superare gli esami previsti per l'anno di corso che si frequenta con una media che vada al di sopra della sufficienza, altrimenti non è possibile iscriversi all'anno successivo (in pratica con un sistema molto simile a quello del sistema d'istruzione primario e secondario). È possibile ripetere una sola volta l'anno che non si è superato, altrimenti si viene automaticamente espulsi dal corso di laurea che si frequenta. Questo è uno dei fattori che permette di capire perché il fenomeno del ritardo nell'acquisizione del diploma di laurea è meno presente all'interno del contesto francese.

Attraverso le interviste è stato possibile far emergere le differenze fra i due sistemi d'istruzione terziari a partire dal primo momento della transizione dal mondo della scuola a quello dell'università. Gli studenti francesi terminano il loro percorso superiore a normalmente (vale a dire se lo studente non ha ripetuto degli anni, non è entrato in ritardo all'interno del sistema d'istruzione perché straniero non ha iniziato il suo percorso in anticipo rispetto all'età regolare) 18 anni a differenza degli studenti italiani terminano normalmente il loro percorso a 19 anni. Come è stato mostrato nel primo paragrafo gli studenti alla fine del percorso secondario superiore si trovano di fronte a doversi possibili percorsi, benché quello più prestigioso verso il quale il sistema d'istruzione primario e secondario cerca di far confluire gli studenti sia quello delle Grandes Ecoles. La scelta dell'università quindi può essere sia il frutto di un progetto formativo ben preciso, sia il risultato di una seconda scelta e come ripiego, fattore che è emerso dalle diverse interviste svolte. Sicuramente in Francia il sistema d'istruzione terziario ha dei meccanismi di selezione molto più vincolanti all'interno della sua strutturazione, tanto che per molto tempo (come lo mostra Christine Musslet di cui si è già parlato nel primo capitolo) l'università è stata considerata come il luogo dove i non selezionati potevano avere una formazione superiore. Benché questo fenomeno negli ultimi anni sia fortemente diminuito (anche l'università ha iniziato a utilizzare strumenti di selezione rappresentato dagli esami per alcuni corsi come medicina o ingegneria, o una selezione su curriculum per altre filiere di studio) l'università viene considerata ancora come la sorella minore delle Grands Ecoles. Una delle studentesse di ingegneria intervistate, mostrava una forte preoccupazione in merito al processo di placement dopo la fine degli studi poiché la scuola di ingegneria di Paris Diderot è meno conosciuto all'interno del settore ingegneristico poiché è stata istituita quattro anni fa e ancora, benché i suoi corsi siano a suo giudizio ben strutturati in termini di curricula, non ha raggiunto un livello di riconoscimento elevato all'interno del mercato del lavoro.

Un altro elemento di differenza fra i due sistemi universitari considerati che emerso attraverso le interviste è la possibilità per gli studenti francesi di svolgere un "double cursus". Questo porta ad una diversificazione e ad una complessità dei percorsi in termini

di scelte individuali importante. Dalle narrazioni è emersa la diversa organizzazione delle pratiche universitarie per coloro che sono iscritti ad un double cursus (all'interno della stessa università o presso due università differenti) oppure con una opzione che viene definita "majeur, mineur", in pratica il curriculum universitario si compone per i 2/3 dei corsi all'interno di una disciplina e di 1/3 dei corsi di una seconda filiera di studio, che offre la possibilità di acquisire il diploma misto. Per questi studenti l'organizzazione del tempo di studio si opera in maniera completamente diversa poiché in alcuni casi i corsi da frequentare si svolgono negli stessi orari e in sedi diverse, questo implica tutta una serie di problematiche che influiscono sull'andamento del percorso. Allo stesso tempo poter svolgere un double cursus permette allo studente un processo di costruzioni delle conoscenze interdisciplinari che creano una crescita formativa e personale riconosciuta da diversi studenti.

L'elemento che caratterizza le diverse narrazioni degli studenti francesi è il forte distacco che gli universitari hanno percepito nella transizione dalla scuola all'università, o per alcuni di loro dai corsi di classe preparatoire o dalle Grands Ecoles. La grande autonomia che l'università offre viene descritta come un elemento destabilizzatore e di spaesamento e molti degli intervistati lo hanno percepita come un fattore di difficoltà per affrontare il processo di adattamento al mondo universitario. L'organizzazione vincolante del sistema scolastico viene descritta come una forma di sicurezza da parte degli studenti, l'obbligo di frequenza, le continue prove di valutazione obbligavano lo studente ad uno studio costante benché sottomesso al controllo del professore. L'organizzazione dei corsi di laurea mette lo studente nelle condizioni di apprendere una nuova modalità di studio, dove i tempi di studio sono dettati dal calendario universitario, ma soprattutto dalla propria capacità organizzativa. L'autonomia è uno degli aspetti del percorso universitario che nella fase di transizione dalla scuola all'università

Fra gli studenti in età adulta che ho intervistato all'interno del contesto francese particolari sono le storie di 3 soggetti che per età e storia pregressa hanno costruito un percorso di studi universitario particolare. Questi tre soggetti hanno avuto tutti una attività lavorativa pregressa due dei 3 intervistati sono donne straniere che nel loro contesto d'origine avevano un'attività lavorativa a tempo indeterminato e una carriera professionale avviata. La loro non è una storia legata necessariamente ad un percorso di riqualificazione, dalle loro narrazioni l'elemento principale per la quale avevano deciso di intraprendere il percorso universitario era legato ad un fattore vocazionale ed interesse personale, inoltre per le due studentesse straniere, questo percorso aveva come obiettivo l'investimento delle conoscenze e delle competenze acquisite per migliorare il proprio contesto civile, politico e lavorativo d'origine. Una studentessa in scienze sociali funzionaria pubblica proveniente dal Cile con un percorso manageriale declinato all'interno dell'amministrazione pubblica aveva deciso di chiedere un congedo dalla sua funzione pubblica e seguire una formazione in sociologia e filosofia politica perché sentiva la necessità di una formazione in scienze umane e sociali. È riuscita ad ottenere una borsa di studio per il conseguimento del diploma di Master avendo firmato un accordo con il ministero dell'Educazione Cilena che in contropartita richiede il ritorno degli studenti che

si sono formati all'estero per poter utilizzare le competenze acquisite dai borsisti per lo sviluppo del paese. L'altra studentessa di origine Algerina ha deciso di riprendere gli studi di lingua letteratura e traduzione in concomitanza di un cambiamento nella propria vita personale (suo marito ha deciso di conseguire un dottorato di ricerca in farmacia presso un'università francese) In Algeria ha uno studio di traduzione legale che dipende dal ministero di Giustizia e svolgeva una professione liberale dalla quale è momentaneamente in congedo per svolgere i suoi studi in Francia. Un elemento esterno quindi ha fatto sì che questa studentessa mettesse in atto un processo di riflessione in merito al proprio percorso personale ed ha deciso di riprendere gli studi.

Per quanto riguarda uno studente adulto in Master di Sociologia e Filosofia Politica è rappresentata da un percorso caratterizzato da diversi titoli di studi (triennali e magistrali in filosofia e sociologia), la sua scelta è stata motivata da un interesse personale (lavora nel settore dell'informatica e le diverse filiere di studio intraprese non hanno nessun legame diretto). La scelta di iscriversi all'università Paris Diderot è stata dettata dall'interesse nel voler conseguire un dottorato sempre in sociologia e filosofia politica da svolgere possibilmente durante il suo pensionamento. Queste narrazioni mostrano come il percorso formativo da adulti possa essere una scelta dettata dall'interesse personale senza necessariamente essere legato ad un processo di riqualificazione professionale. Sicuramente questi soggetti a differenza degli studenti diplomandi incorrono meno in una dinamica di scelta sbagliata in relazione alla filiera di studio perché subiscono meno l'influenza familiare ed hanno un progetto di vita ed un bagaglio esperienziale forte.

L'elemento che più ha caratterizzato le interviste all'interno dell'università Paris Diderot è scoprire attraverso le narrazioni degli intervistati la complessità che caratterizza i percorsi universitari di questi studenti.

### ***3.4 La fase di analisi dei dati***

I dati raccolti attraverso questo tipo d'indagine non offrono una generalizzazione per quanto concerne le dinamiche dei percorsi di tutti gli studenti italiani e francesi. È possibile individuare attraverso il confronto dei dati base nazionali e internazionali sopra presentati (Miur-Istat-Almalaurea-Eurostudent Italia, Ove (Eurostudent Francia), Ministere de l'Enseignement Superieur, Ove Paris7) delle similitudini riguardanti le popolazioni intervistate e le caratteristiche mostrate da queste ricerche a livello nazionale. È impossibile produrre delle inferenze generali attraverso le informazioni raccolte, ma è verosimile affermare che le due popolazioni intervistate siano in parte lo specchio della popolazione nazionale universitaria della quale fanno parte.

È stato scelto di utilizzare un software di analisi dei dati SPSS al fine di procedere all'analisi dei dati raccolti in modo standardizzato. Per quanto riguarda il trattamento dei dati raccolti dopo aver costruito due matrici una per i dati raccolti durante la fase di ricerca italiana una per quanto riguarda il contesto francese si è proceduto all'immissione dei dati ad una analisi delle distribuzioni di frequenze di tutte le variabili considerate.

Nel trattamento dei dati per la domanda 39 è stato eliminato l'item "assister aux examens" poiché tutti gli studenti hanno risposto " per tutti gli esami", in considerazione della differente modalità di svolgimento degli esami scritti. All'interno del sistema francese la modalità di controllo delle conoscenze acquisite avviene attraverso lo svolgimento di esami scritti a cui lo studente è obbligato a presentarsi anche nel caso in cui non si sentisse pronto a svolgere la prova di valutazione. Si è scelto di eliminare questo item perché all'interno del trattamento dei dati potrebbe creare delle distorsioni in termini di risposte in relazione alle pratiche universitarie degli studenti

La domanda 45 per gli studenti intervistati iscritti nel ciclo Licence non è stata considerata perché la risposta è sempre no, non sto scrivendo una tesi di laurea. All'interno del sistema francese alla fine del corso di laurea triennale lo studente non deve svolgere un elaborato finale per il conseguimento del titolo di studio.

Nel quarto capitolo sono stati presentati i risultati della analisi standardizzate dei dati e per le dimensioni delle transizioni all'interno del sistema scolastico e fra mondo della scuola e mondo dell'università l'uso delle trascrizioni delle interviste è stato uno strumento importante.

Le variabili relative ai titoli di studio e occupazione dei genitori sono state ricodificate con l'obiettivo di costruire degli indici sintetici additivi rappresentativi di queste dimensioni.

Secondo l'Agnoli l'indice è "l'espedito fisico in grado di rappresentare il concetto una volta che ne sia stato concluso il processo di operativizzazione" e per indice sintetico additivo *"Nel caso in cui invece si optasse per un indice additivo si potrebbe assegnare un valore convenzionale a ciascuno degli stati previsti per i due diversi indici di efficacia (ad esempio 3 livello alto, 2 livello medio, 1 livello basso.) e poi registrare per ciascuno dei casi analizzati il valore somma ottenuto, costituente il relativo stato sulla super-variabile di sintesi dei due indici parziali"* (Agnoli 1997 pag 166 e 168).

L'indice additivo per i titoli di studio è stato costruito con le seguenti modalità: basso (le modalità che rientrano in questa categoria sono nessun titolo di studio, licenza elementare o scuola primaria per i dati italiani) (aucun dyplome per i dati francesi); medio basso (licenza media inferiore o scuola secondaria di primo grado per i dati italiani) (brevet collège per i dati francesi) ; medio alto (diploma di maturità o scuola media secondaria di secondo grado) (baccalaureat professionnelle, baccalaureat général, BTS, DUT, IUT); alto (diploma di laurea quadriennale, triennale, magistrale, titolo di dottore di ricerca o specializzazione) (deug, licence, maitrise, master, DEA, DHSS, doctorat/specialisation).

È stato possibile costruire uno spazio di attributi (Agnoli 1997 pag 164) secondo la definizione dell'Agnoli lo spazio di attributi è "l'insieme di tutti i possibili combinare questi stessi indici mediante costruzione di uno spazio di attributi dando quindi luogo ad una classificazione multidimensionale, ovvero escogitare un sistema per riunire in una sola misura di sintesi gli indici parziali." (Agnoli 1997 pag 165).

Si è proceduto quindi alla definizione di capitale culturale ereditato incrociando in una tabella di contingenza i valori ri-codificati dei titoli di studio del padre dello studente intervistato e i titoli di studio della madre dello studente intervistato. Questa operazione è



stata svolta anche sul data-base della quinta ricerca Eurostudent Italia promossa dalla Fondazione Rui, al fine di confrontare dati di una ricerca con un campione rappresentativo della popolazione universitaria italiana e i dati raccolti all'interno della ricerca.

Le professioni dei genitori sono state codificate, per entrambi i paesi analizzati) attraverso quattro modalità: basso (lavoratori domicilio, operaio, agricoltore etc etc), medio basso (impiegato, artigiano, commerciante, maestro elementare...), medio alto (professore scuola media inferiore e superiore, quadro), alto (dirigente, professore universitario, libero professionista, imprenditore).

Nei capitoli quattro, cinque e sei, sono state effettuate una serie di analisi in componenti principali (acp) seguendo la definizione di Di Franco è possibile definire questa operazione come: *“L'analisi in componenti principali trasforma matematicamente un insieme di variabili cardinali e/o quasi-cardinali tra loro correlate in un numero minore di variabili cardinali (detti componenti principali) indipendenti (cioè ortogonali fra loro nello spazio). Si tratta, quindi, sostanzialmente di una operazione che bilancia l'obiettivo della sintesi con quello di minimizzare la perdita d'informazione”* (Di Franco 2005 pag 182). In questo lavoro le variabili sottoposte a analisi in componenti principali sono state considerate come variabili “quasi-cardinali”.

Nel quarto capitolo è stata svolta un'analisi in componenti principali riguardante la domanda n° 33 del questionario italiano e francese inerente alle motivazioni alla scelta dell'ateneo. Essa ha prodotto 3 componenti ( per le due acp effettuate per le due base dati).

Nel quinto capitolo sono state effettuate due analisi in componenti principali.

La prima analisi in componenti principali è stata svolta in relazione alla domanda n°37 del questionario italiano e francese, riguardante l'esperienza al primo anno di università degli intervistati. Essa ha prodotto cinque componenti (per ciascuna delle acp effettuate per le due basi dati).

La seconda analisi in componenti principali è stata effettuata sulla domanda n°39 del questionario italiano e francese, avente come oggetto le attività svolte durante la preparazione universitaria. Essa ha prodotto quattro componenti (simili per i due contesti considerati).

Le componenti delle due analisi fattoriali sono state trasformate in indici sintetici additivi costruiti attraverso tre modalità “basso”, “medio” e alto.

All'interno del capitolo è stato costruito un indice sintetico additivo rappresentativo delle relazioni sociali dello studente all'interno del mondo universitario (domanda n° 47 questionario italiano e francese) ed un indice additivo sintetico riguardante le relazioni sociali dello studente extra-universitarie (domanda n°68 questionario italiano e francese).

È stato prodotto un indice sintetico additivo delle riguardanti le pratiche culturali degli studenti universitari (domanda n° 66 questionario italiano e francese).

Nel sesto capitolo è stata effettuata un'analisi in componenti principali rappresentativa dell'esperienza universitaria degli studenti intervistati (domanda n°70 questionario italiano e francese). Dopo aver analizzato la distribuzione di frequenza degli item all'interno della domanda si è deciso di utilizzare all'interno dell'analisi in componenti principali solo le variabili che avevano ottenuto più del 10% di preferenze. Questo ha

generato la costruzione di due analisi in componenti principali rappresentate da variabili diverse per i due contesti di studio considerati. Essa ho generato cinque componenti, ognuna per le due acp effettuate.

Si è deciso di utilizzare il materiale raccolto secondo un ottica di Expansion (Green, Caracelli e Graham 1989), cioè provando ad estendere l'ampiezza e i confini delle domande di ricerca, utilizzando metodi differenti, per le differenti componenti delle domande.

Questo è stato possibile perché si è scelto di produrre delle interviste con questionario dove il soggetto dopo essere stato stimolato in relazione ai diversi item d'interesse oltre ad offrire informazioni che sono state raccolte in modo standardizzato ha potuto narrare degli episodi e delle particolarità della propria esperienza. Il lavoro di analisi è stato prodotto in un doppio legame fra i risultati prodotto dai dati standardizzati, le note di campo raccolte durante le interviste e le registrazioni e trascrizioni delle narrazioni dei percorsi che potevano descrivere attraverso le parole degli intervistati gli elementi prodotti dall'analisi dei dati standardizzati. Le note di campo sono state utilizzate nella descrizione dei contesti in relazioni alle fasi di scelta (dalla scuola media inferiore alla scuola secondaria superiore e dal mondo della scuola al mondo dell'università per il contesto italiano e dal mondo della scuola, classe preparatoire, grands ecole e università per quanto concerne il contesto francese).

Dopo aver analizzato le risposte inerenti al momento della scelta della scuola superiore, alla fase di transizione fra scuola e università, alla loro idea d'università e alle prospettive future, sono stati individuati i soggetti che potevano attraverso le loro narrazione descrivere le dinamiche evidenziate con i risultati dei dati standardizzati (Silverman 2009).

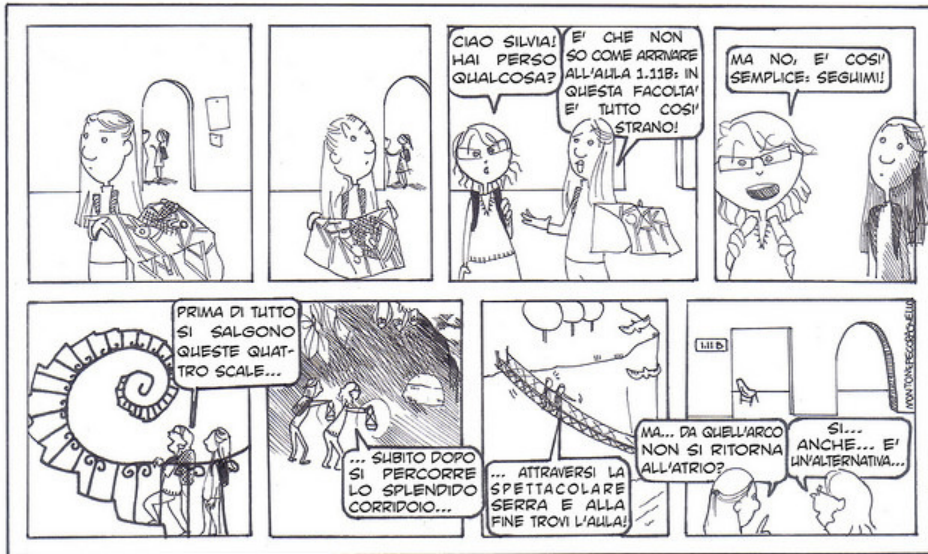
Per il contesto italiano si è deciso di utilizzare 20 interviste, mentre per le analisi riguardanti i soggetti francesi sono stati individuate 17 interviste (confronta allegati 3 e 4).

Di seguito sono state effettuate le trascrizioni delle interviste e si è proceduto con un analisi delle dimensioni rappresentative delle transizioni all'interno del percorso, dell'idea prodotta dall'esperienza dell'università.

I risultati prodotti hanno individuato delle dimensioni rappresentative dei percorsi degli studenti ascrivibili a fattori sistemici (organizzazione dei sistemi d'istruzione superiore e dei due atenei considerati), fattori di genere (differenze fra studenti e studentesse in relazione alle scelte compiute durante il percorso), fattori inerenti alle discipline di studio (all'interno delle diverse aree disciplinari considerate sono emerse differenze all'interno della popolazione considerata e fra le due popolazioni messe a confronto).

Nei capitolo successivi saranno presentati i risultati della ricerca focalizzando l'interesse di studio sui tre momenti di transizione rappresentativi del percorso degli studenti intervistati in Italia e Francia.

## L'Aula Perduta



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)

#### **4. Un passo tra i due mondi**

Nel seguente capitolo viene analizzata la fase di transizione dello studente verso il mondo dell'università.

La transizione dal mondo della scuola al sistema d'istruzione superiore si caratterizza attraverso il momento della scelta universitaria. Essa si costruisce in relazione a diversi fattori che orientano lo studente nella selezione del corso di laurea da seguire.

Il percorso universitario è stato concepito come un processo caratterizzato da tre transizioni fondamentali. In questo capitolo viene analizzato il momento di passaggio dalla scuola all'università, evidenziandone tutte le dinamiche che sottendono questo processo.

I paragrafi 4.1.1 e 4.1.2 presentano una descrizione separata delle popolazioni intervistate presso l'Università Sapienza di Roma e presso l'Università Paris Diderot (ParisVII). Per quanto concerne i Paragrafi 2-3-4-5 si è optato per una descrizione dell'analisi dei dati che non separi le popolazioni intervistate in entrambi i contesti di studio al fine di evidenziare le similarità dei processi di transizione e di scelta degli studenti universitari analizzati. Nei paragrafi 2-3-4 viene utilizzata una metodologia mista che unisce i risultati standardizzati ottenuti attraverso l'uso del questionario e dati non standard raccolti durante l'interviste con gli studenti.

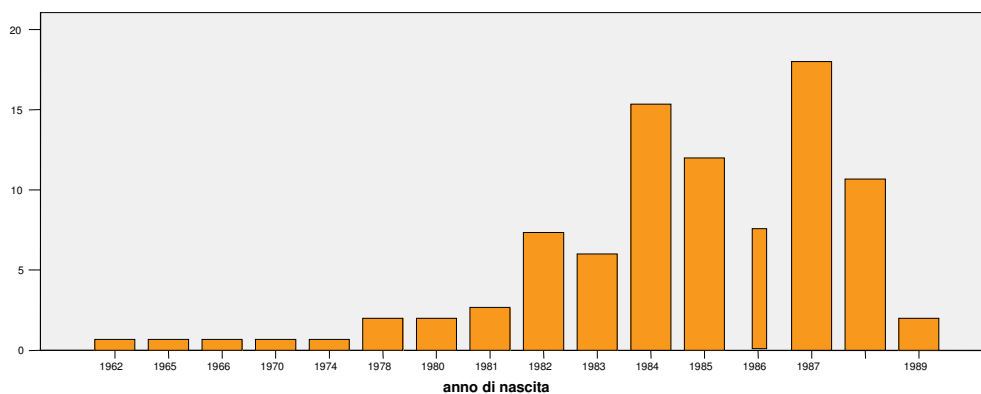
#### **4.1 Le popolazioni della ricerca**

##### **4.1.1 gli studenti universitari Italiani Intervistati**

Gli studenti intervistati (le interviste sono state effettuate tra marzo e luglio 2010) presso la Sapienza sono stati 150 iscritti in diverse discipline, alla fine del percorso triennale o magistrale. Come è già stato presentato all'interno del terzo capitolo il campione della popolazione intervistata è di tipo non probabilistico (a scelta ragionata)(Agnoli 1997).

il 62% degli intervastati sono donne, la forte rappresentazione femminile è in linea con i dati nazionali e quelli riferiti alla Sapienza da fonte Mur-Istat come è stato presentato all'interno del primo capitolo. L'età mediana dei soggetti considerati è di 25 anni e il 61,4 ha un'età compresa tra 25 e 21 anni (Grafico 4.1.1).

Grafico 4.1.1 .1 Anno di Nascita studenti intervistati Italia



1.4.1.2 distribuzione popolazione intervistata Sapienza genere secondo settore disciplinare

|        |         | settore disciplinare                    |                                      |  |                                     |   |
|--------|---------|---|--------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|        |         | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economici<br>e-sociali-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture<br>-tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| genere | maschio | 28,6%                                   | 32,3%                                | 46,7%                                    | 31,3%                               | 51,7%   |
|        | femmina | 71,4%                                   | 67,7%                                | 53,3%                                    | 68,8%                               | 48,3%   |
| Totale |         | 100,0%                                  | 100,0%                               | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

All'interno della popolazione considerata della Sapienza si registra una forte presenza femminile in quasi tutte le aree disciplinari considerate.

Il settore disciplinare dove si registra per la popolazione intervistata una maggiore presenza maschile e quella di scienze matematiche fisiche e naturali. È importante evidenziare che all'interno del settore ingegneria-architettura facoltà tecniche, sono stati intervistati molti studenti della facoltà ingegneria gestionale, dove è forte la presenza femminile a differenza delle altre facoltà d'ingegneria della sapienza.

Sempre analizzando i dati in merito all'età degli studenti intervistati appare evidente come fra i soggetti della ricerca ci siano studenti considerati in ritardo con l'acquisizione del diploma. Le problematiche legate a queste dinamiche sono diverse. Molti di questi studenti hanno avuto un processo di ri-orientamento, poiché il primo corso di laurea scelto non corrispondeva ai propri interessi, oppure all'opposto sono stati costretti a operare una scelta di ripiego perché non sono riusciti a superare l'esame di ammissione

alla loro facoltà interesse. In altri casi dinamiche legate a problematiche familiari hanno ritardato il percorso di studi. Per un gruppo di studenti intervistati provenienti dalla stessa facoltà le problematiche presentate al momento dell'intervista erano legate all'organizzazione didattica del corso di laurea, secondo le loro narrazioni aveva causato diversi impedimenti nello svolgimento delle pratiche universitarie quotidiane, nelle dinamiche di apprendimento avendo come risultato difficoltà nel conseguimento e superamento degli esami.

Fra i soggetti considerati sono stati intervistati studenti che rientrano nella categoria di *"studenti adulti"*, secondo i dati MIUR per l'anno accademico 09/10 il numero di studenti che sono entrati nel sistema universitario italiano con un'età maggiore di 22 anni è pari al 12,5% del totale della popolazione degli immatricolati. Questi attori sociali sono persone che hanno ripreso gli studi per terminare un primo percorso di laurea o una seconda formazione, persone che sono in ritardo sull'acquisizione del diploma perché studenti lavoratori. Le narrazioni di queste persone sono diverse per percorso formativo e di vita e si differenziano da quelle degli altri studenti giovani. Oggi gli studenti adulti sono una piccola realtà all'interno del mondo universitario e rappresentano un altro modo di affrontare il percorso formativo. Essi sono spinti da motivazioni e interessi diversi da quelli dei loro colleghi in età regolare, e rientrano in quelle dinamiche di life-long-learning che tanto sono state promosse a livello europeo negli ultimi anni.

Fra i 150 studenti il 58,7% al momento dell'intervista stava terminando un percorso di laurea triennale il 24% era iscritto a un corso di laurea magistrale, il 16% era iscritto a un corso di laurea a ciclo unico e l'1,3% a un corso di laurea del vecchio ordinamento. Questi elementi sono uno specchio della realtà del mondo universitario a livello nazionale, dove la maggioranza degli iscritti si colloca all'interno del primo ciclo degli studi superiori, creando una sorta di piramide all'aumentare del grado di studi considerato. All'interno del sistema d'istruzione terziario italiano sono ancora presenti studenti iscritti ai corsi di laurea del "vecchio ordinamento" benché in termini statistici la rappresentazione di questi studenti sia con il passare degli anni sempre più marginale, quest'elemento sia rappresentativo dei tempi di transizione del sistema d'istruzione terziario in relazione al cambiamento e adattamento alle riforme dei cicli. Questo è un primo elemento di differenziazione dal contesto francese dove tutti gli studenti intervistati rientravano nel ciclo di studi della riforma LMD.

Il 40,7% degli studenti proviene dalla città di Roma (questi intervistati rientrano nella categoria degli studenti in sede), il 44,7% ha uno status di fuorisede, vale a dire provenienti da una città che dista almeno 50 km dalla sede dell'ateneo frequentato, (fra questi la maggioranza proviene dal centro-sud d'Italia come è possibile vedere dai dati). I dati mostrano che questo tipo di studenti rappresentano il 65,2% dei fuori sede intervistati (tab 4.1.1.3) ed il 14,7% è uno studente pendolare (per la maggioranza proveniente dalle altre province del Lazio o dalle regioni limitrofe come Abruzzo o Molise).

#### 4.1.1.3 status studente residenza Italia

| Status Studente<br>residenza | Percentuale |
|------------------------------|-------------|
| sede                         | 40,7%       |
| fuori sede                   | 44,7%       |
| pendolare                    | 14,7%       |
| Totale                       | 100,0%      |

Tabella 4.1.1.4 tipo di studente \* divisione geografica (calcolata in % di riga) Italia

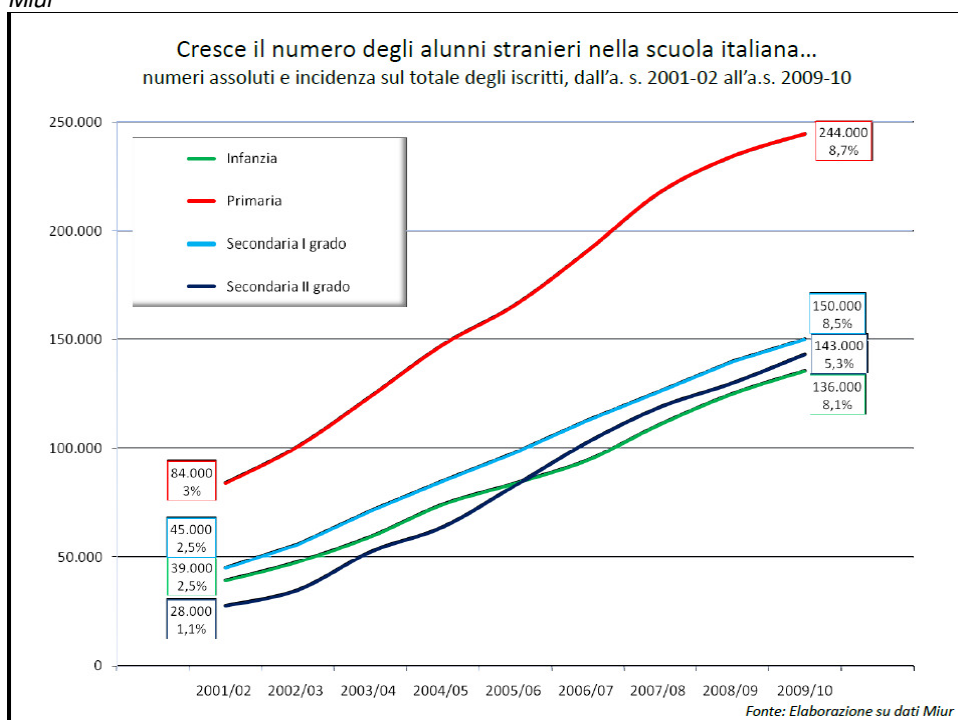
|                     |            | divisione geografica |        |             |        | Totale |
|---------------------|------------|----------------------|--------|-------------|--------|--------|
|                     |            | nord                 | centro | sud e isole | estero |        |
| tipo di<br>studente | sede       |                      | 96,6%  |             | 3,4%   | 100,0% |
|                     | fuori sede | 2,9%                 | 27,5%  | 65,2%       | 4,3%   | 100,0% |
|                     | pendolare  | 4,5%                 | 95,5%  |             |        | 100,0% |
| Totale              |            | 2,0%                 | 64,7%  | 30,0%       | 3,3%   | 100,0% |

Vedendo la tabella 4.1.1.4 risalta agli occhi il valore 3,4% rappresentato da due studentesse che si dichiarano in sede, ma di origine straniera. Fra i soggetti intervistati è particolare il percorso di vita e di studio di due ragazze di origine extra-europea rispettivamente brasiliana e peruviana. Queste studentesse sono arrivate in Italia in giovane età e hanno seguito tutta la loro formazione scolastica ed universitaria nella penisola.

Oggi il numero degli studenti stranieri iscritti all'interno del sistema d'istruzione terziario italiano rappresentano una parte marginale di tutta la popolazione universitaria italiana. Secondo i dati mostrati nel primo capitolo (paragrafo 1.4.1) solo il 2,8% del totale degli iscritti per l'a.a 2009-2010 è di origine straniera.

Si vuole evidenziare come questi elementi di cambiamento all'interno della popolazione universitaria italiana rappresentino una dinamica di trasformazione del sistema sociale italiano; questo descrive un cambiamento del fenomeno dell'immigrazione italiana trasformando l'Italia da paese di immigrazione di passaggio a paese di lenta immigrazione stanziale. Con il passare degli anni la popolazione italiana sarà rappresentata anche da questi giovani di origine straniera che oggi sono all'interno del sistema scolastico e domani saranno forse all'interno del sistema universitario. Il rapporto della fondazione Agnelli (i figli dell'Immigrazione Italiana Rapporto Fondazione Agnelli 2010) sulla popolazione straniera all'interno del sistema d'istruzione scolastico, mostra che per l'a.s. 2009/2010 gli studenti stranieri iscritti in prima elementare corrispondono ad una popolazione di 49.000 bambini pari all'8% della popolazione totale iscritta alla classe di prima elementare.

Grafico 4.1.1.5 numero di studenti stranieri nella scuola italiana 2001-02 2009-10 Fonte Miur



I dati presentati nel Rapporto sui figli dell'Immigrazione mostra una popolazione di studenti stranieri all'interno del sistema scolastico di circa 673.000 alunni fra scuola dell'infanzia (136.000 alunni pari al 8,1% della popolazione totale), scuola primaria (244.000 studenti pari all'8,3% degli alunni), scuola secondaria di primo grado (150.000 studenti pari all'8,5% della popolazione considerata), scuola secondaria di secondo grado (143.000 studenti pari al 5,3% degli alunni).

Secondo le stime proposte dalla Fondazione Agnelli l'a.s. 2015-2016 vedrà raddoppiare il numero degli studenti stranieri all'interno del sistema d'istruzione primario raggiungendo il 17% della popolazione totale. Questo elemento suggerisce che nel corso dei prossimi dieci anni anche la popolazione universitaria dovrebbe registrare al suo interno una sempre maggiore presenza di studenti stranieri. La Francia a differenza dell'Italia è un paese dove la rappresentazione della popolazione straniera all'interno del mondo universitario raggiunge il 23%.

La narrazione delle studentesse straniere in sede (una studentessa brasiliana di 24 anni in Scienze Politiche e una studentessa peruviana in Medicina e Chirurgia di 26 anni) rappresentano una nuova caratteristica della popolazione studentesca e giovanile italiana, vale a dire quella delle generazioni cerniera e seconde generazioni che vivono nel nostro paese e pur essendo di origine straniera costruiscono il proprio percorso di vita in Italia e



si riconoscono come dei giovani italiani. Questo è un fenomeno che in questi anni sta diventando una realtà rappresentativa della popolazione residente all'interno della penisola. Il percorso di queste due ragazze è quello di molti altri loro coetanei che iniziano ad essere parte integrante della popolazione studentesca oggi e universitaria nei prossimi anni. Queste studentesse sono cresciute in Italia e hanno costruito la loro identità, anche attraverso elementi rappresentativi della cultura italiana. Esse non godono in termini di cittadinanza degli stessi diritti degli studenti italiani o europei e nel loro percorso universitario sono impossibilitate ad accedere ad alcune opportunità come il programma di scambi universitari Erasmus, che in questi ultimi 25 anni ha permesso a migliaia di studenti di costruire il proprio percorso universitario attraverso un'esperienza importante come questa.

L'impossibilità d'accesso ad un programma di scambi internazionali fra università è solo un esempio delle difficoltà in termini amministrativi che queste giovani donne devono affrontare durante il percorso universitario e di vita. L'Italia a differenza del contesto francese non registra un numero elevato di mobilità internazionale di studenti che decidono di trasferirsi nella penisola al fine di perseguire una formazione superiore.

Alcuni studenti della facoltà di medicina e chirurgia iscritti ai corsi di laurea di scienze infermieristiche sono di origini Albanesi ed hanno deciso di intraprendere una formazione universitaria nel nostro paese. Ad oggi non è possibile parlare di una dinamica a livello nazionale di mobilità geografica per ragioni di studio in Italia, è possibile individuare in alcuni atenei degli accordi con alcuni paesi stranieri per quanto concerne delle filiere di studi particolari<sup>19</sup>.

Gli studenti intervistati presentano un capitale culturale ereditato che può essere considerato medio (Bourdieu Passeron 1964, Bourdieu 1966). Per calcolare il capitale culturale all'interno delle diverse ricerche si utilizza l'ultimo titolo di studio conseguito dall'intervistato. Per quanto riguarda gli studenti universitari si è deciso di utilizzare come elemento d'analisi il capitale culturale ereditato all'interno del contesto familiare, attraverso l'analisi del titolo di studio più alto conseguito da entrambi i genitori. Per quanto concerne i soggetti italiani della ricerca dai dati sia i padri che le madri hanno per il 48% conseguito un diploma di scuola superiore e il 28% un titolo di studio terziario all'interno dei diversi cicli universitari.

Questi dati si riferiscono soltanto alla popolazione intervistata, ma trovano riscontro a livello nazionale con i dati della ricerca Eurostudent<sup>20</sup> Italia Promossa dalla Fondazione Rui.

---

<sup>19</sup> La questione della mobilità geografica verrà approfondita nel paragrafo successivo poiché questo fenomeno è rappresentativo di una parte della popolazione universitaria francese.

<sup>20</sup> Ad oggi sono stati utilizzati come elemento di confronto nazionale all'interno dei due contesti di ricerca Eurostudent 2006 poiché i dati della rilevazione 2009 non erano disponibili al momento del lavoro di analisi dei dati considerati. Per quanto riguarda la quinta indagine Eurostudent sono stati intervistati 3704, il campione è rappresentativo della popolazione universitaria italiana per sesso, tipologia di corso di laurea, gruppo di corso di corso di laurea, ripartizione geografica della sede del corso di studio e condizione di "in sede/fuori sede". Il piano di campionamento adottato è stato di tipo stratificato con allocazione proporzionale delle unità campionarie nei diversi strati, con l'unico vincolo di garantire una numerosità campionaria minima in ogni gruppo di corsi di studio.

La ricerca di cadenza triennale effettua una sorta di censimento e di analisi dei percorsi e della soddisfazione da parte degli studenti di diverse nazioni all'interno dei paesi europei. È stato possibile utilizzare la matrice dei dati della rilevazione 2006 fatta all'interno del contesto italiano, e nella successiva fase di analisi verranno presentati i dati riguardanti la ricerca Eurostudent svolta in Francia nello stesso anno dall'OVE (Observatoire de la vie Etudiante). Analizzando i dati della quinta indagine Eurostudent per l'Italia è emerso che il 42,4% dei padri e il 44,1% delle madri degli studenti era in possesso di un diploma di scuola superiore secondario, il 17% dei padri e il 13,1% delle madri degli studenti intervistati possedeva un diploma di laurea, un titolo dottorale o una specializzazione. Costruendo uno spazio di attributi<sup>21</sup> (Agnoli 1997 confronta capitolo 3.4) è possibile creare degli indici additivi in relazione ai capitali culturali ereditati. Si è deciso di costruire quattro categorie inerenti al capitale culturale ereditato basso (rappresentato da genitori che non hanno conseguito nessun titolo di studio o detengono solo la licenza elementare), medio basso (a questa categoria appartengono i genitori che hanno conseguito solo un diploma di scuola media inferiore), medio alto (in questa categoria rientrano i genitori che hanno conseguito un diploma di scuola superiore) ed infine alto (questa categoria è rappresentata da i genitori che hanno conseguito un titolo di studio equivalente alla laurea, al dottorato di ricerca o una specializzazione). Attraverso la tabella 4.1.1.6 è possibile mettere in evidenza il capitale culturale ereditato dagli studenti intervistati. Il 4% degli studenti possiede un capitale culturale ereditato che si attesta nella categoria basso, vale a dire entrambi i genitori non hanno acquisito nessun titolo di studio oppure hanno ottenuto soltanto la licenza elementare. Questo elemento si riscontra anche per quanto concerne i risultati della quinta indagine Eurostudent dove il 4,9% degli studenti all'interno del campione ha genitori senza nessun titolo di studio o che hanno acquisito solo un titolo di licenza elementare.

4.1.1.6 Tabella di capitale culturale ereditato Italia

| Capitale Culturale padre |             | cap cult madre 2 |             |            |       | Totale |
|--------------------------|-------------|------------------|-------------|------------|-------|--------|
|                          |             | Basso            | Medio basso | Medio Alto | Alto  |        |
|                          | Basso       | 4,0%             | ,7%         |            |       | 4,7%   |
|                          | Medio Basso |                  | 11,4%       | 7,4%       |       | 18,8%  |
|                          | Medio Alto  |                  | 6,0%        | 32,9%      | 9,4%  | 48,3%  |
|                          | Alto        |                  | ,7%         | 8,1%       | 19,5% | 28,2%  |
| Totale                   |             | 4,0%             | 18,8%       | 48,3%      | 28,9% | 100,0% |

<sup>21</sup> All'interno del capitolo 3 paragrafo 5 viene definito lo spazio di attributi e descritte metodologicamente le operazioni effettuate.

4.1.1.7 Tabella capitale culturale ereditato Quinta Indagine Eurostudent Italia

| capitale culturale padre |             | capitale culturale madre |             |            |       | Totale |
|--------------------------|-------------|--------------------------|-------------|------------|-------|--------|
|                          |             | Basso                    | Medio Basso | Medio Alto | Alto  |        |
|                          | Basso       | 4,9%                     | 2,4%        | ,8%        | ,0%   | 8,1%   |
|                          | Medio Basso | 3,6%                     | 17,5%       | 8,9%       | ,9%   | 30,9%  |
|                          | Medio Alto  | 1,0%                     | 10,2%       | 27,4%      | 4,9%  | 43,5%  |
|                          | Alto        | ,2%                      | ,8%         | 8,1%       | 8,4%  | 17,5%  |
| Totale                   |             | 9,6%                     | 31,0%       | 45,2%      | 14,2% | 100,0% |

Quello che emerge da questi dati è che la popolazione universitaria (sia se consideriamo la quinta indagine Eurostudent tab 4.1.1.7, sia se analizziamo i dati rilevati all'interno della ricerca di questo lavoro dottorale tab 4.1.1.6) ha un capitale culturale medio alto. Fra i 150 studenti intervistati all'interno del contesto italiano il 32,9% ha un capitale culturale medio alto vale a dire entrambi i genitori hanno acquisito un diploma secondario superiore, il 9,4 % dei soggetti della ricerca ha il padre che in possesso del diploma secondario superiore e la madre che rientra nella categoria alto vale a dire un titolo di laurea o post laurea. Ritroviamo, allo stesso tempo, che l'8,1% dei 150 soggetti ha il padre che ha conseguito un titolo di laurea o post-laurea e una madre che ha conseguito un titolo di studio secondario superiore. Il 19,5% degli studenti intervistati ha entrambi i genitori che hanno conseguito un titolo di studio di laurea o post laurea.

Bisogna evidenziare che la popolazione da me intervistata e gli studenti del campione della Quinta ricerca Eurostudent sono soggetti privilegiati in relazione al totale della popolazione italiana in termini di acquisizione dei titoli di studio, questi sono studenti che sono riusciti ad affrontare tutte le piccole e grandi difficoltà che il percorso universitario offre. Essi sono riusciti a superare tutte le tappe necessarie per diventare esperti nel mestiere di studente. Per quanto concerne i 150 studenti italiani della ricerca (caratteristica attribuibile anche agli studenti francesi intervistati) essi in parte hanno già conseguito un titolo di studio triennale o sono in procinto di conseguirlo per cui rientrano già all'interno della categoria alto capitale culturale conseguito.

Dai dati riguardanti il capitale socio-economico d'origine emerge che gli studenti della sapienza provengono maggiormente dalle classi sociali medie (medio basse) rappresentative della società Italiana.

4.1.1.8 capitale socio-economico madre secondo capitale socio-economico padre Italia

|                                |             | capitale socio-economico padre |             |            |       | Totale |
|--------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|------------|-------|--------|
|                                |             | basso                          | medio basso | medio alto | alto  |        |
| capitale socio-economico madre | basso       | 12,0%                          | 19,3%       | 4,0%       | 6,0%  | 41,3%  |
|                                | medio basso | 2,7%                           | 16,7%       | 5,3%       | 14,7% | 39,3%  |
|                                | medio alto  |                                | 3,3%        | 1,3%       | 4,7%  | 9,3%   |
|                                | alto        |                                | 1,3%        | 1,3%       | 7,3%  | 10,0%  |
| Totale                         |             | 14,7%                          | 40,7%       | 12,0%      | 32,7% | 100,0% |

Questa distanza esistente fra capitale culturale e capitale socio-economico ereditato può essere descritto attraverso la distanza esistente oggi in Italia fra titolo di studio conseguito e posizione socio-economica occupata, in altri termini questi soggetti non riescono a collocarsi professionalmente all'interno del mercato del lavoro in posizioni adeguate ai titoli di studio conseguiti (tab 4.1.1.8).

Purtroppo nella ricerca effettuata la sottopopolazione degli studenti drop-out (vale a dire coloro che escono al di fuori del sistema d'istruzione universitaria) non sono stati intervistati, ad oggi sono il cono d'ombra delle analisi sul mondo universitario, poiché è molto difficile individuarli, contattarli ed intervistarli all'interno della popolazione universitaria. La loro persistenza all'interno di questa popolazione è temporanea e al momento dell'abbandono è difficile contattarli. Avere la possibilità di intervistare gli studenti drop-out in merito alla loro esperienza universitaria permetterebbe di individuare quegli elementi critici legati al percorso al fine di mettere in atto delle politiche a livello locale e nazionale per poter prevenire, per quanto questo possa essere affrontabile in termini di politiche universitarie, il fenomeno dell'abbandono.

È da sottolineare come alcune categorie siano sotto rappresentate sia per quanto concerne i dati rilevati all'interno della ricerca sia secondo i dati Eurostudent Italia. Questo può essere analizzato come un elemento di discriminazione in termini di selezione della popolazione universitaria che ancora oggi non riesce ad attuare delle pratiche di inclusione sociale per i soggetti provenienti dalle fasce deboli della società italiana. Allo stesso tempo questo dato è da imputare a fattori di sistema legati alla scolarizzazione dell'obbligo, poiché la generazione dei genitori considerati è il frutto della alfabetizzazione di massa degli anni 60 e 70 in Italia. È possibile in questo contesto parlare di mobilità culturale, vale a dire come la generazione dei figli riesca ad accedere ad un livello formativo più elevato di quello dei genitori. Nel nostro caso i soggetti intervistati all'interno di questo lavoro dottorale e quelli considerati nella quinta indagine eurostudent si collocano in una posizione favorevole, come è già stato sopra-presentato, poiché hanno già acquisito un titolo di studio secondario e alcuni di essi sono in possesso di un titolo di studi universitario di primo livello. Questi dati mostrano delle dinamiche di mobilità culturale ascendente, vale a dire i soggetti intervistati sono riusciti ad acquisire o sono in procinto di acquisire un titolo di studio più elevato dei propri genitori. Questi

elementi descrivono delle dinamiche positive all'interno dell'attuale contesto educativo italiano, ma è necessario analizzare i dati anche alla luce di altri fattori. Se da un lato la popolazione italiana in questi ultimi anni, in particolare considerando i dati Almalaura degli ultimi dieci anni in merito alla popolazione universitaria evidenziano un aumento dei laureati in Italia, dall'altro è da sottolineare come l'ultimo anno accademico secondo i dati del Miur abbia registrato una riduzione nelle immatricolazioni e nelle iscrizioni presso l'università Sapienza di Roma. Questa dinamica è da imputare a fattori economici (l'aumento delle tasse universitarie per quanto riguarda gli ultimi due anni accademici in corso 2010/2011 e 2011/2012), ad elementi legati alla devalorizzazione in termini di immagine pubblica della formazione universitaria. L'attuale dibattito politico in relazione all'educazione universitaria nella penisola italiana vede un'ulteriore svalutazione degli attuali titoli di studio con la proposta da parte dell'attuale presidente del consiglio Monti di eliminare il valore legale ai titoli di studi terziari.

In questo contesto, inoltre, è necessario tenere in considerazione il processo d'inflazione dei titoli di studio all'interno del mercato del lavoro che è incrementato negli ultimi anni. Le dinamiche d'inflazione hanno indebolito la capacità dei diplomi secondari superiori e dei diplomi di laurea di diventare "spendibili" all'interno dell'attuale mercato del lavoro italiano. Siamo di fronte ad un fenomeno contraddittorio, da un lato gli studenti riescono ad acquisire un titolo di studio più elevato dei genitori dando vita a dinamiche di mobilità culturale ascendente, dall'altro le richieste del mercato del lavoro in termini di diploma e competenze acquisite richiedono un titolo di studio sempre più elevato producendo un'inflazione dei titoli di studio e una stagnazione del contesto del mercato del lavoro attuale. In altri termini, benché possiamo evidenziare dinamiche di cambiamento all'interno del contesto educativo italiano, questi elementi positivi non sono sufficienti a produrre delle dinamiche positive in termini di placement dei soggetti e presentano un quadro dell'attuale mercato del lavoro statico. Questo fenomeno di stagnazione è presente anche all'interno del contesto francese come mostra Marie Marie- Duru-Bellat *"...Au total, il y a une seconde piste pour comprendre l'absence de relation entre expansion de l'éducation et evolution de mobilité sociale. Car cette baisse du rendement des « diplomes » aurait pas un « effet ciseaux », contre-carré l'effet (democratissant) qu'aurait du avoir la baisse de l'inegalité des chances scolaires.."* (Duru Bellat 2006, pag 31).

Una delle possibili derive di questa situazione è che i neo-laureati rischino di trovarsi in una situazione di over-education e di vivere quello che Camille Peugny definisce il fenomeno del "declassamento" *"...au fil des générations le poids du diplôme dans le statu social atteint tend à diminuer au profit des caractéristiques de l'ascendance. Autrement dit, le lien entre diplôme et la positions sociale diminue tandis qu'augmente celui entre l'origine sociale(mesuré par la profession du père) et la positions sociale atteinte. Cette diminution du « suppléant » de position sociale fourni par les diplôme vaut pour les deux sexes et concerne tous les niveaux de diplôme"*. Lo scenario che si presenta è che i giovani siano costretti a svolgere lavori per i quali il loro titolo di studio è troppo elevato ed acquisire uno status economico-sociale più basso di quello acquisito dai propri genitori. Il rischio è quello che questi studenti diventino "generazioni ossimoro", vale a dire soggetti

in possesso di titolo di studio elevati, ma che ricoprono una bassa posizione socio-economica.

#### **4.1.2 Gli studenti Francesi Intervistati**

I 150 studenti intervistati appartengono a diverse filiere di studio offerte dall'università Paris Diderot Paris (VII). Come è avvenuto per la ricerca nel contesto italiano questi studenti hanno scelto di partecipare alla ricerca, il campione non è rappresentativo statisticamente della totale popolazione universitaria francese. Nel terzo capitolo è stata descritta la difficoltà, durante la ricerca sul campo presso Paris Diderot, nel contatto con gli studenti. Il fattore disponibilità all'intervista ha condizionato tutta la fase di ricerca presso l'università Paris Diderot.

Gli studenti sono iscritti al momento dell'intervista ai seguenti UFR (Unité de Formation et Recherche, che corrispondono alle facoltà universitarie italiane): Sciences Sociales, Sciences Humaines et Clinique, Arts Littérature et Cinema, Etudes Anglophone, Physique, Chimie, Sciences du Vivent, Médecine, ED école d'ingénierie. È stato impossibile intervistare studenti della filiera di architettura poiché non è una delle formazioni offerte presso l'università Paris Diderot. La formazione in architettura è dispensata dalle Ecoles Nationales d'Architectures, che in seguito alla riforma LMD hanno organizzato i propri cicli di studi secondo i tre livelli previsti dalla riforma d'armonizzazione. In seguito alla riforma le scuole di architettura sono state annesse alle diverse università pubbliche. Per quanto concerne gli studenti intervistati la ripartizione in settori disciplinari è avvenuta secondo 5 macro categorie che sono utilizzate all'interno del contesto francese Lettre et Langue, Science Humaine, Science technologie et Santé, Médecine (che comprende gli studi di medicina, infermieristica, ostetriche e kinesiterapia, odontoiatria).

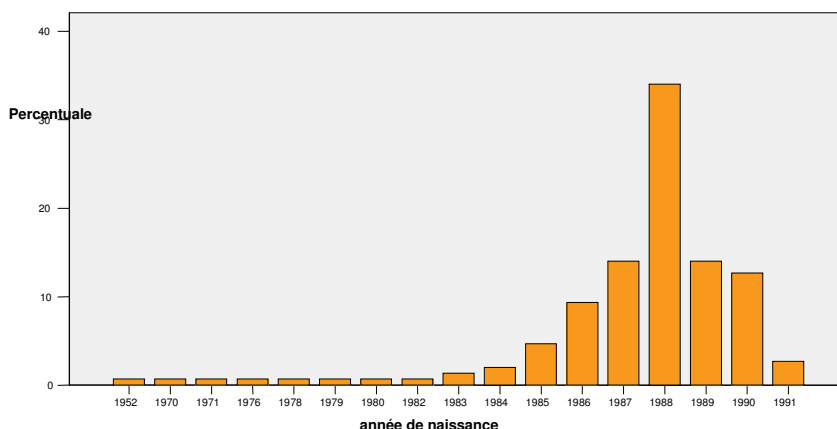
##### *4.1.2.1 Distribuzione studenti intervistati per settore disciplinare Francia*

|        |                               | Percentuale valida |
|--------|-------------------------------|--------------------|
| Validi | Lettre et Langue              | 17,3               |
|        | Sciences Humaines et Sociales | 20,7               |
|        | Droit-Economie-Gestion        | 2,0                |
|        | Science Technologie et Santé  | 36,7               |
|        | Médecine                      | 23,3               |
|        | Totale                        | 100,0              |

Queste distribuzioni sono differenti da quelle per la ricerca nel contesto italiano, esse descrivono il contesto dell'università Paris Diderot come è stato mostrato nel primo capitolo paragrafo 1.4.4, dove emerge che i settori più rappresentati all'interno dell'ateneo sono quello medicale e scientifico tecnologico (4.1.2.1). In base ai cicli di studio gli studenti intervistati sono così distribuiti: 36,7% al momento dell'intervista sono iscritti al primo ciclo di studi Licence, il 40% al secondo ciclo di studi (a differenza del contesto italiano il numero di studenti iscritti al secondo ciclo risultano essere più rappresentati perché si è scelto di intervistare gli studenti iscritti in M1 e M2 poiché ogni anno di studi rilascia un diploma di laurea e permette allo studente di interrompere il percorso di studi), e il 23,3% iscritti ad un ciclo di studi medicale unico di una durata di 6 anni (la filiera medicale è una delle più rappresentate all'interno dell'Università Paris7 Denis Diderot, per questa filiera non si è avuta nessuna disponibilità da parte degli studenti iscritti al primo ciclo di studi infermieristici perché in stage al momento della ricerca).

La maggioranza degli studenti intervistati sono in età regolare (grafico 4.1.2.2) in relazione all'acquisizione del diploma, alcuni di loro sono entrati nel mondo universitario dal primo anno di Licence altri attraverso la dinamica del rio-orientamento o della passerella dal mondo delle Classe Préparatoire e Grands Ecoles sono arrivati al 2 o 3 anno di formazione universitaria. La maggioranza degli studenti intervistati ha 23 anni al momento dell'intervista come momento dell'intervista.

4.1.2.2 Année de Naissance Etudiants France (Anno di nascita studenti Francia)



I 150 intervistati francesi sono ripartiti equamente in termini di genere, benché la presenza femminile all'interno dell'università Paris Diderot sia rappresentata da oltre il 60,2% di donne sul totale degli iscritti. È necessario ricordare che la popolazione intervistata non è statisticamente rappresentativa, la popolazione è stata individuata secondo i criteri di anno di corso cui si è iscritti, filiera e ciclo di studi. L'elemento della disponibilità ha svolto un ruolo importante nel contatto con gli intervistati e ha sicuramente influito sulla rappresentazione in termini di genere della popolazione. Il settore disciplinare dove si registra una minore presenza femminile e quello science thénologie et santé, che potrebbe essere paragonato all'area scienze matematiche fisiche e naturali per il contesto italiano.

*1.4.2.3 distribuzione popolazione intervistata Paris Diderot genere secondo settore disciplinare*

|        |          | Secteur          |                               |                        |                             |          |
|--------|----------|------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------|
|        |          | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thénologie et Santé | Médecine |
| genre  | masculin | 34,6%            | 38,7%                         | 66,7%                  | 63,6%                       | 48,6%    |
|        | feminan  | 65,4%            | 61,3%                         | 33,3%                  | 36,4%                       | 51,4%    |
| Totale |          | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                      | 100,0%   |

Il 56,7% degli intervistati vive a Parigi, il 42% vive nell'IDF nella regione di Parigi, e l'1,3% in altre regioni. Il 24,7% degli studenti di Paris Diderot può essere definito in sede poiché originario di Parigi e al momento dell'intervista è domiciliato nella ville lumiere, il restante 32% può essere definito fuori sede, poiché proveniente da un'altra città, regione o nazione ed è vive a Parigi al momento dell'intervista. Il 42% degli studenti intervistati vive in IDF, nelle vicinanze di Parigi, di questi il 32,7% può essere definito pendolare, il 9,3% è un pendolare, ma che allo stesso tempo proviene da altre regioni francesi o da altre nazioni per cui ha questo doppio status di fuori sede/pendolare(fuori sede perché si è trasferito dalla propria città o nazione d'origine per studiare presso un università parigina, pendolare poiché non vivendo a Parigi affronta le pratiche quotidiane legate ai trasporti come gli altri pendolari), l'1,3% degli intervistati è pendolare vivendo in altre regioni francesi. Di questi una è una studentessa di origine straniera trasferitasi in Francia per costruire un progetto di vita con il proprio compagno francese si è installata nella città natale del fidanzato che si trova in Picardie.



#### 4.1.2.4 Status regione d'origine domicilio attuale Francia

|         |                         | domicile actuel region |       |                | Totale |
|---------|-------------------------|------------------------|-------|----------------|--------|
|         |                         | paris                  | idf   | autre province |        |
| Origine | originaire de Paris     | 24,7%                  | 6,0%  |                | 30,7%  |
|         | originaire IDF          | 9,3%                   | 26,7% |                | 36,0%  |
|         | originaire de Province  | 11,3%                  | 5,3%  | ,7%            | 17,3%  |
|         | origine Etrangere       | 9,3%                   | 4,0%  | ,7%            | 14,0%  |
|         | departement d'autre mer | 2,0%                   |       |                | 2,0%   |
| Totale  |                         | 56,7%                  | 42,0% | 1,3%           | 100,0% |

I prezzi elevati degli affitti nella città di Parigi e la buona organizzazione dei trasporti sono due fattori che possono giustificare la scelta di installarsi al di fuori delle mura della città (1.4.2.4).

Il 14% degli intervistati sono d'origine straniera, alcuni si sono trasferiti in Francia durante l'adolescenza, altri hanno deciso di emigrare al fine di seguire la propria formazione superiore in questo paese. Questa è una delle grandi differenze emerse all'interno della ricerca fra i due contesti di studio. All'interno della popolazione francese intervistata, a differenza del campo di studi italiano, ritroviamo un numero più elevato di studenti stranieri che hanno partecipato alla ricerca. Questo riflette i dati nazionali che per l'anno accademico 2010-2011 secondo il *Ministère de l'Enseignement Supérieur* la popolazione straniera rappresentata all'interno del mondo universitario corrisponde al 12% di cui oltre il 73,3% ha seguito un percorso di tipo universitario. Il fenomeno della mobilità geografica per motivi di studio caratterizza la popolazione universitaria all'interno del sistema superiore d'istruzione francese. Il campione non è statisticamente significativo, ma la presenza del 14% di intervistati di origine straniera trova riscontro nei dati presentati a livello nazionale e quelli dell'Università Paris Diderot presentati nel primo capitolo paragrafo 1.4.3 e 1.4.4. Questi studenti hanno un progetto formativo e di vita molto forte poiché essi fanno un investimento in termini economici, familiari e culturali. Secondo Coulon e Paivandi (2003) gli elementi che contribuiscono alla scelta di un progetto formativo del contesto francese sono le seguenti: *“Comme les statistiques comparatives l'indiquent, quelques facteurs majeurs continuent à influencer les grandes tendances de la mobilité internationale des étudiants: la langue, les liens historiques, politiques et culturels, la proximité géographique, les différentes possibilités offertes par des pays d'accueil, la visibilité de l'offre, la compatibilité des systèmes et des diplômes, et les nouvelles formes de coopérations régionales et intergouvernementales fortement développées depuis des années 1980, ”* (Coulon, Paivandi pag 15). La lingua, l'offerta formativa, la vicinanza geografica, i legami storici politici e culturali, la possibilità di validazione del diploma acquisito nel paese d'origine, le politiche universitarie e gli accordi messi in atto sono gli elementi che spingono questi soggetti a scegliere il sistema d'istruzione francese per proseguire gli studi.

#### 4.1.2.5 Origine degli studenti intervistati francia

|        |                         | Percentuale valida |
|--------|-------------------------|--------------------|
| Validi | originaire de Paris     | 30,7               |
|        | originaire IDF          | 36,0               |
|        | originaire de Province  | 17,3               |
|        | origine Etrangere       | 14,0               |
|        | departement d'autre mer | 2,0                |
|        | Totale                  | 100,0              |

Dal lavoro di Ennafaa e Paivandi (2008) il fattore linguistico (conoscenza pregressa del francese perché lingua d'origine, o miglioramento della conoscenza del francese come lingua straniera appresa) emerge come elemento chiave della scelta della Francia come paese, dove proseguire gli studi. L'elemento linguistico non è l'unico fattore da considerare all'interno di questa scelta formativa, ma è necessario considerarlo come condizione strutturante del progetto formativo e di mobilità. Per quanto concerne gli altri studenti intervistati, il 30,7% è uno studente in sede (originario di Parigi), il 36% è originario della region parisienne, il 17,3% proviene dalle altre province francesi e il 2% dai territori francesi d'oltremare.

La maggioranza degli intervistati di Paris Diderot possiede un capitale culturale ereditato alto il 36,4% ha entrambi i genitori con un titolo di studio superiore. Come è stato effettuato per i dati della ricerca italiana a partire dai titoli di studio dei genitori è stato costruito uno spazio di attributi utilizzando i titoli di studio dei genitori.

#### 4.1.2.6 Capitale Culturale ereditato studenti intervistati Francia

|                         |             | capital culturelle père |             |            |       | Totale |
|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|------------|-------|--------|
|                         |             | Basso                   | Medio basso | Medio alto | Alto  |        |
| capital culturelle mère | Basso       | 6,4%                    | ,7%         | 5,7%       | 2,9%  | 15,7%  |
|                         | Medio basso |                         | 2,9%        | 3,6%       | 3,6%  | 10,0%  |
|                         | Medio alto  | 3,6%                    | 2,1%        | 13,6%      | 9,3%  | 28,6%  |
|                         | Alto        | 2,9%                    | ,7%         | 5,7%       | 36,4% | 45,7%  |
| Totale                  |             | 12,9%                   | 6,4%        | 28,6%      | 52,1% | 100,0% |

4.1.2.7 Capitale culturale ereditato dati OVE Eurostudent 2006

|                       |             | capital culturel mère |             |       |       | Totale |
|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|-------|-------|--------|
|                       |             | Basso                 | Medio basso | Moyen | haut  |        |
| capital culturel père | Basso       | 7,7%                  | 2,1%        | 2,5%  | ,7%   | 13,1%  |
|                       | Medio basso | 1,5%                  | 5,6%        | 4,3%  | 1,6%  | 13,0%  |
|                       | Medio alto  | 3,2%                  | 6,4%        | 19,7% | 6,3%  | 35,6%  |
|                       | Alto        | ,8%                   | 2,5%        | 9,1%  | 25,9% | 38,3%  |
| Totale                |             | 13,4%                 | 16,6%       | 35,6% | 34,5% | 100,0% |

La popolazione intervistata all'interno del contesto francese ha una sovra rappresentazione in termini di capitale culturale ereditato se confrontiamo i dati con la ricerca OVE (Eurostudent Francia2006). Per gli studenti del campione della ricerca OVE2006 il 25,9% degli studenti ha entrambi i genitori che hanno acquisito un titolo di studi terziario. In entrambi i contesti di studio gli studenti intervistati possiedono un capitale culturale ereditato medio alto o alto. Questo si riscontrava anche con i dati di sfondo dei contesti nazionali e locali mostrati all'interno del primo capitolo. Come è stato evidenziato nel paragrafo precedente questa sovra-rappresentazione all'interno del mondo universitario degli studenti delle fasce socio-culturali alte può essere interpretato sia come un fattore di segregazione d'accesso all'istruzione superiore, sia come un elemento legato ai cambiamenti del baby-boom che ha prodotto il fenomeno della scolarizzazione di massa. Se confrontiamo i dati degli intervistati italiani e quelli francesi benché entrambe le popolazioni oggetto di studio siano in possesso di un capitale ereditato medio-alto, per quanto concerne gli studenti francesi, si evidenzia una maggiore rappresentazione di studenti con un capitale culturale ereditato alto (dove entrambi i genitori sono in possesso di un titolo di studio superiore). Per la popolazione intervistata italiana il 19,5% degli studenti rientrava in questa categoria, per quanto riguarda la popolazione francese intervistata è il 36,4% a detenere un capitale ereditato alto. Questo elemento di differenza può essere interpretato come un fattore legato al sistema, vale a dire a parità di popolazione per fascia d'età in Francia, il tasso di laureati sulla popolazione è più elevato come è presentato dai dati OCSE 2009 sul livello di laureati per la fascia d'età 25-64 anni. In Italia la percentuale di laureati per la fascia d'età 25-64 anni nel corso degli anni dal 1999 al 2006 ha un incremento dal 9,3% al 12,9%, per quanto concerne la Francia si registrano le seguenti variazioni, 21,5% della popolazione 25-64 anni laureata nel 1999 fino al 26,2% della popolazione laureata per l'anno 2006. Questa differenza emerge anche confrontando i capitali culturali calcolati sui titoli di studio attraverso i dati della V indagine Eurostudent per l'Italia e l'indagine OVEEurostudent 2006. Per l'Italia gli studenti in possesso di un capitale culturale alto corrispondono all'8,4% mentre per la Francia il 25,9%. Bisogna considerare che i genitori delle due popolazioni intervistate hanno

conseguito titoli di studio superiore in due sistemi completamente diversi. In Italia i genitori con il vecchio sistema di cicli di studio potevano conseguire un diploma di laurea alla fine del corso di studi di 4, 5 o 6 anni, mentre i genitori degli studenti francesi hanno avuto l'opportunità nel corso degli studi di accedere a titoli di studio superiore a 1 anno dal diploma deug, a 2 anni dal diploma BTS, 3 anni dal diploma Licence oppure DUT o IUT, senza necessariamente seguire un percorso di 4 o 5 anni di studio. Questo è un elemento che sicuramente differenzia a livello statistico il numero di laureati per questa fascia di età all'interno dei due contesti di studio. È sempre necessario ricordare che le popolazioni di indagine non sono statisticamente significative per cui non è possibile svolgere delle inferenze generali in termini di popolazione, ma sicuramente l'elemento che emerge è che il livello di sovra rappresentazione delle fasce socio-culturali alte all'interno del sistema francese è molto più evidente rispetto al contesto italiano.

#### 4.1.2.8 Tasso di acquisizione diplomi universitario Paesi OCSE fonte OCSE 2009

**Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire pour les 25-64 ans**  
En pourcentage de la population de cette classe d'âge

|                     | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Australie           | 26.7 | 27.5 | 29.0 | 30.8 | 31.3 | 30.8 | 31.7 | 33.0 |
| Autriche            | 10.9 | 13.9 | 14.1 | 14.5 | 14.5 | 18.3 | 17.8 | 17.6 |
| Belgique            | 26.7 | 27.1 | 27.6 | 28.1 | 29.0 | 30.4 | 31.0 | 31.8 |
| Canada              | 39.2 | 40.0 | 41.6 | 42.6 | 44.0 | 44.6 | 46.1 | 47.0 |
| République tchèque  | 10.8 | 11.0 | 11.1 | 11.9 | 12.0 | 12.3 | 13.1 | 13.5 |
| Danemark            | 26.5 | 26.2 | 28.4 | 29.6 | 31.9 | 32.9 | 33.5 | 34.7 |
| Finlande            | 31.3 | 32.0 | 32.3 | 32.6 | 33.3 | 34.2 | 34.6 | 35.1 |
| France              | 21.5 | 22.0 | 23.0 | 24.0 | 23.9 | 24.5 | 25.4 | 26.2 |
| Allemagne           | 22.9 | 23.5 | 23.2 | 23.4 | 24.0 | 24.9 | 24.6 | 23.9 |
| Grèce               | 17.4 | 17.5 | 17.9 | 18.6 | 19.2 | 21.2 | 21.3 | 22.2 |
| Hongrie             | 13.5 | 14.0 | 14.0 | 14.2 | 15.4 | 16.7 | 17.1 | 17.7 |
| Islande             | 22.4 | 23.2 | 24.6 | 25.6 | 28.9 | 29.1 | 30.5 | 29.5 |
| Irlande             | 20.5 | 18.5 | 23.6 | 24.8 | 26.3 | 27.8 | 29.1 | 30.8 |
| Italie              | 9.3  | 9.4  | 10.0 | 10.4 | 10.5 | 11.6 | 12.2 | 12.9 |
| Japon               | 31.8 | 33.6 | 34.1 | 36.6 | 37.4 | 38.7 | 39.9 | 40.5 |
| Corée               | 23.1 | 23.9 | 25.0 | 26.0 | 29.5 | 30.5 | 31.6 | 32.9 |
| Luxembourg          | 18.3 | 18.3 | 18.1 | 18.6 | 14.3 | 23.7 | 26.5 | 24.0 |
| Mexique             | 13.4 | 14.6 | 15.0 | 15.3 | 15.4 | 16.4 | 14.9 | 15.4 |
| Pays-Bas            | 22.6 | 23.4 | 23.2 | 25.0 | 27.5 | 29.5 | 30.1 | 30.2 |
| Nouvelle-Zélande    | 29.0 | 29.2 | 29.3 | 30.8 | 32.3 | 35.6 | 36.4 | 38.3 |
| Norvège             | 27.5 | 28.4 | 30.2 | 31.0 | 31.0 | 31.8 | 32.7 | 32.9 |
| Pologne             | 11.3 | 11.4 | 11.9 | 12.6 | 14.2 | 15.7 | 16.9 | 17.9 |
| Portugal            | 8.7  | 8.9  | 9.1  | 9.3  | 10.8 | 12.5 | 12.8 | 13.5 |
| République slovaque | 10.1 | 10.4 | 10.9 | 11.0 | 11.8 | 12.4 | 13.7 | 14.2 |
| Espagne             | 21.0 | 22.6 | 23.6 | 24.4 | 25.2 | 26.4 | 28.2 | 28.5 |
| Suède               | 28.7 | 30.1 | 31.6 | 32.6 | 33.4 | 34.5 | 29.6 | 30.5 |
| Suisse              | 23.6 | 24.2 | 25.4 | 25.4 | 26.9 | 28.1 | 28.8 | 29.9 |
| Turquie             | 8.1  | 8.3  | 8.4  | 9.1  | 9.7  | 9.1  | 9.7  | 10.4 |
| Royaume-Uni         | 24.8 | 25.7 | 26.1 | 26.9 | 28.0 | 29.2 | 29.6 | 30.5 |
| États-Unis          | 35.8 | 36.5 | 37.3 | 38.1 | 38.4 | 39.1 | 39.0 | 39.5 |

Dernière mise à jour : 19 novembre 2009  
Note : | : Rupture dans la série  
Source : Panorama des statistiques de l'OCDE 2009

Per quanto oggi i due sistemi rappresentino quella che è definita l'università di massa, in entrambi i contesti troviamo una sotto-rappresentazione degli studenti con un capitale culturale basso.

*1.4.2.9 capitale socio-economico madre-padre Francia*

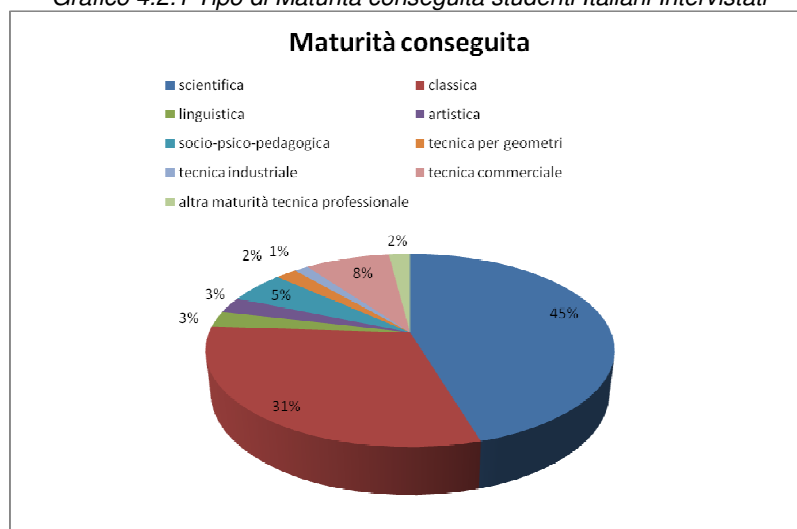
|                                |             | Capitale socio-economico padre |             |            |       | Totale |
|--------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|------------|-------|--------|
|                                |             | basso                          | Medio basso | Medio alto | Alto  |        |
| Capitale socio-economico madre | Basso       | 11,0%                          | 6,9%        | 3,4%       | 8,3%  | 29,7%  |
|                                | Medio basso | 4,1%                           | 9,0%        | 8,3%       | 11,7% | 33,1%  |
|                                | Medio alto  | 1,4%                           | 2,8%        | 2,1%       | 6,2%  | 12,4%  |
|                                | Alto        | ,7%                            | 1,4%        | 4,1%       | 18,6% | 24,8%  |
| Totale                         |             | 17,2%                          | 20,0%       | 17,9%      | 44,8% | 100,0% |

In relazione al capitale socio-economico ereditato gli studenti di Paris Diderot rientrano all'interno delle classi favorite della società. Il 45% dei padri detiene un alto capitale socio-economico elevato (confronta 1.4.3). Gli studenti francesi intervistati sono originari della media e alta borghesia francese, mentre gli italiani provengono dalla classe media della società. Questo elemento è un sintomo della persistenza, anche se in modo meno forte, di dinamiche segregazione in ingresso al mondo del contesto universitario. Come è stato presentato nel paragrafo precedente gli studenti intervistati occupano una posizione favorevole perché in relazione ai loro genitori (se si considerano gli studenti con un medio capitale culturale), essi sono in una posizione di mobilità culturale (è necessario considerare anche che gli studenti intervistati sono alla fine del loro percorso e coloro che sono iscritti al secondo ciclo di studi terziario sono già in possesso di un titolo d'istruzione superiore).

**4.2 Il percorso scolastico degli studenti universitari italiani e francesi**

La maggioranza degli universitari italiani intervistati ha un percorso di studi secondario di tipo liceale, in particolare la maggioranza dei soggetti ha un diploma di maturità scientifica 45,3% degli intervistati, seguito dalla maturità classica 30,7% come è possibile vedere dal grafico (4.2.1.)

Grafico 4.2.1 Tipo di Maturità conseguita studenti Italiani Intervistati



L'11,3% degli studenti della Sapienza ha conseguito una maturità di tipo tecnica. Questi dati riflettono i percorsi di studi secondari intrapresi dagli studenti a livello nazionale dove (il 63,8% degli studenti immatricolati per l'a.a 09-10 aveva conseguito un diploma liceale e il 24,7% era in possesso di un diploma secondario tecnico)<sup>22</sup> e per quanto concerne i dati della Sapienza, dove la maggioranza degli studenti iscritti ad un percorso di studi universitario proviene da istituti liceali (70% degli studenti immatricolati per l'a.a 09-10 proveniva da un percorso liceale, il 18,1% proveniva da un percorso tecnico)<sup>23</sup>. Questi elementi come i dati presentati nel primo capitolo descrivono ancora delle dinamiche di selezione in ingresso rispetto al percorso pregresso degli studenti universitari, benché formalmente ad oggi è possibile accedere con qualsiasi tipo di diploma secondario superiore all'istruzione terziaria, al momento della scelta alla fine del percorso superiore sono pochi gli studenti in possesso di un diploma professionale che decidono di intraprendere questo tipo di formazione (fra i 150 studenti intervistati nessuno era in possesso di un diploma di tipo professionale). Queste dinamiche sono riscontrabili anche all'interno del contesto francese poiché anche in questo caso la maggioranza degli studenti intervistati proviene da una filiera di diploma "générale" l'equivalente dei licei italiani.

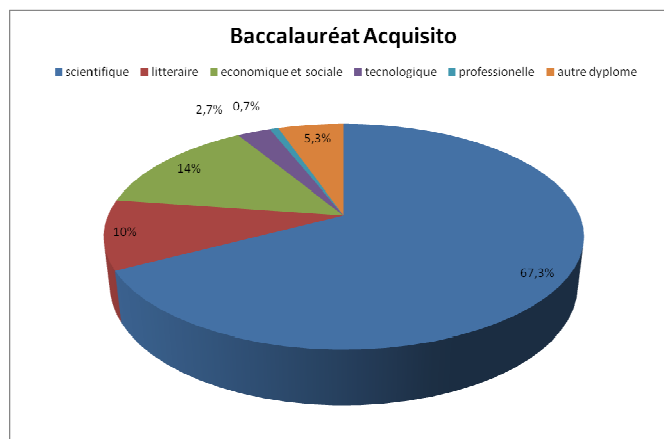
La maggioranza degli studenti francesi intervistati ha seguito un percorso di tipo liceale generale le cui filiere sono Scientifique (rappresentata da 67,3% degli studenti francesi

<sup>22</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda al paragrafo 1.4.1 del primo capitolo dove in dettaglio sono presentati i dati riguardanti il contesto della popolazione universitaria italiana fonte Miur.

<sup>23</sup> Per ulteriori approfondimenti si rimanda al paragrafo 1.4.2 del primo capitolo dove sono presentati in dettaglio i dati riguardanti il contesto universitario della Sapienza fonte Miur.

intervistati), Litteraire (il 10% degli studenti intervistati detiene questo tipo di diploma) , Economique et Sociale(è la seconda filiera in termini di rappresentazione all'interno della popolazione intervistata) queste filiere di studio sono l'equivalente dei nostri licei. Solo un esiguo numero di studenti ha seguito un percorso di tipo tecnico - 2,7% degli studenti che hanno partecipato alla ricerca - e solo uno studente adulto iscritto in laurea magistrale sociologia e filosofia politica ha ottenuto un diploma di tipo professionale. Il 5,3% ha ottenuto un diploma di tipo straniero benché il 14% degli studenti sia straniero alcuni di essi hanno conseguito il diploma secondario superiore in Francia, oppure hanno conseguito il diploma presso un istituto secondario superiore francese all'estero.

*Grafico 4.2.2 Tipo di Baccalauréat conseguito studenti Francesi Intervistati*



Questi elementi sono molto simili a quelli del contesto della ricerca in Italia e rispecchiano i dati nazionali OVE 2009, presentati nel primo capitolo paragrafo 1.4.3; essi mostrano che oltre la metà degli studenti proveniva da una filiera general con le seguenti distribuzioni: Il 39,9% degli studenti ha un percorso liceale di tipo scientifico, il 12,3% hanno conseguito un diploma di filiera letteraria, il 18,5% un diploma di filiera economico-sociale. Il 15% degli studenti iscritti all'interno del sistema terziario francese ha un diploma di tipo tecnico e il gruppo di studenti avendo un diploma di tipo professionale è rappresentato solo dal 4,4% della popolazione. Per quanto riguarda gli ultimi dati concernenti l'Université Paris Diderot oltre il 91% degli scritti ha un baccalauréat général, sovra-rappresentato dal 65% degli studenti che hanno conseguito un diploma di tipo scientifico.<sup>24</sup>

Il 10,7% degli studenti italiani ha ripetuto almeno un anno scolastico contro il 14% degli studenti francesi. È necessario sottolineare che le dinamiche di ripetenza all'interno del

<sup>24</sup> I paragrafi 1.4.3 e 1.4.4 descrivono i dati riguardanti il contesto francese a livello nazionale e per quanto concerne l'Université Paris Diderot (Paris VII)

sistema scolastico francese sono una pratica fortemente perpetuata, essa viene considerata da Baudelot e Establet come un elemento che amplifica le disuguaglianze e non migliora i risultati del sistema educativo francese *“Portant sur les redoublements à l’école primaire e au collège, l’étude montre avec clarté que le redoublement est inéquitable, inefficace du point de vue du progrès des élèves. Il amplifie les inégalités sans améliorer les résultats du système éducatif. Il affecte la motivation et le sentiment de performance des élèves parce qu’il stigmatise ceux qui, sous-notés, deviennent moins ambitieux et sont moins souvent orientés en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique”*(Baudelot, Establet 2009 pag 52,53).

Questo elemento è il frutto del processo di orientamento che si costruisce durante tutto il percorso scolastico degli studenti all’interno del sistema francese. Dalle narrazioni degli studenti intervistati emerge che il processo di orientamento verso le filiere di studi generali è necessario al proseguimento degli studi superiori. Il momento della scelta inizia nella fase di transizione dal collège (scuola media inferiore) al lycée (scuola secondaria superiore). Dal lavoro di Baudelot e Establet emerge che il sistema d’istruzione francese (come quello italiano), obbliga gli studenti ad operare una scelta in giovane età, con la consapevolezza che riuscire ad accedere ad una filiera di studi général è l’unico modo per poter conseguire un titolo d’istruzione terziaria. Gli elementi che possono descrivere il percorso pregresso della popolazione intervistata è quindi il prodotto di una scelta operata quattro o cinque anni prima del termine del percorso secondario superiore. In questa scelta (come è mostrato nel paragrafo successivo) il ruolo della famiglia e dell’origine sociale degli studenti è molto importante. In questo contesto il peso dell’origine sociale, secondo i due sociologi, ha un impatto maggiore se si confrontano le dinamiche di accesso e di riuscita (per le scuole secondarie) ad altri paesi dell’area OCSE *“Dans tous les pays l’origine sociale des élèves exerce un effet sur leur resultat scolaires. Les enfant dont les parents sont cadre ou exercent une profession intellectuelle réussissent mieux en moyenne que ce dont les parents sont ouvriers ou sans diplome. Les evaluation de PISA confirme cette constante bien connu des sociologues de l’éducation et qui ne souffre aucune exception. Le milieux sociales explique 14,4% de la variation de performances des élèves en sciences dans les pays OCDE. Mais Pisa reserve une surprise de taille : l’intensité de cet effet varie selon les pays et cet, fortement. Il y a moins d’écart de réussite scolaire entre fils d’ouvriers et un fils d’un cadre japonais, suédois ou sud-coréen, qu’ en France entre enfant de cadre et en enfant ouvrier.”* (Baudelot, Establet 2009, pag62) Oltre ai fattori legati all’origine sociale il percorso secondario superiore degli studenti universitari è un ulteriore elemento di discriminazione. Acquisire un diploma secondario professionale aumenta le probabilità di scelta da parte degli studenti d’entrare all’interno del mercato del lavoro alla fine della scuola secondaria superiore.

La scelta di entrare all’interno del mercato del lavoro sembra una conseguenza della formazione conseguita. Diego Gambetta All’interno del suo lavoro *“Per Amore o Per Forza”, le decisioni scolastiche individuali*<sup>25</sup>, analizza le dinamiche di scelta ed i fattori di

---

25 Questo lavoro è stato pubblicato per la prima volta nel 1987 in lingua inglese con il titolo *“Were They Pushed Or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education”*



disuguaglianza in relazione ad essa seguendo tre momenti di transizione cruciali all'interno del sistema scolastico italiano. Gambetta mette a confronto da un lato la teoria strutturalista e della riproduzione culturale formulata da Bourdieu nella *Reproduction* e nell'*Herities*, dall'altro le teorie dell'attore razionale di Boudon espresse attraverso il lavoro *l'Egalité des Chances*. In relazione alle scelte egli analizza i meccanismi alla base di questo processo evidenziando come i fattori della riproduzione culturale da un lato e i fattori della scelta razionale dall'altro contribuiscano a diversi livelli in queste dinamiche (Barbera 2004 pag 158). Gambetta utilizza il fattore dell'intenzionalità per descrivere i diversi meccanismi che sono alla base delle dinamiche di scelta mettendo in evidenza come i fattori culturali (capitale culturale ereditato) abbiano un'influenza in relazione alla filiera di studi secondaria da seguire, mentre i fattori legati ad un'analisi costi benefici rendono la formazione scolastica un bene d'investimento di consumo. È importante evidenziare che Gambetta impieghi come soggetti della scelta le famiglie e gli studenti come entità unica all'interno di questo processo. Attraverso l'analisi intenzionale delle dinamiche di scelta egli mette in evidenza il ruolo delle performance scolastiche nel calcolo dei costi-benefici e dell'investimento da parte delle famiglie e degli studenti in termini formativi *"La ricerca di Gambetta mette in luce che i soggetti scelgono intenzionalmente fino a che sono in grado di percepire i vantaggi delle proprie scelte, in particolare grazie alla pianificazione consapevole di orizzonti temporali e progetti di vita di lungo periodo"* (Barbera 2004, pag 164).

Le diverse ricerche in relazione alle transizioni dalla scuola media inferiore alla scuola secondaria superiore in Italia mostrano che il ruolo dei genitori all'interno del processo di scelta dei giovani alunni è fondamentale. Essi, a differenza degli studenti francesi, oltre all'orientamento consigliato dai professori in base alle performance e alle attitudini, possono scegliere senza nessun vincolo formale la scuola superiore da frequentare.

Gli studenti della Sapienza dichiarano di aver conseguito il diploma secondario superiore con buone performance scolastiche. Sui 150 studenti intervistati italiani 10 hanno conseguito un diploma secondario superiore in 60° e 140 un diploma secondario superiore in 100°<sup>26</sup>. Fra i 140 intervistati il 48,4% dichiara di aver ottenuto una performance di eccellenza conseguendo un voto finale tra il 90/100 e 100/100 di questi il 27,1% dichiara di aver ottenuto il massimo dei voti 100/100, il voto medio è di 87, il 12,9% degli intervistati ha ottenuto un voto al di sotto dei 70/100 (vale a dire una votazione che si attesta intorno alla sufficienza). Per quanto riguarda i 10 studenti valutati in 60° 2 studenti hanno ottenuto il massimo dei voti (vale a dire 60/60) il voto più basso equivale a 40/60. Fra gli studenti intervistati solo il 10,7% ha avuto delle ripetizioni durante il percorso scolastico, di cui il 7,4% una volta, il 2,7% due volte, 0,7% tre volte.

---

<sup>26</sup> Fino al 1998 il diploma secondario superiore veniva valutato utilizzando una valutazione in 60° dove 36 era il voto minimo per il conseguimento del diploma e 60° era il voto massimo, a partire dal 1999 a seguito della riforma dell'esame di maturità gli allievi sono stati valutati in 100° dove 60 era il voto minimo e 100 il voto massimo.

All'interno dell'intervista è stato chiesto agli studenti, per entrambi i contesti di studio, di indicare le motivazioni che li hanno guidati nella scelta della scuola superiore. Una prima analisi ha mostrato che gli studenti italiani intervistati hanno scelto l'indirizzo di scuola superiore perché interessati dalle materie dispensate per il 64%, la seconda motivazione è stata la possibile riuscita in quel percorso di studi per il 46%, infine, perché consigliata dai genitori per il 21,3%.

Gli studenti potevano fornire una motivazione diversa rispetto a quelle proposte. Analizzando le risposte e le interviste sono emerse degli elementi interessanti. Gli universitari della Sapienza hanno maggiormente scelto come risposta l'interesse per le materie insegnate, ma dalle loro narrazioni è emerso il ruolo dell'influenza familiare. Diverse interviste nel contesto italiano mostrano il ruolo dell'influenza dei genitori rispetto alla scelta della scuola superiore. Una studentessa al sesto anno di medicina ha apertamente dichiarato che è stata sua madre a imporle la scelta di seguire un corso secondario presso il liceo scientifico, le sue parole sono molto chiare:

*Studentessa 26 anni 6 anno Medicina Italia*

- *"L'ha scelta mia madre. Eh eh lo volevo fare l'artistico...(silenzio imbarazzato)*

Questa studentessa ha un capitale culturale elevato, entrambi i genitori sono laureati, e occupano una posizione socio-economica elevata, essi sono ricercatori presso enti pubblici. La sua storia evidenzia il ruolo del contesto familiare dell'Ethos di classe descritto da Bourdieu e Passeron in *Les Heritiers*, inoltre, mostra l'influenza che le attese familiari producono in relazione e alle scelte e alla riuscita scolastica.

La seconda narrazione descrive un percorso completamente diverso. Il soggetto intervistato è una studentessa adulta della facoltà di sociologia la cui origine socio-economica e culturale è all'opposto della studentessa in medicina poiché entrambi i suoi genitori hanno un diploma di licenza elementare e uno status socio economico medio-basso la madre è casalinga e il padre era un impiegato presso le aziende pubbliche di trasporti. La sua narrazione fa riferimento a motivazioni legate a una scelta di tipo utilitaristico, per fattori di vicinanza e per ottenere quello che nel gergo comune è un "diploma finito", in altre parole un diploma secondario superiore professionalizzante.

*Studentessa sociologia 3 anno triennale 44 anni Italia*

- *Per obbligo dei genitori era l'unico istituto vicino casa....*  
- *Quindi perché vicino casa dei tuoi genitori...-*  
- *....no, no obbligata proprio perché io non volevo fare il ragioneria....volevo fare la scuola per stilista di moda, il professionale.....*

Gli studenti Italia sono posti di fronte alla scelta d'indirizzo di studi in giovane età (elemento che caratterizza anche il contesto francese), in questo processo entra in gioco anche il fattore delle prospettive future in merito al percorso personale. Il ruolo dei genitori e il fattore utilitaristico come elementi che sottendono i meccanismi di scelta d'indirizzo secondarie, da parte delle famiglie e degli studenti, emerge dalla narrazione di una studentessa di 28 anni in giurisprudenza a ciclo unico intervistata nel contesto italiano:

*Studentessa Giurisprudenza 28 anni Italia*

- Io non avevo molta voglia di studiare...però i miei genitori mi dissero o fai una scuola professionale che ti rilascia un mestiere tipo parrucchiera o via dicendo o una scuola tecnica tipo geometra l'ho fatto più per dire...devo lavorà...in qualche modo...che ne so fare l'istituto d'arte è inutile tanto in Italia non ci fai niente ho scelto il ragioneria, ma la materia in sé non mi ha mai appassionato...

- Quindi diciamo anche consigliato dai genitori?

- Diciamo un consiglio un po' forzato...perché fosse stato per me sarei andata a lavorare direttamente...

Questa studentessa ha un capitale culturale medio-basso, entrambi i genitori hanno ottenuto un titolo di studio secondario di primo grado, e una posizione socio-economica medio-alta (il padre è un costruttore edile e la madre è un'operaria in un'industria farmaceutica). Il ruolo delle famiglie nel processo di transizione da scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado è un elemento fondamentale che sottende i meccanismi di scelta attraverso fattori culturali, utilitaristici ed intenzionali come mostra Gambetta (1990). Il ruolo degli insegnanti in questa fase può avere un effetto importante come nella storia di uno studente della Sapienza della facoltà di Chimica di 24 anni che descrive il momento della scelta della scuola superiore in questo modo:

*Studente chimica 24 anni Italia*

- Per ripicca.... eravamo due compagni di classe alle medie e avevamo lo stesso cognome, noi avevamo fatto già le elementari insieme....praticamente alle scuole medie ti davano un foglio dove ti suggerivano le scuole che dovevi prendere...a lui gli scrissero tutte le scuole e a me solo il liceo scientifico, quindi io per ripicca volli andare a fare il classico..

- E lui che scelse il classico??

- Lui scelse il geometra...però io per ripicca scelsi il classico...perché volevo dimostrare di poter andare in tutte le scuole.....".

I fattori che entrano in gioco in un momento così delicato sono diversi: attesa familiare, interesse dello studente, orientamento scolastico, performance scolastiche, prospettive future, fattore economico in termini di investimento. Gli stessi fattori saranno un elemento importante anche nella fase di transizione dal mondo della scuola al mondo dell'università.

All'interno del contesto francese, oltre all'influenza familiare, giocano un ruolo rilevante nelle dinamiche di scelta della scuola superiore le performance scolastiche. Gli studenti che devono scegliere la loro filiera liceale sono vincolati dai seguenti fattori: assegnazione che l'Accademie<sup>27</sup> del proprio settore svolge a seconda del dossier scolastico, orientamento del consiglio di classe, preferenze espresse alla fine del collège dagli studenti, le opzioni che hanno costruito il curriculum scolastico dello studente durante il suo percorso. Le dinamiche del processo di scelta fra collège e lycée mostrano le differenti politiche scolastiche messe in atto all'interno del sistema scolastico francese che si differenziano totalmente da quello italiano.

Alcuni degli studenti intervistati di Paris Diderot hanno indicato fra le motivazioni della scelta d'indirizzo liceale "è stata l'unica che mi ha accettato", a sottolineare l'influenza che il processo d'affectation ha in relazione alla transizione collège lycée.

Dalle narrazioni degli studenti francesi emerge l'importanza del ruolo del contesto sociale d'origine (famiglia d'origine, gruppo dei pari) nel processo di scelta, uno studente di 24 anni in laurea magistrale del corso di Politiche Culturali (corso di laurea della facoltà di sociologia) dichiara che l'elemento del "conformismo" ha caratterizzato la scelta della filiera di scuola superiore.

*Studente politiche culturali master2 24 anni Francia*

*- Non è la prima, non è la seconda...piuttosto è stata scelta da molti dei miei amici e anche la g...la filiera che mi avrebbe dato più possibilità...ma c'è una terza ragione...per conformismo...era...non volevo fare una filiera letteraria perchè si diceva che restringeva il campo di scelte in relazione a un mestiere concreto....questo si diceva all'epoca....ma non avevo riflettuto su quello che volevo fare...era l'ultima delle mie preoccupazioni...è stato anche per facilità per pigrizia perchè era la filiera di studi che mi sembrava più conveniente....*

L'elemento della intenzionalità (Gambetta 1990), descrive le dinamiche di scelta come un processo influenzato da fattori di vincoli e opportunità in termini economici, dai risultati attesi a breve e lungo periodo, ma considera anche i fattori culturali che sono substrato del processo di scelta svolto dalle famiglie e gli studenti. Un esempio di questo tipo di scelta è la storia narrata da uno studente adulto iscritto in sociologia-filosofia politica

---

<sup>27</sup> L'accademie è la circoscrizione amministrativa dell'educazione nazionale (equivalente del nostro Provveditorato) in Francia le Accademie sono 26 per i territori metropolitani e 4 per i territori d'oltremare.

all'interno del contesto di ricerca francese, egli descrive la sua scelta di seguire un percorso professionale in questo modo:

*Studente 59 anni Sociologia-Filosofia politica Master2 Francia*

- *Può indicarmi le ragioni per le quali ha scelto questa disciplina di studio ?*
- *Perché i miei genitori erano agricoltori...è così*

Al momento della scelta della scuola secondaria l'influenza familiare e di seguito l'elemento dell'intenzionalità hanno svolto un ruolo importante, ma quando questo studente ha terminato il suo ciclo di studi secondario ha capito che non aveva intenzione di lavorare nel settore agricolo ed ha operato una serie di scelte personali, professionali e in seguito formative che lo hanno spinto verso una formazione universitaria che gli potesse far realizzare il proprio progetto personale di vita.

Confrontando i dati della ricerca italiana e francese emerge che gli studenti intervistati per entrambi i contesti hanno indicato maggiormente l'interesse per le materie studiate (motivazione indicata per il 64% dagli studenti italiani e per il 68,7% dagli studenti francesi). Il 46% degli intervistati italiani offre come altra motivazione la possibilità di avere una migliore performance e per il 36,7% degli studenti francesi. Per quanto riguarda la motivazione "mi è stata consigliata dai genitori" il 21,3% degli studenti italiani l'ha indicata come una delle ragioni che li hanno spinti a seguire questo percorso secondario, mentre per lo stesso item il 18,7% degli studenti francesi l'ha preferita.

#### **4.3 La scelta Universitaria**

Il percorso universitario è stato considerato come un'esperienza costruita in relazione a tre momenti di transizione fondamentali: la transizione tra scuola e università, la transizione da neofita ad esperto ed, infine, la transizione dall'università al mondo del lavoro ed al mondo adulto. Questi tre momenti caratterizzano l'esperienza universitaria degli studenti e si costruiscono in maniera diversa a seconda del soggetto considerato. Bisogna osservare che per la categoria degli studenti adulti, la prima transizione, vale a dire dalla scuola al mondo universitario assume connotazioni diverse, poiché essi hanno terminato da tempo il percorso secondario superiore ed arrivano nel mondo dell'università con un bagaglio di esperienze e di conoscenze diverse dai neo-diplomandi.

In entrambi i contesti di studio il primo vero momento di scelta affrontato dagli studenti avviene a intorno ai quattordici anni all'interno del sistema italiano (vale a dire al conseguimento del diploma secondario di primo grado) e intorno ai quindici anni in quello francese (alla fine del ciclo collége e al conseguimento del diploma di brevet, che non è vincolante per l'iscrizione al ciclo secondario superiore). In molte ricerche riguardanti l'argomento (un esempio importante è il lavoro di Gambetta 1990) la scelta dell'indirizzo della scuola superiore sarà fondamentale nel futuro formativo dello studente. Secondo Gambetta scegliere un percorso di tipo liceale offre una maggiore possibilità alla fine del

percorso secondario superiore di intraprendere una formazione universitaria in Italia, lo stesso tipo di analisi può essere tradotto all'interno del contesto francese. Le popolazioni intervistate hanno una formazione secondaria superiore maggiormente di tipo liceale (come mostrato nei paragrafi 1.4, 4.1.1, 4.1.2). Il processo di massificazione del sistema d'istruzione ha creato secondo Marie-Duru Bellat nuove forme di disuguaglianze scolastiche che non si riducono, ma si trasformano in termini qualitativi. In altri termini se il diploma di scuola superiore non è più un fattore discriminante per il proseguimento del percorso universitario e per l'acquisizione di uno status socio-economico simile o più elevato di quello dei genitori degli studenti, è la filiera di scuola superiore che inizia a diventare l'elemento discriminante in relazione al diploma di maturità (pag 20 Duru-Bellat 2006). Si assiste sempre di più a quello che Marie Duru-Bellat definisce "*démocratisation ségrégative*" in relazione alla filiera di studio secondaria.

#### **4.3.1 La scelta dei neo-diplomandi**

Analizzando i sistemi scolastici italiano e francese sono stati ipotizzati dei modelli dei processi di scelta presentati già all'interno del capitolo tre che verranno approfonditi all'interno di questo paragrafo. Il momento della scelta è la prima tappa del percorso formativo, è un processo che si sviluppa attraverso secondo diversi fattori. Seguendo le possibili offerte formative all'interno dei due contesti di studio sono stati costruiti due modelli che cercano di rappresentare i possibili percorsi intrapresi dagli studenti.

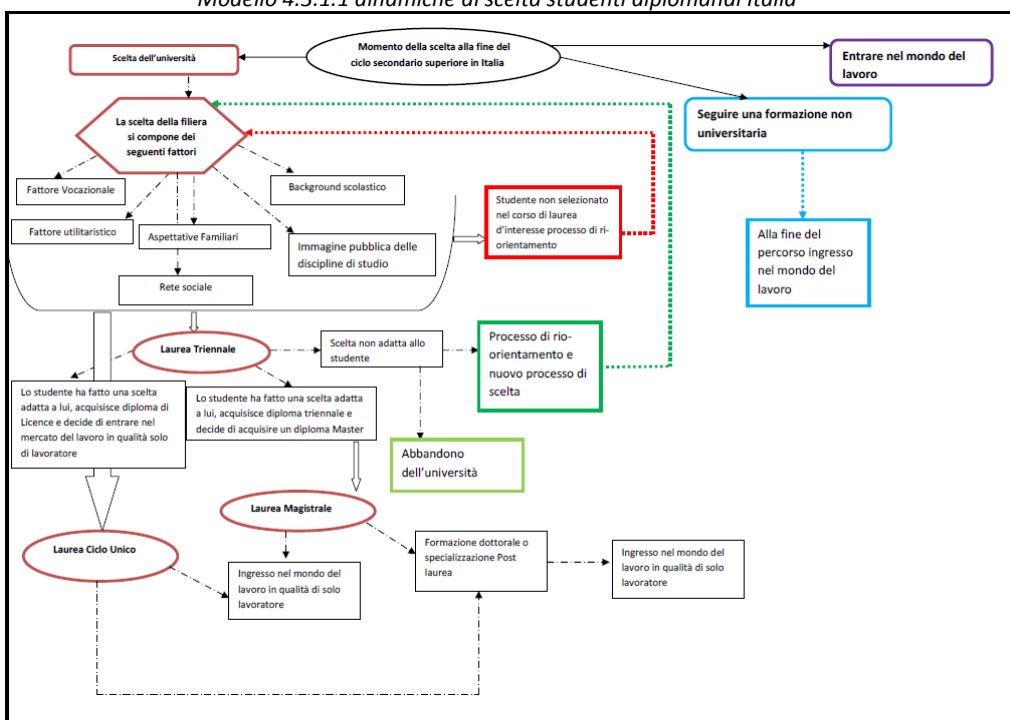
Di seguito presentiamo il modello delle dinamiche di scelta degli studenti neo-diplomandi italiani e successivamente il modello di riferimento riguardante il processo di scelta dei neo-diplomandi francesi.

Il neo diplomando italiano ha tre possibili scenari da seguire alla fine del percorso secondario superiore: intraprendere una formazione universitaria (all'interno di una facoltà pubblica o privata, conservatorio, accademia delle belle arti, accademia di arte drammatica<sup>28</sup>), seguire una formazione non universitaria (scuole di professionalizzazione post-diploma, scuole di design, arte, fotografia, cinema), entrare all'interno del mercato del lavoro.

---

<sup>28</sup> Attualmente In Italia i diplomi rilasciati dal conservatorio, accademia belle arti, accademia di arte drammatica sono equiparati ai diplomi di laurea rilasciati dalle università poiché queste istituzioni sono governanti dal MIUR Ministero Istruzione Università e Ricerca.

Modello 4.3.1.1 dinamiche di scelta studenti diplomandi Italia



In questo lavoro di analisi ci occuperemo degli studenti che scelgono il primo scenario, vale a dire di seguire la formazione universitaria. Nella fase della scelta i fattori che entrano in gioco sono: fattore vocazionale (l'interesse in relazione ad una disciplina o ad una possibile professione futura), le aspettative familiari (in relazione alla filiera scelta, in relazione alla riuscita del percorso), background scolastico (la filiera di studi di provenienza, le performance ottenute anche in relazioni ed eventuali esami di selezione in ingresso), fattore utilitaristico (lo studente opera una analisi dei costi in termini d'investimento economico, di investimento in anni di studio, spendibilità del titolo di studio all'interno del mercato del lavoro), l'immagine pubblica delle filiere (la reputazione di una filiera di studi, l'immagine fornita dai media della disciplina, la conoscenza delle materie che costruiscono il curriculum di studio, la possibilità di intravedere le opportunità lavorative alla fine del percorso universitario). Questi elementi contribuiscono alla costruzione del progetto universitario e come mostra Dubet nel suo lavoro sull'esperienza universitaria (Dubet 1994) a seconda del tipo di progetto, del tipo di vocazione e del grado d'integrazione dello studente è possibile tradurre un approccio diverso all'esperienza universitaria in termini di pratiche universitarie di pre-socializzazione alla professione futura, di aspettative future. Avere un progetto formativo forte contribuisce alla

costruzione da parte dello studente d'un processo di scelta in cui il soggetto riesce ad individuare gli obiettivi e le prospettive future, in questo caso il rischio del ri-orientamento si riduce. Tutti questi elementi contribuiscono ad un paniere di scelte che attraverso un meccanismo d'esclusione permette allo studente di operare una selezione e costruire un progetto formativo forte o debole. Riutilizzando il fattore vocazionale e quello progettuale utilizzato da Dubet (1994, 1995) sono state definite quattro categorie che possano descrivere i diversi tipi di studente al momento d'ingresso nel mondo universitario (tab 4.3.1.2).

*Tab 4.3.1.2 Tipologie studenti neo-diplomandi al momento della scelta*

| Studenti al momento della scelta | Progetto debole | Progetto forte  |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|
| Vocazione debole                 | Disorientati    | Gli strumentali |
| Vocazione forte                  | Appassionati    | Decisi          |

Gli studenti disorientanti hanno una vocazione debole (non sono interessati da nessuna disciplina in particolare) o un progetto debole (non riescono a proiettarsi nel futuro e individuare una professione che li potrebbe orientare verso una formazione universitaria), essi scelgono a caso o attraverso un processo per eliminazione senza riuscire a dare all'inizio del loro percorso un senso preciso al proprio agire. Il processo di scelta avviene in un contesto di poca informazione, e soprattutto di non consapevolezza, delle proprie capacità, aspettative e interessi. In alcuni casi questi studenti decidono di iscriversi all'università perché la pressione familiare e sociale li conduce verso una formazione terziaria, ma all'inizio del loro percorso si ritrovano in una situazione di smarrimento che può nel corso degli studi trasformarsi, riuscendo a costruire un progetto o scoprendo un interesse per le materie studiate. Lo studente può ritrovarsi, allo stesso tempo, in questa situazione fino alla fine del percorso riuscendo a costruire un progetto o a proiettarsi verso il futuro solo al momento della stesura della tesi di laurea.

Gli studenti appassionati hanno una vocazione forte, un'attrazione per una materia conosciuta durante la formazione scolastica, ma non riescono a tradurre il loro interesse e proiettarsi verso il futuro, di conseguenza la scelta avviene soprattutto considerando la propria disposizione personale verso una filiera di studi, senza dover costruire un progetto formativo che li orienti verso una professione specifica. La scelta può essere fatta, a seconda dei casi, in accordo con le attese familiari, oppure in totale disaccordo con la famiglia creando situazioni di conflitto. Nel caso in cui lo studente si trovi in una situazione critica in relazione alla propria famiglia a causa della filiera di studi selezionata, avere una vocazione forte gli permette di affrontare le difficoltà che questa scelta ha comportato dando un senso alle proprie azioni.

Gli studenti strumentali sono coloro che non hanno un interesse specifico per una disciplina di studio, ma sanno cosa vorrebbero fare da grandi, quale professione hanno l'intenzione di svolgere per il futuro o quale status socio-economico aspirerebbero ad acquisire. La scelta si costruisce attraverso un processo intenzionale/razionale, dove lo



studente si orienta verso la disciplina che offre una maggiore possibilità in termini di spendibilità all'interno del mercato del lavoro. La filiera di studi considerata non è qualcosa di totalmente estraneo al loro interesse, ma l'elemento che influisce di più nella fase dell'orientamento universitario è il progetto professionale futuro che hanno costruito durante gli ultimi anni di scuola superiore.

I decisi rientrano nella categoria di coloro che hanno una vocazione forte e questa insieme a un progetto formativo forte gli permette di affrontare il momento della scelta con una sorta di tranquillità. Le dinamiche d'analisi delle possibili prospettive future si sono costruite nel corso della formazione secondaria dei soggetti intervistati. Questo è il frutto di un interesse che a volte è presente nelle intenzioni dello studente fin da piccoli, che sia stata la vocazione a costruire un progetto forte, o un progetto forte a creare una vocazione non è possibile evincerlo dalle narrazioni, ma i due fattori hanno assunto un ruolo importante nelle dinamiche di scelta di questi studenti.

Fra gli studenti italiani intervistati solo il 10% ha dichiarato di non aver considerato nessun'altro tipo di facoltà al momento della scelta universitaria, il restante 90% ha preso in considerazione almeno un facoltà, il 37,3% due facoltà, il 11,3% tre facoltà e un solo una studentessa ha dichiarato di aver considerato quattro facoltà al momento della scelta. Questa ragazza di 21 anni al momento dell'intervista è iscritta alla facoltà di sociologia al terzo anno del ciclo di studi triennale, fra le discipline che aveva preso in considerazione ritroviamo le facoltà di veterinaria, fisica, lettere e scienze politiche. Questa studentessa è un esempio di studentessa disorientata. Dalla sua narrazione emerge la difficoltà del processo di scelta, una sorta di confusione e delusione. Dopo aver frequentato la facoltà di lettere, questa studentessa ha deciso di trasferirsi presso la facoltà di sociologia. Dalla sua narrazione si evince questo momento di totale disorientamento:

*Studentessa sociologia triennale 3anno 21 anni Italia*

- *Troppe...eh eh, diciamo veterinaria, fisica addirittura, poi avevo preso in considerazione lettere che ho frequentato per due settimane prima di venire qui a sociologia, e basta...ah no anche scienze politiche che però era già esclusa in partenza.*
- *Perché l'hai scartata o le hai scartate?*
- *Per motivi diversi, diciamo le prime due non lo so perché le ho scartate...diciamo che non lo so ancora bene forse, alla fine non le ritenevo poi così, forse...non so non le ritenevo vicine a quelle per cui sono portata...diciamo ecco, ....mettendo in gerarchia le scelte, lettere invece l'ho provato pensavo di essere molto portata per lettere in effetti, invece assolutamente no, non mi è piaciuto minimamente, scienze politiche...non lo so in confronto a sociologia sì...mettendolo a paragone.*
- *Quindi non eri portata per le altre?*
- *In realtà sì...però non lo so credo di essere portata più per una materia come sociologia forse*
- *Quindi preferisti sociologia?*
- *In realtà anche per il percorso che avevo fatto al liceo, perché ovviamente era un classico quindi pensavo di...sì diciamo per questo...principalmente...di non avere proprio le basi...*

Per alcuni soggetti questa situazione di disorientamento persiste a volte durante tutto il percorso di studi e solo verso la fine, riescono a intravedere un interesse nel percorso di

studi e produrre un processo di riflessività e messa in prospettiva in relazione ai propri interessi. Da questa narrazione emerge una costruzione del progetto formativo debole al momento della scelta che ha creato non solo una fase di totale disorientamento, ma anche un processo di rio-orientamento che in alcuni casi può essere affrontato come un momento critico del proprio percorso e un fallimento.

Per quanto riguarda gli studenti strumentali la scelta è fatta in considerazione di un progetto forte, dove l'interesse per una professione richiesta all'interno del mercato del lavoro possa prevalere sugli interessi personali. Questo è il caso di uno studente in Chimica di 22 anni che ha descritto come l'interesse per una sicurezza lavorativa abbia influito nel suo percorso.

*Studente Chimica 22 anni triennale Italia*

- *Si avevo preso in considerazione....la mia prima scelta era filosofia e la seconda scelta psicologia, quindi chimica è stata la mia terza scelta.*
- *Come mai le hai scartate?*
- *Ovviamente per motivi di lavoro post-laurea, No vabbè ovviamente la 31 è no (la domanda 31 corrisponde a la facoltà che frequenti è la tua prima scelta)....il motivo è che mi sentivo più portati per le prime due...*

Una scelta orientata dai possibili sbocchi lavorativi caratterizza anche il percorso di uno studente in Scienze statistiche di 22 anni iscritto ad un corso di laurea triennale, nella prima parte della sua intervista egli narra di come il suo processo di scelta per questo tipo di studi sia stato il frutto di un processo di vincoli e opportunità (Boudon 1973, Gambetta 1990) avute come elemento di discriminazione la spendibilità del titolo di studio all'interno del mercato del lavoro:

*Studente scienze statistiche 22 anni triennale Italia*

- *Io avevo scelto scienze politiche e lettere...*
- *E perché l'hai scartate?*
- *Perché pensavo che scienze statistiche mi potesse dare più possibilità lavorative...*

Emerge ancora di più il fattore strumentale come guida nella scelta nella parte finale dell'intervista in cui questo ragazzo esprime la volontà di poter frequentare un corso di laurea letterario, nel caso avesse la possibilità di ritornare indietro nel suo percorso di studi e di come in termini di prospettive sia orientato verso un lavoro differente da quello per si è formato:

*Studente scienze statistiche 22 anni triennale Italia*

- *A oggi rifaresti le scelte che hai fatto o cambieresti?*
- *Cambierei?*
- *Cosa?*
- *Il percorso universitario*
- *Cosa Sceglieresti?*
- *Lettere*
- *Perché pensi che sia più...*
- *Perché seguirei una mia passione.....*
- *Che lavoro vorresti fare dopo l'università?*
- *Il giornalista.....*

Fra coloro che rientrano nella categoria degli appassionati possiamo ritrovare la narrazione di una studentessa di 21 anni iscritta al corso di laurea triennale in Lettere Musica e Spettacolo presso la Sapienza.

*Studentessa 21 anni Letteratura Musica e Spettacolo laurea triennale Italia*

- *Al momento della scelta universitaria ricordi come hai fatto questa scelta, con chi ti sei confrontata?*
- *Da sola...no da sola proprio....Seguendo una mia idea personale....*
- *E basta?*
- *Si*
- *Pensi che la scuola e i tuoi insegnanti ti abbiano orientato in che modo?*
- *Ah...eh insomma...no, non mi hanno orientato in questa scelta....Non ho ricevuto orientamento*
- *E i tuoi genitori sono favorevoli alla scelta che hai fatto?*
- *Eh...non tanto né favorevoli né sfavoreli*
- *Al momento della scelta ricordi quale altre facoltà hai preso in considerazione?*
- *Ingegneria*
- *E perché l'hai scartata?*
- *Perché mi piacevano molto la musica, lo spettacolo, fare cinema....*
- *La facoltà che stai frequentando è la tua prima scelta?*
- *No, no*
- *Come mai? Perché non la consideri una prima scelta?*
- *Prima avevo fatto ingegneria, due mesi ingegneria, poi ho cambiato subito .*

Fra i soggetti decisi, intervistati all'interno del contesto italiano, emergono le narrazioni di due studentesse in due settori disciplinari diversi, Medicina e Scienze Politiche. La prima universitaria è iscritta al momento dell'intervista all'ultimo anno di medicina, ha 26 anni ed ha deciso di intraprendere questo percorso di studi contro il parere della sua famiglia e

della sua rete sociale. Attraverso le sue parole è possibile evincere come la sua scelta sia stata il frutto di un suo orientamento personale dettato da una vocazione ed un progetto professionale e di vita forte:

*Studentessa medicina 26 anni Italia*

- *Quando hai dovuto scegliere la facoltà di medicina con chi ti sei confrontata?*
- *Con nessuno perché tutti mi dicevano che non dovevo farlo...è stata una mia scelta...seguendo una mia idea personale(è una delle opzioni offerte all'interno del questionario)*
- *Quindi tutto il resto niente....*
- *No erano tutti contrari.....*
- *Per quanto riguarda l'orientamento ricevuto a scuola, credi di aver ricevuto che tipo di orientamento?*
- *Insufficiente*
- *E I tuoi genitori erano favorevoli alla tua scelta?*
- *Per niente*
- *Ed ora, invece hanno ancora questa idea?*
- *Non immaginavano...vedendomi così, mi vedevano piccola e fragile non avrebbero mai immaginato che da sola riuscissi ad arrivare dove sono arrivata...perché è una scelta per prima cosa di vita importante....e quindi no...va bé ora si...sono d'accordo*
- *Avevi preso in considerazione altre facoltà*
- *Si scienze politiche*
- *Perché l'hai scartata?*
- *Perché sono entrata alla facoltà di medicina sarebbe stato un ripiego...*
- *La facoltà di medicina la consideri come la tua prima scelta?*
- *Si è stata la mia prima scelta.*

La seconda è la storia di una studentessa Brasiliana di 24 anni alla fine di un percorso di scienze politiche. È una giovane molto impegnata all'interno dell'associazionismo e da sempre interessata, in considerazione della sua esperienza di vita, sociale ed educativa, alla questione delle seconde generazioni in Italia. Dalla sua narrazione si evince un progetto formativo e professionale forte (lei vuole lavorare nel contesto delle ong che si occupano di bambini di seconda generazione), questi due elementi uniti all'interesse per le questioni politiche ha orientato la sua scelta.

*Studentessa brasiliana scienze politiche triennale 24 anni Italia*

- *Psicologia*
- *Perché l'hai scartata?*
- *Perché...è lunga..ciò che volevo fare con la psicologia era sempre legato alle ong nel ramo infatile ed era più opportuno una laurea in scienze politiche....all'inizio ho pensato a psicologia....poi ho capito che scienze politiche era più adatta.*

Sempre seguendo il modello sopra indicato per i neo-diplomandi, dopo aver scelto la loro disciplina interesse si trovano di fronte a diverse opzioni: 1) la scelta fatta è adatta ai loro interessi iniziano il percorso di laurea triennale e lo portano a termine; 2)<sup>29</sup> la scelta della disciplina di studio non è stata quella giusta secondo le proprie disposizioni, interessi, si accorgono durante il primo anno di studio di non essere pronti a quel tipo di formazione e decidono di riorientarsi ritornando alla fase precedente, questa volta con un'esperienza e una consapevolezza diversa rispetto alla prima scelta universitaria. Questo gli permette di affrontare il momento decisionale con le capacità critiche e la consapevolezza della propria vocazione o del proprio progetto di vita. 3) La disciplina di loro interesse prevede una selezione all'ingresso, se riescono a superare questa selezione continuano il loro percorso triennale o ciclo unico, in caso contrario sono costretti a ritornare al momento della scelta, ma a differenza degli studenti dell'opzione numero due, la loro è una scelta viene vissuta quasi sempre come un ripiego. Questo crea delle situazioni critiche che influiscono sul processo di scelta e potrebbero influire durante tutto il percorso formativo. Per quanto riguarda i neo-diplomandi francesi il ventaglio di offerte formative è molto ampio rispetto al contesto italiano. Fra le opzioni possibili gli studenti hanno: frequentare una classe preparatoire al fine di passare i concorsi d'accesso alle Grands Ecoles, iscriversi all'università ad un corso di Licence o IUT, seguire una formazione tecnica BTS (definita anche formation court et professionali sante), entrare all'interno del mercato del lavoro. In questo lavoro ci occuperemo degli studenti che hanno deciso di iscriversi all'università, ma anche di alcuni di loro che dopo aver frequentato due anni di classe preparatoire decidono di iscriversi all'università perché non hanno superato i concorsi di accesso alle Grands Ecoles oppure hanno capito che il loro interesse era orientato ad una disciplina la cui offerta formativa era dispensata dall'università. Alcuni studenti possono essere iscritti presso una Grands Ecoles, ma allo stesso tempo all'università e questo è il caso di un'intervistata in lettere che frequenta l'ENS (Ecole Normale Supérieure, l'equivalente in Italia della Scuola Normale Superiore di Pisa) e iscritta ad un corso di laurea magistrale presso l'Université Paris Diderot. Il 18,7% degli intervistati nel contesto francese ha dichiarato di non aver considerato nessun'altra filiera di studio al momento della scelta, il restante 81,3% ha preso in considerazione almeno una filiera di studio, il 39,3% al momento della scelta ha preso in considerazione due filiere di studio, il 5,3% ha considerato tre filiere di studio, e due studenti hanno preso in considerazione quattro filiere di studio al momento della scelta.

Attraverso le interviste svolte nel contesto francese è emerso che all'interno del sistema d'istruzione secondario inferiore (collège) e secondario superiore (lycée) lo studente con ottime performance viene orientato verso la scelta delle classe preparatoire in vista degli esami d'accesso alle Grands Ecoles. Una studentessa di psicologia di 20 anni 3 anno di licence racconta:

---

<sup>29</sup> Le opzioni 2 e 3 verranno approfondite nel paragrafo 4.4 dove si pone l'attenzione alla questione del riorientamento

-Sono stata convocata più volte dal mio professore coordinatore del consiglio di classe perché nella scheda di orientamento che compilavamo durante l'ultimo anno di scuola superiore io avevo scritto che volevo essere psicologa, lui mi diceva, ma insomma con i suoi voti dovrebbe fare una classe preparatoire...lasciando sottointendere che l'università è l'ultima scelta.

Se da un punto di vista sistemico questo elemento può essere analizzato come il "sistema che si riproduce" secondo Bourdieu e Passeron o come ulteriore formazioni delle elites secondo il lavoro di Baudelot e Establet (2009), da un punto di vista individuale la scelta di una classe preparatoire può essere vissuta secondo due approcci. Il primo è quello che emergeva già ne Les Heritiers e che Bourdieu e Passeron definiscono "la bete à concours" lo studente è orientato al superamento dei concorsi delle Grands Ecoles dove l'interesse principale è apprendere il massimo, secondo il modello prestabilito e l'habitus dell'Écoliers. Scegliere di frequentare una classe preparatoire, allo stesso tempo, post-pone il vero momento della scelta, lasciando lo studente in un contesto inquadrato e rassicurante<sup>30</sup> (benché i tempi di studio siano molto serrati e il livello di conoscenze richieste sia elevato) perché già pre-organizzato, permettendogli di sfruttare altri 2 o 3 anni di vita per effettuare una scelta cruciale come quella della formazione terziaria. Durante la classe preparatoire lo studente ha come sola preoccupazione quella di studiare per superare i concorsi. Le fratture che avvengono durante la transizione scuola università descritte da Coulon (1997) nel Métier d'Étudiant, nel caso degli studenti iscritti in classe preparatoire si compiono al momento d'ingresso nel mondo universitario. Questa è una strategia messa in atto dagli studenti per avere più tempo per comprendere i propri interessi riuscendo alla fine dei due o tre anni a poter o accedere a una Grands Ecoles oppure entrare al 2 o 3 anno di licence. Allo stesso tempo frequentare una classe preparatoire ritarda l'acquisizione dell'autonomia organizzativa e delle pratiche universitarie necessarie ad affrontare il passaggio da neofita a indigeno (Coulon 1997). Frequentare una classe preparatoire oltre a fornire una preparazione d'alto livello trasmette negli studenti un modello, un habitus, che trasferisce una metodologia di studio, ma anche un modello di studente cui fare riferimento. Aver acquisito l'habitus dell'écolier genera, negli studenti che dalle classe preparatoire o dalle grands écoles arrivano all'università, delle dinamiche di disorientamento e delle fratture legate alle pratiche universitarie e all'identità personale.

Un ulteriore differenza rispetto al contesto italiano è rappresentata dalla possibilità per questi studenti di essere iscritti in due corsi di laurea contemporaneamente. L'universitario francese in "double cursus" costruisce il suo curriculum di studi scegliendo al momento dell'iscrizione quale dei due corsi di laurea sarà considerato il prevalente della

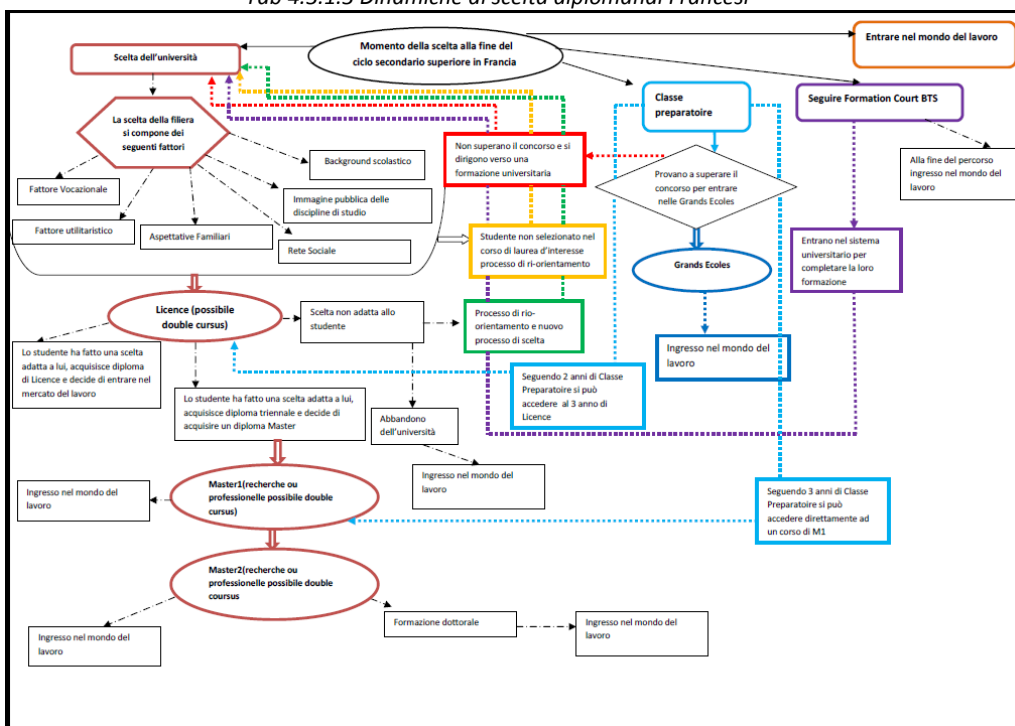
---

<sup>30</sup> Le Classes Préparatoires sono organizzate all'interno dei Lycée Generale, avendo un'organizzazione che segue le dinamiche e le tempistiche scolastiche con richieste in termini di performance più elevate di quelle della scuola secondaria superiore.

sua formazione, questo è definito cursus "*majeur*", l'altra filiera completerà il suo percorso formativo ed è definita "*mineur*". Lo studente segue il maggior numero di corsi del curriculum didattico del corso di laurea definito majeure e le restanti ore del curriculum didattico detto mineur. Questo offre la possibilità, ai soggetti iscritti in double cursus, di costruire una formazione pluridisciplinare e permette alla fine del corso di studi di ottenere due diplomi di laurea. L'organizzazione del double cursus varia a seconda degli UFR degli atenei che strutturano a seconda dell'offerta formativa dispensata varie tipologie di organizzazione didattica.

À partire da questi elementi emerge la complessità dei possibili percorsi intrapresi dagli studenti francesi, alcuni dei quali decidono di conseguire un diploma di licence in una disciplina e un diploma di master in una disciplina affine o complementare. Il modello sopra presentato offre la complessità dei percorsi emersi dalle interviste svolte all'interno del contesto di studio francese. Questa ricerca non può produrre delle generalizzazioni in relazione all'intero contesto dell'istruzione terziaria francese, ma si propone di descrivere alcuni possibili percorsi universitari cercando di analizzare la realtà degli studenti universitari all'interno di un contesto metropolitano. Questa grande varietà di offerta formativa produce delle dinamiche di scelta diverse fra gli studenti intervistati italiani e quelli francesi e anche in termini di percorso intrapreso. Se da un lato gli intervistati hanno narrato un'esperienza universitaria caratterizzata da un curriculum lineare in relazione alla strutturazione e al conseguimento del titolo di studio, dall'altro emergono storie fatte di transizione all'interno di diversi mondi e discipline di studio. Un percorso che segue la struttura dei curricula organizzati secondo il modello LMD (Licence, Master Doctorat) prevede che lo studente decida di iscriversi a un corso di laurea triennale licence. Al conseguimento del titolo di studio alla fine del terzo anno l'universitario può decidere o di iscriversi a primo anno di laurea magistrale in Francia Master1 (dove è previsto uno stage che crea un primo legame con i possibili settori professionali d'interesse e che rilascia un ulteriore titolo di studio alla fine di quest'anno) oppure di entrare all'interno del mercato del lavoro. Allo stesso tempo alla fine del M1 lo studente si ritrova, di nuovo, di fronte ad una scelta, vale a dire se terminare gli studi e iniziare a lavorare oppure conseguire un titolo di M2 che può essere: M2 recherche (corso di studi che instrada verso il percorso dottorale) oppure M2 professionnel (corso di laurea professionalizzante dove è previsto quasi in tutti i curricula durante il secondo semestre uno stage inerente al settore professionale di studi).

Tab 4.3.1.3 Dinamiche di scelta diplomandi Francesi



Gli universitari hanno la possibilità di ripetere "redoubler" l'anno di studi una sola volta per ogni anno di studi (per il corso di laurea in medicina è previsto un numero di anni più elevato di redoublement), dopo di che in caso di non conseguimento della media necessaria a superare gli esami, sono costretti ad abbandonare il corso di studi. All'interno del sistema d'istruzione superiore francese esistono delle "passerelle" fra i diversi tipi di formazione terziaria che offrono allo studente la possibilità di entrare nel mondo universitario a un livello L2 o L3 (secondo e terzo anno di laurea triennale).

La riforma LMD ha prolungato i tempi di permanenza all'interno del sistema d'istruzione superiore. Prima della riforma la maggioranza degli studenti conseguiva un titolo di laurea quadriennale (Bac+4) maitrise, solo chi voleva entrare nel terzo ciclo di studi dottorale decideva di proseguire gli studi. Questo era il titolo sufficiente per acquisire posizioni socio-economiche elevate. Oggi è necessario conseguire un titolo di studi di Master2 per accedere ai concorsi pubblici d'insegnamento (Capes, Aggregation), e per essere abilitati allo svolgimento di professioni come ingegnere, architetto o avvocato (Ministere Enseignement Superieur).



Nei paragrafi precedenti è stato mostrato come all'interno del sistema universitario francese non si trovino studenti in lungo ritardo sull'acquisizione dei diplomi, e non sono presenti studenti appartenenti al vecchio sistema di cicli di studio Deug, Licence, Matrise. Una studentessa in psicologia che L3 (terzo anno di triennale) di 20 anni descrive la sua scelta in questo modo:

*Studentessa 20 anni psicologia 3 anno di Licence Francia*

-Ho pensato a ParisV  
-Ma, mi riferivo alla disciplina di studio  
-No, soltanto psicologia ho voluto fare da sempre psicologia  
-Quindi era solo in relazione all'Università?  
-Si  
-E quali università ha considerato ?  
- Paris5, Paris8, ma l'insegnamento offerto non mi interessava.

Questa studentessa ha una vocazione forte e un progetto forte, rientra nel gruppo degli studenti decisi, infatti nella parte finale dell'intervista mostra il desiderio di voler conseguire il suo M1 in due anni per poter dedicare il primo anno ai corsi da seguire e il secondo anno poter avere un'esperienza di stage all'interno di un istituto sanitario:

*Studentessa 20 anni Francia psicologia L3*

- Continuo i miei studi a Paris7 nella facoltà di Scienze Umane e cliniche, quindi secondo l'orientamento psicanalito, è quello più adatto a me, come tutti sanno ci sono diverse filiere in psicologia, voglio restare nel settore della psicoanalisi, farò il mio M1 in 2 anni e fra 5 anni avrò ottenuto il mio diploma già da 2 o 3 anni, quindi spero che avrò trovato un lavoro sicuramente in ospedale e dopo perché non aprire uno studio, e perché no.....più vado avanti nei miei studi più ho voglia di imparare le cose che mi interessano e che sono insegnate all'università....perché non forse fare un master recherche.....e dopo un po' di esperienza clinica.....mi piacerebbe fare un dottorato...  
- E perché lei vuole fare un M1 in 2 anni e non in un anno come è previsto dall'organizzazione universitaria ?  
- Perché lavoro e questo mi occupa molto tempo e farlo in 2 anni mi permette di....quindi l'anno prossimo passerò tutti gli esami teorici...ecco passo gli esami e in seguito l'anno successivo scriverò la tesi di laurea e farò uno stage che normalmente dovrebbe impegnarmi tre pomeriggi a settimana....quindi vorrei darmi il tempo di elaborare il soggetto su cui lavorare.....su cui voglio scrivere la mia tesi....penso che lavorare e studiare e passare tutti gli esami facendo uno stage mi impedisce di scrivere qualche cosa e quindi mi offro il tempo per pensare al mio soggetto.....di leggere delle cose....e di ridurre un po' il soggetto della mia ricerca per scrivere una tesi di 50 pagine ecco.....

Per dei soggetti disorientati - che non hanno una forte vocazione o un progetto chiaro che possa guidarli nella scelta l'elemento del conformismo - può essere un fattore che li guida nella scelta. Lo studente di 24 anni al secondo anno di laurea magistrale, il cui percorso è stato già presentato nel paragrafo precedente, dichiara che la motivazione che lo ha spinto alla prima scelta della facoltà di diritto anche nel caso universitario è stata il conformismo. Quando lo studente non ha un'idea chiara del proprio futuro seguire il percorso dei propri amici o quello consigliato dalla famiglia può essere un elemento di "sicurezza" nel processo di scelta, che evita il confronto con i propri interessi e le proprie aspettative mantenendo dei punti di riferimento costruiti durante tutto il percorso di vita e scolastico.

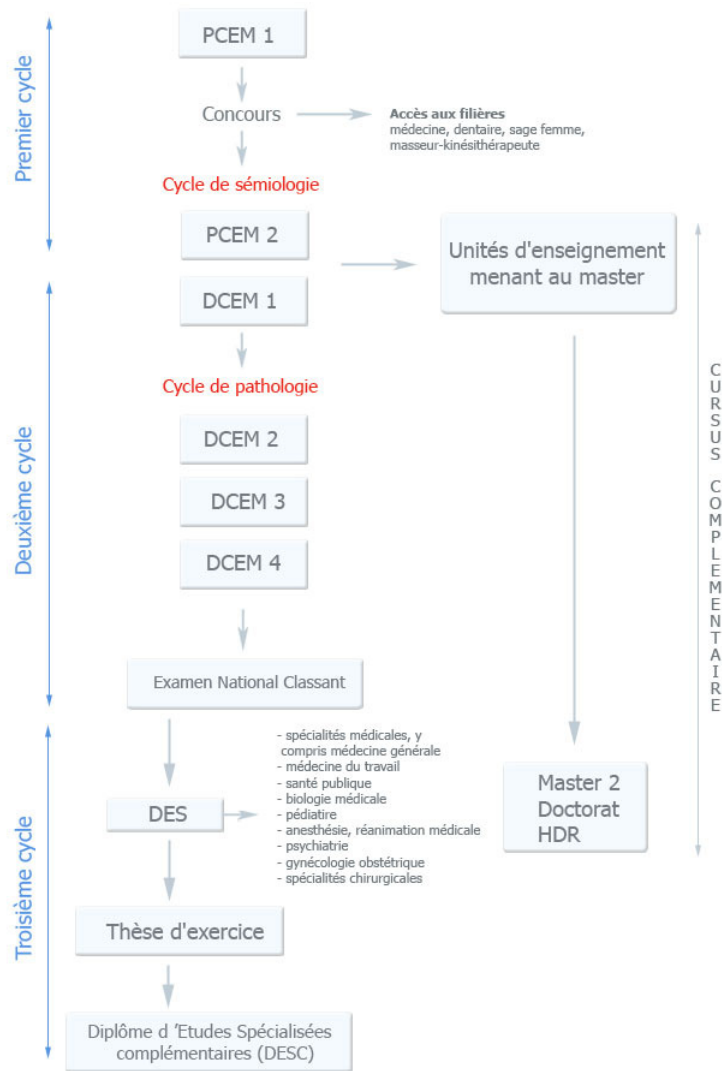
*Studente politiche culturali 24 anni Francia:*

*-Uscendo dal liceo era la stessa logica che seguire un percorso di liceo economico e sociale....è stato il conformismo che à primeggiato sulla volontà di sbarazzarmi il più presto possibile di questa scelta senza riflettere veramente a cosa comportava...dunque era l'università Paris2 Assas diritto...ho pensato immediatamente che sarei dovuto andare in questa facoltà....e non ho veramente riflettuto a fondo sulle altre possibilità....*

Un'attenzione particolare deve essere offerta agli studenti universitari che seguono un corso di studi legato alle professioni mediche, di seguito è presentato un modello del ciclo medico che si differenzia dagli altri corsi di studi sopra presentati. Il corso di studi in medicina e professioni odontoiatriche è l'unico che non è rientrato nel processo di armonizzazione dei diplomi LMD.

Come per gli altri corsi di laurea universitari il ciclo di studi medici si struttura su tre livelli (1ere cycle formato da PCME 1 PCM2 e DCME1, 2eme cycle strutturato in 3 anni DCME2, DCM3 e DCM4, 3eme cycle DES Thèse d'exercice Diplome d'Etudes Spécialisée complémentaire DESC), ma a differenza dell'organizzazione dei corsi di laurea italiani il concorso di accesso avviene alla fine del primo anno di studi. Gli studenti possono parteciparvi soltanto due volte, dopo le quali in caso di non ammissione sono costretti ad un rio-orientamento universitario (cosa che avviene nella maggioranza dei casi) oppure decidere di entrare a pieno titolo all'interno del mercato del lavoro.

Tab 4.3.1.4 struttura corso di laurea Medicina Francese



Al primo anno di PCME s'iscrivono gli studenti che partecipano al concorso di medicine, dentaire, sage femme, masseur kinesiterapeute. Secondo la posizione ottenuta all'interno della classifica lo studente può accedere a una di queste formazioni. È possibile secondo

l'ateneo che dispensa questo tipo di formazione avere delle equivalenze e poter entrare all'interno del corso di laurea in medicina al secondo o al terzo anno, ma è necessario un curriculum formativo con ottime performance e il dossier viene valutato dalla commissione, ma è una possibilità che permette l'accesso agli studi di medicina solo a pochi studenti sul totale degli iscritti a questa disciplina.

La prima differenza emersa all'interno delle interviste fra i due contesti di studio riguarda la composizione disciplinare dei corsi di studio. Per quanto concerne i percorsi italiani è possibile definirli mono-disciplinari, poiché gli studenti costruiscono il proprio percorso di conoscenze quasi esclusivamente all'interno di una filiera di studi, se non in caso di un ri-orientamento formativo, che non permette l'acquisizione di diplomi superiori all'interno di diverse materie. La maggioranza degli studenti iscritti ad un corso di laurea in medicina arriva al momento della scelta universitaria avendo costruito nel corso del percorso secondario superiore sulle basi di una vocazione e di un progetto forte.

Uno studente in medicina al sesto anno descrive la sua scelta in questo modo:

*Studente di medicina 25 anni D3 Francia :*

*- Diventare medico è stata la mia prima scelta, non è una vocazione d'infanzia, ma la passione per la medicina mi è stata trasmessa dal mio medico curante.*

*Studentessa algerina di medicina 22 anni D3 Francia*

*- Studiare medicina è il progetto che ho concepito da quando ero piccola.*

Per quanto concerne gli studenti francesi, l'opportunità di accedere a studi organizzati in double cursus gli offre la possibilità di costruire dei curriculum universitari pluridisciplinari sincronici. La pluridisciplinarietà può essere costruita anche in modo diacronico e dopo un ri-orientamento (la questione del ri-orientamento verrà affrontata in modo più approfondito nel paragrafo 4.4) a seconda dei cicli di studio. Un esempio di queste dinamiche è rappresentato dall'esperienza di uno studente di 22 anni iscritto ad un M2 di chimica, egli aveva precedentemente seguito 1 anno di medicina presso l'Université Paris Descartes (Paris5) e grazie al programma di passerella messo in atto dall'Université Paris Diderot è riuscito ad accedere al 2° anno di licence in fisica, ha conseguito un M1 in fisica ed al momento dell'intervista era iscritto a un M2 in chimica.

*Studente 22 anni M2 Chimica Francia*

*- Ho fatto due anni di medicina a ParisV et poiché non ho superato il concorso ho approfittato di poter convalidare i miei 2 anni di medicina e entrare in L2 di fisica a Paris7, c'era una filiera speciale per gli studenti in medicina che non hanno superato il concorso, ho fatto L2 e L3 in fisica, M1 fisica e poi ho voluto fare un M2 in chimica.*

#### **4.3.2 Orientamento Universitario: un'esperienza senza informazioni**

I 150 studenti italiani intervistati dichiarano di non aver ricevuto sufficiente orientamento alla fine dell'ultimo anno di scuola superiore, infatti, oltre il 50% degli studenti dichiara di non aver ricevuto orientamento o insufficiente (il 34,7% non ha ricevuto orientamento, il 22,7% dichiara di aver avuto un orientamento insufficiente), il 22% ha ricevuto un orientamento sufficiente, il 14,7% un buon orientamento e solo il 6% dichiara di avere ricevuto un orientamento ottimo (tab 4.3.2.1).

Tab 4.3.2.1 orientamento ultimo anno di scuola superiore ricerca italia

| Orientamento scolastico |                              | Percentuale valida |
|-------------------------|------------------------------|--------------------|
|                         | non ho ricevuto orientamento | 34,7%              |
|                         | insufficiente                | 22,7%              |
|                         | sufficiente                  | 22,0%              |
|                         | buono                        | 14,7%              |
|                         | ottimo                       | 6,0%               |
|                         | Totale                       | 100,0%             |

Anche i 150 studenti francesi intervistati dichiarano, per oltre il 50%, di non aver ricevuto orientamento o aver ricevuto un orientamento insufficiente (33,3% dichiara di non aver ricevuto nessun tipo di orientamento, il 24,7% insufficiente, il 17,3% ha avuto un orientamento sufficiente, il 20% buono e solo il 4,7% un orientamento ottimo).

Tab 4.3.2.2 Orientation scolaire en Terminal Ricerca Francia

| Orientation scolaire |   | Percentuale valida |
|----------------------|---|--------------------|
|                      | je n'ai pas reçu d'orientation scolaire | 33,3               |
|                      | insuffisant                             | 24,7               |
|                      | Suffisant                               | 17,3               |
|                      | bon                                     | 20,0               |
|                      | excellent                               | 4,7                |
|                      | Totale                                  | 100,0              |

La questione dell'orientamento è fondamentale nel processo di scelta, perché in alcuni casi gli studenti non hanno le informazioni necessarie per operare una valutazione consapevole. Essi si ritrovano in una situazione in cui non sono ancora riusciti a individuare

le proprie aspirazioni future e l'interesse per una disciplina. Un'attività di orientamento potrebbe riuscire a far individuare delle aree disciplinari d'interesse, oppure una professione futura alla quale i soggetti aspirano. Alcuni studenti non hanno informazioni su facoltà (come quella di sociologia), non hanno informazioni in relazione ai possibili sbocchi lavorativi alla fine del percorso. Dalle interviste svolte all'interno dei contesti di studio la mancanza di un orientamento da parte del sistema d'istruzione sembra essere una delle cause del disorientamento dei soggetti. Riuscire a organizzare delle politiche di orientamento più efficaci volte ad aiutare in modo quasi maieutico gli studenti all'ultimo anno delle scuole superiori, potrebbe essere uno degli elementi chiave nel processo di scelta. Le interviste svolte non permettono una generalizzazione a tutto il contesto nazionale, ma dalle esperienze degli studenti emerge questa mancanza di consapevolezza dovuta alla giovane età, gli studenti sono nella fase di transizione dall'adolescenza al mondo adulto, e quest'ultima per quanto concerne il contesto italiano rientra in quella che Cecile Van de Velde(2008) definisce la logica dell'appartenenza familiare. In questa situazione l'autonomia personale, economica e abitativa avviene in modo tardivo a causa di fattori culturali e negli ultimi anni economici. Gli studenti in Italia si trovano in una dinamica di percorso "lineare", vale a dire essi seguono il percorso prefigurato dal sistema d'istruzione secondario e terziario, anche nelle situazioni in cui la mancanza di un progetto formativo e di una vocazione li proiettano in una dinamica di disorientamento personale e formativo.

Se a tutti questi elementi aggiungiamo un esame di selezione in ingresso emerge la complessità del momento della scelta e la necessità in caso di non superamento delle prove d'esame di riprogettare il proprio percorso formativo.

In relazione alle dinamiche di scelta è stato chiesto agli intervistati come hanno svolto la propria scelta, con chi si sono confrontati, come si sono informati in merito alle filiere da seguire.

Gli studenti italiani hanno dichiarato per il 52% che hanno svolto la scelta della filiera triennale seguendo una loro idea personale, per il 25,3% parlando con un amico, il 18% ha dichiarato di aver svolto il processo di scelta parlando con la madre; il 14,7 % avendo un confronto con il padre, parlando con un insegnante è stato segnalato dal 16,7% degli intervistati e il 12% sembra aver chiesto consiglio a un componente della famiglia al di fuori dei genitori. Gli intervistati del contesto italiano dichiarano in minima parte di essersi informati attraverso i media, infatti, solo il 5,3% ha indicato quest'opzione, e solo il 5,3% sembra essersi confrontato con il proprio ragazzo o con la propria ragazza al momento della scelta. Il 4% degli studenti italiani intervistati dichiara di aver avuto un confronto con i fratelli/sorelle.

Per quanto riguarda gli studenti francesi intervistati ritroviamo risultati simili a quelli italiani per il 53,3% gli studenti si sono orientati alla scelta seguendo una loro idea personale, il 19,3% avendo un confronto con un amico, il 20,7% parlando con la madre e il 18,7% parlando con il padre. Il 15,3% sembra aver affrontato il processo di scelta chiedendo consiglio a un insegnante e il 6% attraverso i media. L'8,7% ha indicato come sostegno al processo di scelta, il confronto con un consigliere all'orientamento del proprio

istituto superiore (in Francia all'interno di ogni istituto è prevista la figura di un consigliere di orientamento, in genere è una persona con una formazione almeno di primo ciclo universitario di psicologia ed è un professionista che lavora presso C.I.O Centre d'Information et Orientation). Il compito del *coseilleur d'orientation* è di informare, orientare e guidare lo studente nel processo di scelta post-diploma.

Gli studenti della Sapienza iscritti a una laurea magistrale, ciclo unico o vecchio ordinamento corrisponde al 41,3% (24% sono iscritti a un corso di laurea magistrale e il 16% al corso di laurea a ciclo unico, 1,3% a un corso di laurea di vecchio ordinamento) della popolazione intervistata all'interno del contesto italiano. Utilizzando una distribuzione di frequenze che consideri solo gli studenti iscritti a questo tipo di ciclo di studi abbiamo ottenuto le seguenti risposte: in merito al processo di scelta del secondo ciclo 33,3% degli iscritti ad un corso di laurea magistrale dichiara di aver operato questa scelta per proseguire il percorso intrapreso durante gli studi triennali, il 30,6% degli studenti magistrali dichiara di aver scelto seguendo una propria idea personale e il 70,8% degli studenti iscritti ad un corso di laurea a ciclo unico ( fra questi studenti ritroviamo gli iscritti al corso di laurea di medicina e chirurgia, alcuni studenti di ingegneria, gli studenti del vecchio ordinamento e alcuni studenti di architettura). Nella fase di scelta del corso di laurea magistrale, come è emerso per il primo ciclo triennale, gli studenti italiani intervistati decidono di confrontarsi con la madre, infatti, questa opzione è stata indicata dal 13,9% degli studenti iscritti ad un corso di laurea magistrale e dal 33,3% degli studenti iscritti ad un corso di laurea a ciclo unico.

Per quanto concerne gli studenti iscritti al secondo ciclo di studi o ciclo medico corrisponde al 63,3% degli intervistati francesi (40% corso di laurea master1 e master2 23,3% ciclo medicale) sono emerse le seguenti risposte in merito alla scelta del master: il 61,7% degli studenti francesi iscritti ad un master ha operato la scelta per questo ciclo di studi seguendo una propria idea personale ed il 77,1% degli studenti iscritti ad un ciclo di studi medicali, hanno operato la scelta confrontandosi con la madre il 5% degli studenti iscritti in master e il 20% degli iscritti ad un ciclo unico medicale. Il confronto con il gruppo dei pari ha sostenuto la scelta del secondo ciclo per il 15% degli iscritti in master e il 25,7% degli studenti iscritti in medicina ciclo unico. Hanno scelto un confronto con un professore (in questo caso universitario) il 15% degli studenti iscritti in un corso di master.

In entrambi i contesti di studio con l'avanzare dei cicli il proprio interesse personale assume un ruolo rilevante, ma nel contesto francese l'interesse a proseguire nel mio percorso di licenze è stato scelto solo dall'8,3% degli studenti a differenza del contesto italiano dove il 30,6% degli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale ha indicato questa come una degli elementi che li ha orientati nel processo di scelta. Questo dato offre una prima differenza sulle dinamiche dei percorsi nei due contesti di ricerca: il percorso dello studente italiano può essere definito mono-filiera, in altre parole lo studente nella transizione tra primo e secondo ciclo di studi tende a proseguire nella stessa filiera di studi, mentre il contesto francese è caratterizzato da percorsi pluri-filiera o a mosaico. Questo fenomeno è da imputare a fattori legati al sistema (le possibilità delle passerelle all'interno delle diverse formazioni superiori, e alla possibilità del double

cursus) e a fattori legati al soggetto (interesse personale interdisciplinare, scelta di conseguire diversi titoli di studio in cicli diversi dell'insegnamento superiore).

Se gli studenti sono riusciti ad ottenere il loro titolo di laurea triennale si ritrovano ad affrontare un secondo momento di scelta. Essi riescono ad affrontare il momento della scelta attraverso capacità critiche e riflessive che gli permettono di orientarsi secondo i propri interessi e l'esperienza universitaria pregressa che li sostiene nella costruzione del proprio progetto formativo e professionale. In generale gli studenti intervistati italiani continuano il loro percorso magistrale in un corso di laurea scelto per la formazione triennale, mentre per gli studenti francesi in alcuni casi si evidenziano scelte formative nella stessa area disciplinare, ma seguendo discipline di studio differenti.

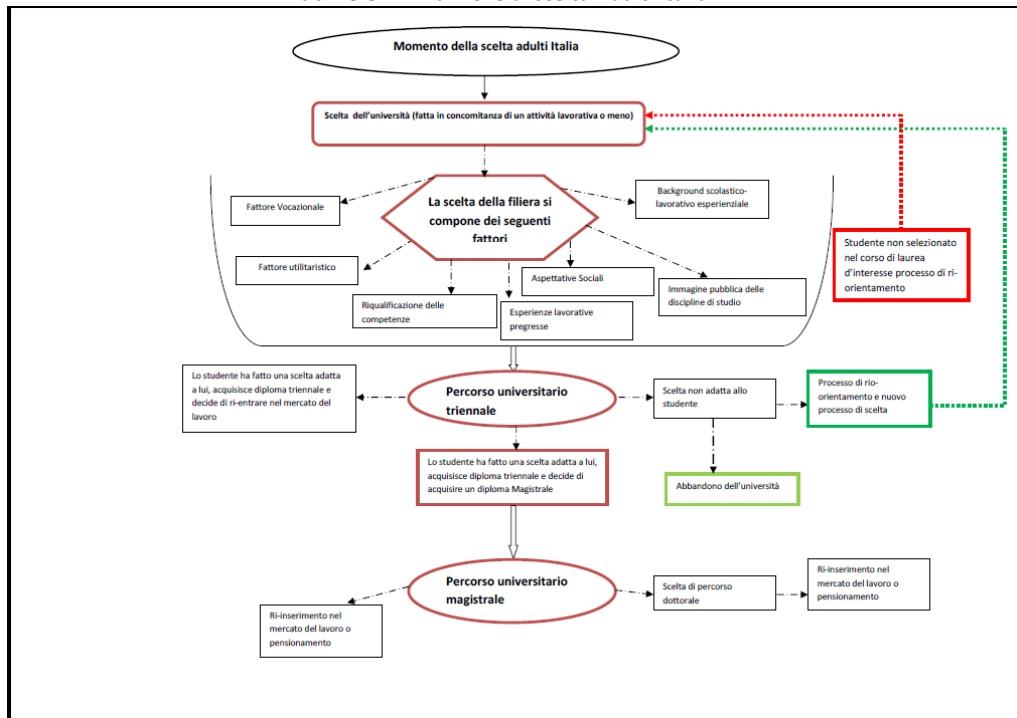
#### ***4.3.3 La scelta degli Studenti Adulti***

Per quanto concerne gli studenti lavoratori il momento della scelta è affrontato in modo diverso dai loro colleghi neo-diplomandi. Gli studenti in età adulta al momento di scegliere di seguire di nuovo un corso universitario o di riprendere gli studi abbandonati in precedenza, sono orientati nel loro processo decisionale dai seguenti fattori: esperienza lavorativa, fattore vocazionale (interesse per una disciplina), strumentalità, riqualifica professionale, aspettative sociali, percorso scolastico pregresso, immagine pubblica della disciplina, esperienze lavorative pregresse.

Nel secondo capitolo paragrafo 5 è stato mostrato che a sostegno di questa scelta c'è una volontà di cambiamento all'interno della proprio percorso di vita e professionale. È a partire da questo elemento che bisogna considerare il processo delle scelte formative in età adulta. Decidere di riprendere gli studi è un elemento di trasformazione dell'equilibrio identitario, professionale e personale. La formazione adulta offre una nuova veste al ruolo del percorso universitario. La scelta di intraprendere l'università in età adulta, com'è stato presentato nel terzo capitolo, trasforma il compito del percorso universitario nel processo di transizione all'età adulta, poiché i soggetti in questione hanno già affrontato le tappe necessarie ad acquisire questo status.



Tab 4.3.3.1 Dinamiche di scelta Adulti Italia

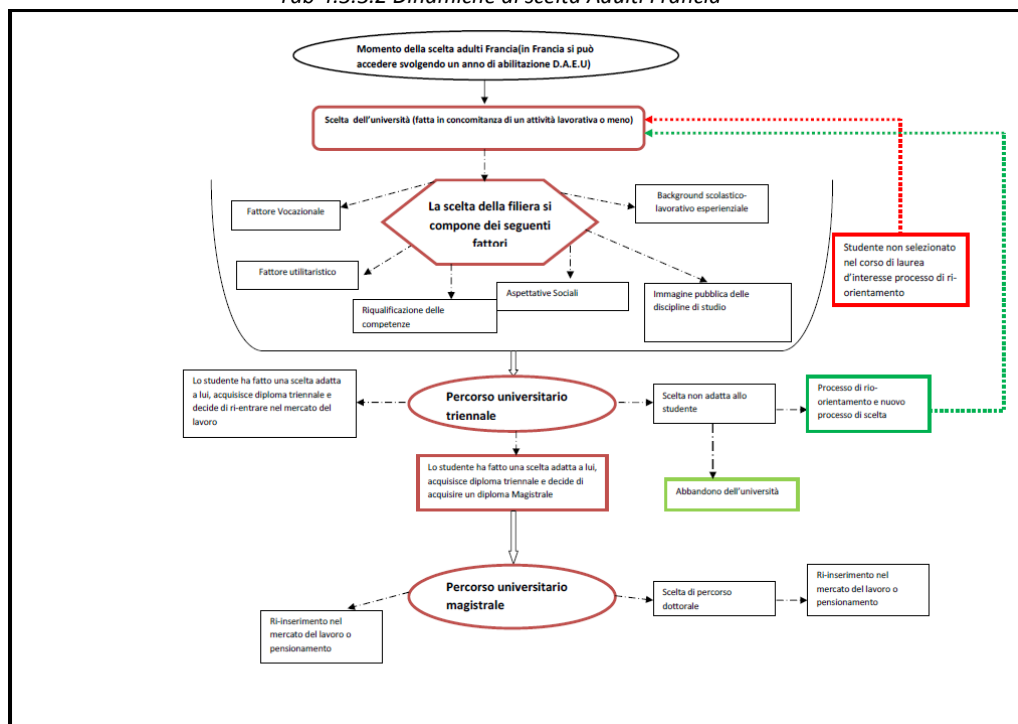


Affrontare nuovamente la formazione deve essere considerata come un elemento di cambiamento positivo per il soggetto che decide di rimettersi in gioco. Le motivazioni di questa scelta possono essere legate a necessità professionali (acquisire un titolo di studio più elevato per affrontare un avanzamento di carriera, voglia di cambiamento di carriera professionale, una ri-qualificazione professionale in seguito ad un licenziamento, trasferimento di un altro paese e avere un riconoscimento delle proprie conoscenze), oppure degli elementi vocazionali (interesse per lo studio che non è stato soddisfatto per necessità di lavoro ed economiche, studiare la disciplina di studio sempre desiderata, comprendere in ritardo i propri interessi e le proprie necessità, necessità di trasformare la propria condizione attuale). Gli studenti adulti che decidono di affrontare il mondo universitario operano il proprio processo di scelta con una consapevolezza maggiore rispetto ai propri colleghi giovani. Questa è la storia di una studentessa di 45 anni in Sociologia che ha deciso di riprendere gli studi all'interno di un percorso personale e professionale in accordo con il proprio coniuge che ha deciso di intraprendere questa formazione insieme. Questa studentessa ha un ruolo importante come pastore all'interno di una comunità Cristiana Evangelica Pentecostale e la scelta di riprendere la formazione universitaria è una tappa importante all'interno di un progetto di vita forte.

- Ho fatto la mia scelta parlando con mio marito che mi ha spinto a proseguire gli studi e parlando con un insegnante, ci piaceva...perché mio marito è iscritto presso questa università con me...ci piaceva teologia, scienze della formazione..però se vogliamo sociologia è stata una prima scelta...  
 - Perché le ha scartate le altre?  
 - Scienze della formazione perché ci vuole tanto tirocinio e io non riesco a farlo...teologia perché la faremo in seguito, abbiamo già fatto accademia e faremo in seguito questo....ci sembrava prioritaria insomma.

Questo emerge all'interno dei due contesti di studio dalle diverse interviste effettuate. Decidere di intraprendere un percorso in età adulta offre allo studente la possibilità di affermare i propri interessi ed i propri desideri forse per la prima volta, senza dover vincolare le azioni e le scelte ad influenze familiari, economiche e di vita.

Tab 4.3.3.2 Dinamiche di scelta Adulti Francia



Per gli studenti francesi adulti che non hanno ottenuto un baccalauréat possono accedere al sistema universitario attraverso il D.A.E.U (Dyplome Acces Aux Etudes Universitaire) opportunità che non si riscontra all'interno del sistema italiano. Fra gli

intervistati adulti nel contesto francese nessuno ha usufruito di questa opportunità. L'elemento del cambiamento sostiene tutte le scelte operate dagli studenti adulti. Un esempio è la storia di una studentessa adulta nel contesto francese di origine algerina iscritta ad un corso di laurea di studi anglofoni che in accordo con il marito ha deciso di trasferirsi in Francia poiché quest'ultimo, ricercatore nel settore farmaceutico, ha ottenuto una borsa di dottorato presso un laboratorio di ricerca francese. Questa studentessa ha un progetto di vita forte che sostiene il suo percorso formativo. Lei ha già ottenuto un titolo di licence algerino in traduzione e nel suo paese d'origine lavorava in qualità di traduttrice giuridica. La scelta di una mobilità geografica all'interno di un percorso personale le ha permesso di riflettere sul suo percorso professionale e poter ripensare ad una nuova fase della sua vita. La studentessa al momento dell'intervista era iscritta in L3 studi anglofoni poiché il suo titolo di studio non era completamente riconosciuto. Il suo obiettivo è quello di acquisire un titolo di studio di secondo ciclo in traduzione, perché il sistema d'istruzione universitaria algerino non prevede una specializzazione di secondo ciclo, per questo motiva lei dichiara di voler proseguire il suo percorso di studi.

*Studentessa 35 anni Algerina studi anglofoni Francia*

*- Come è arrivata alla scelta di riprendere gli studi e in Francia?  
- Alla base non è stata una mia scelta, ma di mio marito, lui è farmacista e presenta una tesi...dunque è in dottorato qui in Francia a Parigi, dunque quando lui ha avuto questa opportunità...mi sono detta perché no...ed è lì che ci ho pensato seriamente...che mi sono detta...mi prendo degli anni per riprendere gli studi...mi servirà ad acquisire qualcosa, un'esperienza, volevo continuare gli studi in Algeria, ma non c'era un titolo di studio più elevato della Licence....dunque mi sono detta perché no è un'occasione.*

La volontà di cambiamento e di seguire la propria vocazione emerge anche dal racconto di uno studente iscritto a un corso di laurea magistrale Sociologia e Filosofia politica la cui esperienza è stata già descritta in relazione alla scelta della scuola superiore. Lui è l'unico studente fra la popolazione intervistata ad aver un diploma di tipo professionale e aver intrapreso gli studi universitari. Benché la sua esperienza professionale e di vita si sia strutturata in altri settori lavorativi, al momento dell'intervista lo studente lavora come informatico indipendente, egli ha costruito il suo progetto formativo seguendo la propria vocazione personale e politica, seguendo un percorso di studi totalmente diversi dalla formazione scolastica pregressa e dalle esperienze professionali acquisite. Questo studente ha ottenuto un Deug (2 anni di studi nella struttura dei cicli pre-riforma) in sociologia una Licence in Sociologia, una Licence in Filosofia, un M1 di Filosofia ed è iscritto al momento dell'intervista in M2 Sociologia e Filosofia Politica. Il suo obiettivo è quello di poter lavorare come organizzatore di conferenze ed incontri con tema politico al momento della pensione.

- Poiché è una ripresa di studi senza nessun obiettivo professionale...è per questo che ho voluto partecipare alla ricerca...è un po' diverso...volevo anche mostrare che ci sono delle persone che fanno questo perché...hanno semplicemente voglia di farlo...e ogni volta che mi pongono la domanda se è per ragioni professionali...non è il caso...e se mi domandano perché...è perché ci sono dei problemi (all'interno della società attuale nota ricercatore) che non sono ancora risolti e l'università è un mezzo per riuscire a farlo...e pubblicare un dottorato ad esempio...il timbro dell'università offre un valore...

Alla luce di questi elementi è stato chiesto agli studenti di entrambi i contesti di studio di indicare le motivazioni che li hanno spinti a frequentare gli atenei considerati. Gli studenti iscritti alla Sapienza hanno indicato le seguenti motivazioni per quanto concerne il corso di laurea triennale: il 53,3% al momento della scelta triennale ha indicato il prestigio come elemento che lo ha orientato alla scelta della Sapienza, il 16% indica la reputazione del corpo professorale il fattore di preferenza di questo ateneo; il 20,7% ha scelto la Sapienza perché il cdL di interesse è offerto solo presso questa università. Per quanto riguarda il secondo ciclo di studi gli studenti intervistati all'interno del contesto italiano hanno espresso le seguenti preferenze: il 19,4% degli iscritti ad una laurea magistrale e l'8,3% degli iscritti presso un corso a ciclo unico hanno scelto questa università perché il cdL di interesse era offerto solo presso questo ateneo; l'elemento del prestigio emerge in modo ancora evidente, infatti, il 36,1% degli iscritti ad una laurea magistrale e il 58,3% a ciclo unico (fra questi ci sono i corsi di laurea di medicina e ingegneria che sono ad accesso controllato) indicano questa come una delle motivazioni che li ha orientati verso la Sapienza.

Gli studenti intervistati presso l'università Paris Diderot (Paris VII) dichiarano di aver scelto questo ateneo secondo le seguenti motivazioni per il primo ciclo di studi: per il 18% il tipo di cdL frequentato era offerto al momento della scelta solo presso questo ateneo, l'elemento del prestigio sembra essere la seconda motivazione indicata con il 14,7% di preferenze. Il 36% degli studenti ha indicato "altro" fra le motivazioni possibili. Dalle interviste emergono dei fattori legati alle politiche scolastiche e universitarie locali come elemento di scelta di Paris Diderot. Il processo d'affectation (assegnazione) per tutti gli studenti iscritti al primo anno di diverse discipline sembra essere l'elemento fondamentale della scelta di Paris Diderot, infatti, è l'accademie de Paris (come avviene per la scelta della scuola Superiore) che decide l'assegnazione per alcune facoltà considerate. Un secondo fattore che emerge da diverse delle risposte degli intervistati è la possibilità di usufruire di passerelle fra le diverse tipologie d'offerta formativa. Per gli studenti che non hanno superato l'asame d'ammissione al corso di laurea in medicina è possibile di convalidare gli anni di studio ed accedere ad un corso di laurea in chimica o fisica.

Analizzando le motivazioni alla scelta indicate dagli studenti che frequentano un secondo ciclo di studi e il ciclo di studi medico si registrano le seguenti risposte: il 39,3% degli

studenti iscritti ad un master ha scelto questo ateneo perché la formazione che gli interessava era offerta solo presso questa università, il 19,7% degli iscritti in master e il 14,3% degli studenti iscritti in ciclo medico ritiene Paris Diderot prestigiosa.

Il processo dell'affectation emerge anche per quanto concerne la scelta dell'università per le filiere studi medicali (dinamiche che avviene anche per altre filiere di studio scientifiche o umanistiche) presso un ateneo parigino, al momento della pre-iscrizione lo studente può esprimere 3 preferenze sulle possibili facoltà dove intraprendere gli studi.

#### **4.4 La seconda scelta dinamiche di ri-orientamento.**

Il processo di scelta è una delle fasi fondamentali del percorso universitario, forse una delle più importanti, poiché una scelta non adatta potrebbe inficiare le dinamiche che sottendono tutto il tragitto formativo. Lo studente che ha compiuto una scelta non adatta può decidere di rio-orientarsi o di abbandonare gli studi.

In termini di sistema l'abbandono universitario è considerato come una rappresentazione dell'inefficienza dell'università ed è un indicatore determinante all'interno dei ranking internazionali.

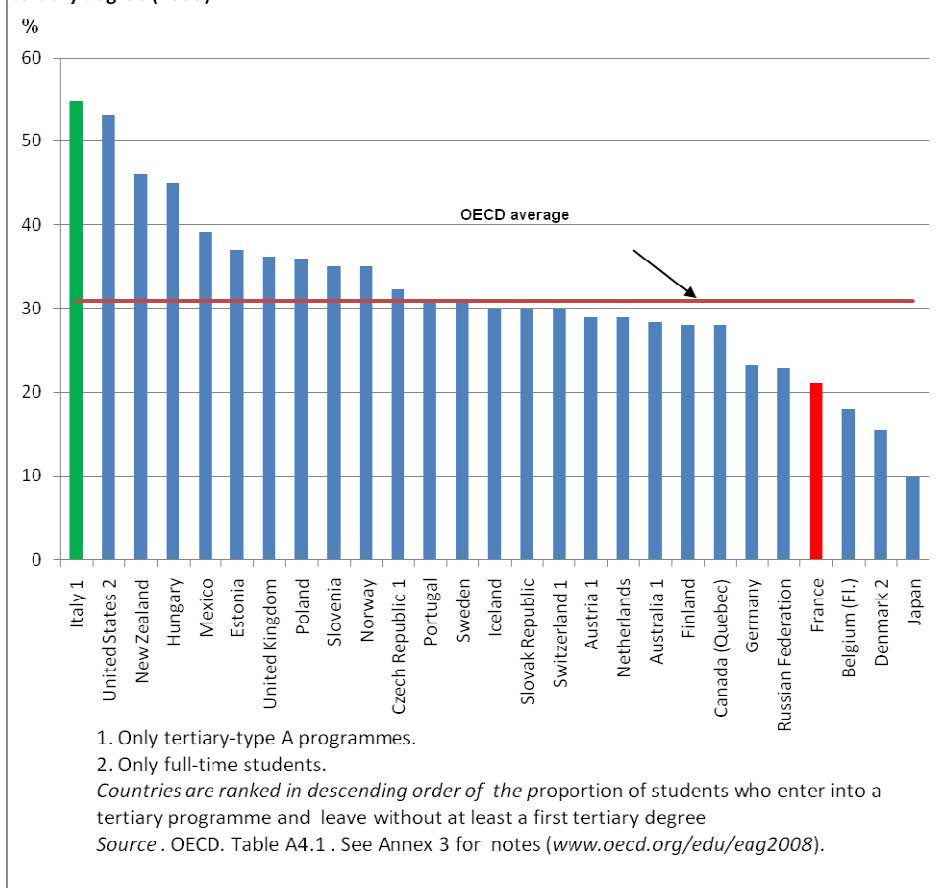
In questo tipo di analisi è il sistema nelle sue pratiche che è messo in discussione, ma solo in termini di mancato out-put. Riuscire a ridurre il fenomeno dell'abbandono è uno degli obiettivi maggiori perseguiti in entrambi i contesti di studio dove questo fenomeno sembra essere molto importante. Se utilizziamo i dati dell'OCSE per quanto concerne l'abbandono universitario lo scenario che si presenta è molto critico. I dati relativi all'anno 2005 pubblicati nel lavoro Education at a Glance (2008) mostrano che in Italia il Tasso di abbandono si attesta intorno al 55%<sup>31</sup>, mentre in Francia il tasso di "décrochage", vale a dire l'uscita dal sistema d'insegnamento superiore senza aver ottenuto alcun titolo di studio è di circa il 18% .

---

<sup>31</sup> Per quanto concerne la questione dell'abbandono si è riscontrata un'incongruenza fra i dati OCSE i dati Miur-Istat 2009, 2010 secondo cui il fenomeno dell'abbandono è stato calcolato solo attraverso la non re-iscrizione al secondo anno di una determinata filiera. Secondo questi dati l'abbandono universitario è rappresentato dal 18,4% delle non iscrizioni . I dati descrivono un decremento di questo fenomeno in relazione all'anno accademico 2003/2004 dove il tasso di non reiscrizione era intorno al 20% e il 27% dell'anno 1999/2000 vale a dire quando ancora la riforma dei cicli universitari non era stata attuata, utilizzando sempre lo stesso metodo di calcolo. Questo tipo di analisi non considera il fenomeno dell'abbandono per tutti gli anni del corso di laurea descrivendo solo in parte il fenomeno.

4.4.1.1 Tasso di abbandono paesi OCSE Fonte Education at a Glance 2008

Chart A4.1 Proportion of students who enter a tertiary programme and leave without at least a first tertiary degree (2005)



Questa visione dell'abbandono universitario come elemento di deficit del sistema rientra a pieno titolo nelle dinamiche di trasformazione della formazione universitaria con l'incarico di sistema che produce. Se si sposta la focale d'interesse e si considera l'abbandono universitario non come un deficit di sistema, ma dal punto di vista dello studente e della dinamica del suo percorso formativo, ci si trova di fronte ad un fenomeno che assume connotati diversi.

Attraverso gli studenti intervistati la questione del rio-orientamento è emersa in modo importante come evento che per alcuni di essi ha caratterizzato in positivo o negativo il proprio percorso.

Il momento del rio-orientamento può avvenire nei primi mesi d'ingresso nel mondo universitario oppure dopo i primi anni di studi, vale a dire dopo aver affrontato i primi

momenti critici e di frattura da tutto quello che è stato il tragitto, personale, scolastico dei soggetti. Il momento del rio-orientamento può avvenire anche al termine di un ciclo di studi, ad esempio come emerso da alcune interviste nel contesto francese nella fase di transizione da Licence a Master.

In termini di rio-orientamento gli studenti italiani e francesi hanno avuto delle esperienze molto diverse. Fra le popolazioni intervistate emerge che gli studenti francesi sono coloro che hanno più affrontato questa esperienza, infatti, il 42% degli studenti di Paris Diderot ha affrontato un rio-orientamento contro il 26% dei loro colleghi italiani. Uno degli elementi che può descrivere questa forte differenza è da imputare alle diversità inerenti all'organizzazione dei due sistemi. All'interno del sistema francese, come è stato evidenziato nel paragrafo 4.3.1, è possibile utilizzare diverse passerelle fra i tipi di formazione offerte che creano un percorso a mosaico o pluri-filiera. Per quanto riguarda gli studenti di Paris Diderot che hanno affrontato i concorsi d'accesso alle Grands-Ecoles e non sono riusciti ad accedervi, la transizione è avvenuta fra la classe préparatoire e l'università. Per coloro che hanno provato ad entrare ad un corso di laurea in medicina si sono iscritti regolarmente al primo anno e poi alla fine hanno potuto affrontare la loro prova d'esame. Inoltre è possibile usufruire di una passerella tra filiere per i BTS (formazione corta di 2 anni) e attraverso gli IUT o DUT che sono diplomi universitari tecnici. Sia nel contesto italiano che in quello francese ritroviamo studenti che hanno deciso di rio-orientarsi dopo aver frequentato un corso di laurea ed aver capito che avevano operato una scelta non adatta.

#### **4.4.1 L'Università come prova: il rischio di abbandono**

È in questa fase che il "rischio d'abbandono" inizia a essere rilevante all'interno del percorso dello studente. In ogni caso di transizione da una filiera a un'altra l'elemento del fallimento può essere considerato come un fattore che evidenzia la scelta non adatta compiuta dallo studente.

Uno studente fragile che non ha nessun tipo di sostegno, che non ha una metodologia di studio pregressa o che non riesce ad acquisire nel corso degli studi delle competenze che gli permettono di acquisire le "conoscenze universitarie" e di svolgere le pratiche universitarie utilizzando le regole scritte e non scritte, si trova di fronte ad una situazione di difficoltà e conflitto. In questo caso il soggetto affronta una fase di crisi da un punto di vista psicologico, pedagogico e sociale. L'esperienza universitaria diventa quindi una "épreuve de separation" come descrive Michaël Vauthier psicologo clinico che nella sua tesi di dottorato ha affrontato la questione del fallimento universitario. Questo fenomeno può essere analizzato secondo tre punti di vista "D'un point de vue psycho-sociologique, l'échec serait rattaché à une incapacité individuelle d'orientation et à un choix par défaut, l'Université étant une solution d'attente ou de repli (Berthelot, 1987). Dans une deuxième approche, il s'expliquerait par une réponse aux conditions socio-éducatives (Bisseret, 1974), ramenant le problème au mal d'une société en crise. Enfin, il convient de considérer en particulier les composantes psychologiques, voire psychopathologiques du sujet en

*cause dans l'échec (Chiland, 1983 ; Danon-Boileau, 1984). Bien évidemment, l'échec à l'Université reste à appréhender comme l'effet de facteurs inhérents à ces trois aspects. En tant que psychologue, nous avons choisi de privilégier une approche clinique centrée sur la dynamique psychique du sujet. Dans le même temps, cette dynamique s'inscrit au sein d'une relation à l'autre social (Lacan, 1954,1955), c'est-à-dire un autre symbolique, distinct et issu en même temps d'un grand Autre.”(Vauthier 2006 pag 10). L'altro sociale che Vauthier descrive attraverso le parole di Lacan in questa situazione può essere tradotto in termini sociologici come l'altro generalizzato di Mead (Mead 1934) che porta il soggetto ad una costruzione del sé sempre in relazione all'immagine che il contesto in cui è cresciuto e vive gli rinvia. Il rischio dell'abbandono avviene quando lo studente non riesce a trovare i suoi punti di riferimento all'interno del mondo universitario ed per quanto abbia provato ad seguire le pratiche quotidiane universitarie egli si sente ancora un straniero. Questa sensazione di estraneità porta a volte alla solitudine e all'incapacità di affrontare questo sentimento. Coulon nel *Le Métier d'étudiant* evidenzia come il processo e il rischio di abbandono si produca nei primi mesi di vita universitaria *“Il y a les abandons precoce, qui surviennent dans la période critique de la rentrée, et ce qui surviennent, plus tard, en général dans le cours du semestre, plus précisément vers novembre-décembre, la plupart du temps après des périodes d'interruption, telle que le pont de la Toussaint ou du 11 novembre, ou encore les vacances de Noël. Les abandons semblent se produire juste après ces coupures.”*(Coulon 1997)*

Questa difficoltà può assumere vari gradi, e affrontata in diversi modi, il grado più forte che questo sentimento può assumere porta all'abbandono universitario perché lo studente è incapace di mettere in campo delle strategie di protezione e di riadattamento. Quando questo sintomo di malessere, inadeguamento ed estraneità si trasforma in una vera e propria sofferenza il rischio non è solo quello della perdita dell'interesse verso l'università, ma di una totale perdita dei punti di riferimento, producendo in casi estremi, una forte depressione o al suicidio.

Per coloro che trovandosi in una situazione critica riescono a metter in campo strategie che li aiutino a superare questa prova, il processo di ri-orientamento può essere affrontato in due modi che creano delle dinamiche, personali, sociali e psicologiche che influiscono sul soggetto. Da un lato il processo di orientamento può essere vissuto come un momento di assunzione delle proprie aspirazioni e dei propri interessi, come il momento della vera scelta personale, dall'altro può essere vissuto come un fallimento, come una fase di adeguamento e in questo caso il soggetto si trova ad affrontare il percorso universitario con un sentimento di rimpianto che lo accompagnerà lungo tutto il corso della formazione. Attraverso le interviste effettuate in entrambi i contesti di studio è possibile creare un continuum d'analisi per il fenomeno del rio-orientamento dove ai due poli estremi troviamo il rio-orientamento come opportunità, mentre all'estremo opposto troviamo il rio-orientamento come vincolo.

In entrambi i casi i soggetti intervistati sono dei privilegiati in relazione a tutti coloro che trovandosi in una situazione di conflitto personale, identitario, familiare sono riusciti a mettere in campo delle azioni di preservazione del proprio essere e del proprio progetto



personale. Nel caso in cui questa fase di crisi non è superata quello che si mette in atto è la pratica dell'abbandono universitario.

#### **4.4.2 Rio-orientamento vissuto come opportunità**

Il processo di rio-orientamento vissuto come un'opportunità è sostenuto dall'elemento della vocazione. Il desiderio e l'interesse personale entrano in gioco in questa fase di scelta riuscendo a indirizzare l'individuo verso un progetto formativo più o meno forte che si costruisce nel tempo. In alcuni casi è necessario del tempo per accettare la propria vocazione, l'esperienza di vita e universitaria offre allo studente l'opportunità di assumere i propri "desideri" e le proprie aspirazioni per affrontare la paura dell'eventuale fallimento e il rischio che questo cambiamento porta. Una scelta di questo tipo è rappresentata dal caso di una studentessa di medicina all'interno del contesto francese. L'intervistata dopo diverse esperienze di vita e professionali ha deciso di iscriversi al corso di laurea in medicina, a quattro anni dal conseguimento del diploma superiore:

*Studentessa Medicina 27 anni D3 Francia*

*- No, io ho un percorso molto particolare.....ho iniziato con una classe préparatoire à l'Ecole Normale Supérieure durante due anni in una filiera lettere e scienze sociali dove studiavo letteraturia, filosofia, storia economia sociologia, matematica e inglese.....poi sono partita all'estero in una fattoria durante un anno e mi occupavo di handicappati mentali.....Quando sono tornata ho fatto una laurea triennale in filosofia a l'Università di Nanterre (ParisX).....è solo dopo che ho capito e mi sono iscritta in medicina a Paris!! Dunque quattro anni dopo il diploma....*

Il rio-orientamento come opportunità permette allo studente di affermare la proprio volontà rispetto alle influenze del contesto familiare e sociale che attraverso il processo osmotico dell'habitus descritto da Bourdieu e Passeron ne Les Herities influenzano in modo diretto e indiretto le scelte degli studenti. Fra i fattori che entrano nel meccanismo di scelta le attese familiari e della cerchia dei pari hanno un ruolo importante, poiché il soggetto costruisce il proprio percorso di vita anche in relazione al contesto socio-familiare in cui vive. Ed è in questa situazione che "il conformismo" entra nelle dinamiche di scelta. Operare una scelta perché è quella adatta al proprio status sociale, sembra in alcuni casi essere la strada più facile da percorrere. Queste dinamiche emergono in modo evidente attraverso la narrazione di uno studente iscritto a un Master in politiche culturali. Questo studente ha già dichiarato per l'orientamento della filiera di studi secondari di aver utilizzato il fattore del conformismo come sostegno alla scelta (elemento che può essere evidenziato in diverse scelte liceali), ma emerge ancora in modo più evidente come il peso del contesto d'origine lo abbiano portato a seguire una sorta di strada già tracciata per il percorso universitario. L'esperienza dello studio, il dover far fronte a una situazione di non adattamento e doversi confrontarsi con la propria identità sia per quanto concerne gli aspetti formativi, personali e del proprio futuro professionale aiutano il soggetto ad

attivare un vero processo di scelta. Questo comporta una frattura con il modello ideale che lo studente aveva costruito al fine di raggiungere le attese familiari, questa frattura comporta l'assunzione di un processo di autonomia personale e di un eventuale "conflitto" con la famiglia, che genera nello studente un sentimento di "tradimento".

*Studente venticinque anni politiche culturali Francia Mater2*

*-Ho preso dei percorsi « di traverso » per arrivare qua poiché ho fatto diritto e una scuola di relazioni internazionali  
- Durante il suo percorso universitario ha cambiato filiera o eventualmente facoltà ?  
- Si due volte  
- che tipo di filiere hai scelto ?  
- era Parigi 2 diritto Assas e un istituto che si chiama ILERI istituto di relazione internazione in effetti ho fatto una licence ho avuto un fallimento in diritto ...perché...avevo...  
-Non ha conseguito la sua licence in diritto ?  
-No ho fatto un anno...un anno e una quarto è un pò complicato...perché non dovevo ripetere l'esame in molte materie.....è la seconda volta ho trovato il modo di bloccarmi ancora...perché non avevo fatto nulla durante il liceo...non ero abituato a studiare...quindi è stato uno choc brutale e la transizione è stata difficile  
-Come hai effettuato il passaggio tra le varie discipline ?  
- Da relazione internazionale a Paris7  
- Si ma anche da diritto a relazione internazionale  
- Perché relazioni internazionali ....perché c'erano più materie che sembravano corrispondere alle mie aspirazioni.....come scienze politiche, storia, diritto costituzionale .....che era la materia che mi piaceva di più del diritto e altre materie geografiche...apre gli orizzonti...  
- E poi fra relazione internazione e politiche culturali ?  
- Perché finalmente ho trovato quello che mi interessava davvero...ladisciplina culturale...cominciavo ad interessarmi al cinema.....quindi con maggiore assiduità a partire dal secondo anno al ILERI ...mi sono detto....che questo corrispondeva di più alle mie aspirazioni....e poi ho voluto trovare un altro sbocco in un corso all'università... perché questo istituto rilasciava un diploma di stato.....ma c'era bisogno....avevo voglia di raggiungere l'università e ho consultato su internet un certo numero di possibilità e le materie che erano offerte nel corso m'interessavano di più*

La difficoltà nell'organizzazione del calendario dei corsi e del tempo da dedicare allo studio, il fallimento ad alcuni esami sembra essere uno degli elementi che permette allo studente di rimettere in questione la propria scelta. La mancanza di una metodologia d'apprendimento sviluppata durante il percorso scolastico e/o l'incapacità di acquisire una metodologia adatta agli studi universitari porta in alcuni casi al non superamento degli esami e al fallimento come narra lo studente di politiche culturali intervistato. Una scelta di rio-orientamento dopo aver frequentato un corso di studi può avvenire non necessariamente in seguito ad un fallimento negli studi, ma anche attraverso l'esperienza delle pratiche universitarie quotidiane. Questo offre allo studente ed essersi accorto che il progetto formativo o la vocazione che avevano sostenuto la scelta non era quella adatta al soggetto emerge da una esperienza di una studentessa Italiana iscritta a un corso di laurea di Ingegneria triennale di 27 anni al momento dell'intervista.

*Studentessa ingegneria 27 anni laurea triennale*

- *Si ho frequentato il corso di laurea in medicina un anno*
- *Perché hai cambiato?*
- *Perché non era adatta a me, non era una vocazione che avevo.*

Il rio-orientamento e il fallimento possono essere utilizzati come un'opportunità, e lo studente può mettere in campo delle azioni che in modo a volte inconscio lo dirigono verso la fase del rio-orientamento. Essi mettono in atto e quello che in psicologia viene definito da Freud "Un atto mancato" (Freud 1988 edizione originale 1924), il termine utilizzato dallo psicologo è "Fehlleistung" che tradotto in Italiano vuol dire atto difettoso, secondo Freud il soggetto compie un "errore" durante l'azione che diventa uno strumento di protezione "Esso potrà anche illustrare il caso non molto comune della dimenticanza posta al servizio della prudenza, di fronte al pericolo di soggiacere a un desiderio momentaneo. L'atto mancato viene così ad assumere una funzione utile. Dopo essere tornati in noi, diamo poi ragione a quella corrente interiore che in un primo momento si era potuta manifestare soltanto con un cedimento, una dimenticanza, un'impotenza psichica"(Freud 1988 pag 34). Lo studente può mettere in atto delle azioni che in un primo momento possono sembrare degli errori (non studiare sufficientemente per l'esame d'ammissione, compilare in modo errato i modelli di ammissione), ma che diventano delle strategie più o meno inconsce di difesa. Questi agiti permettono allo studente di affermare la propria volontà attraverso dinamiche indirette. Questo è il caso di una studentessa in Ingegneria al corso iscritta ad un corso di laurea triennale intervistata all'interno del contesto Italiano:

*Studentessa laurea Triennale ingegneria 22 anni Italia*

- *Ricordi a quali altre facoltà eri interessata al momento della scelta universitaria*
- *Si medicina e matematica...*
- *Perché le hai scartate?*
- *Per fortuna non ho superato il test à medicina, l'avrei fatta solo per dovere nei confronti di mio padre e matematica pensavo..... fosse troppo pesante per me...*

**4.4.3 Rio-orientamento come vincolo**

Il rio-orientamento come vincolo può generare un sentimento di sofferenza che accompagna tutto il percorso dello studente universitario. In entrambi i contesti di studio molti intervistati sono stati costretti ad attivare un processo di rio-orientamento perché hanno fallito il concorso d'ammissione per la filiera di studi d'interesse oppure hanno avuto pessime performance in relazione agli esami da superare. Considerando quella dello

studente come una professione è possibile comparare le fratture identitarie che vengono a prodursi all'interno di qualsiasi contesto professionale, con le dinamiche di rischio, di frattura che si producono in una situazione di fallimento e di rio-orientamento come vincolo. Identità universitaria come identità professionale.

Secondo la psicologa Annie Charolte Giust l'identità professionale è il prodotto di una realtà eterogenea di tre elementi distinti, vale a dire l'identità individuale, la personalità professionale e l'identità istituzionale *"je désigne par la notion d'identité professionnelle une réalité hétérogène construite par la mise en perspective de trois concepts distinct: l'identité individuelle, la personnalité professionnelle et l'identité institutionnelle "*. L'identità individuale deve essere considerata come un compromesso non è mai stabile ed è intrinsecamente in conflitto, questo conflitto secondo la Giust si struttura nella coesistenza fra l'autosufficienza e la necessaria dipendenza parentale. Il soggetto si trova a creare un compromesso identificatorio tra la possibilità di riconoscersi come soggetto dei suoi affetti e delle sue immagini e non più come un prolungamento del riflesso dell'altro. Allo stesso tempo il soggetto crea un progetto identificatorio (nel nostro caso un progetto di universitario e professionale) che obbliga il soggetto in un conflitto o in una negoziazione mai finita e sempre in corso d'opera che rappresenta la possibilità di progettarsi nell'avvenire. La personalità professionale (nel caso degli studenti, la personalità universitaria) è costituita da *"l'ensemble des systemes psychique articulée entre eux, reliés à la personnalité tout en ayant leur autonomie de fonctionnement"*. La Psicologa, utilizzando il lavoro di Missenard, struttura questo insieme di sistemi sotto tre forme: L'insieme delle motivazioni, desideri, fantasmi, che presiedono l'esercizio della scelta del mestiere (nel caso dello studente sono gli elementi e le motivazioni che sottostanno alle dinamiche di scelta che oltre ad essere influenzati dai fattori sociali endogeni ed esogeni espressi nella paragrafo precedente); il proibito legato a questo desiderio articolato alle regole dell'esercizio della professione; gli ideali della professione e le rappresentazioni che sono collegati a questi. Per poter lavorare i praticitioner si trovano nella necessità d'inscrivere la propria personalità professionale in un contesto istituzionale (gli studenti strutturano la propria identità "professionale" all'interno del contesto universitario). L'identità a lavoro secondo la Giust si acquisisce e si rinforza in funzione dei modi attraverso cui ciascuno dispone per esercitare il proprio potere personale, esse dipendono dalle possibilità istituzionali ma allo stesso tempo dalla capacità dell'individuo sviluppa per far valere la propria specificità professionale e le regole insite nell'esercizio di questa professione. Traducendo questi elementi alla professione di studente, l'universitario acquisisce conoscenze e competenze, le regole scritte e non scritte dello svolgimento delle pratiche universitarie che gli permettono di esercitare il proprio potere attraverso strategie per il superamento degli esami. Quando questi tre aspetti entrano in contatto possono creare un conflitto interno al soggetto e nel caso del fallimento universitario porta a una frantumazione del progetto professionale e al conflitto del soggetto.

Questa divisione e frammentazione dell'identità professionale legata alla diversificazione dei ruoli e alla frammentazione del soggetto all'interno del contesto post-moderno

contemporaneo emerge anche dal lavoro di Assunta Viteritti (2005). In questo lavoro l'identità professionale (traducendola all'interno del nostro contesto di ricerca l'identità universitaria) è confrontata alla molteplicità delle esperienze professionali e private a cui è confrontato *"...L'idea di fondo dell'aderenza dell'identità personale al ruolo sociale ha un lungo mantenuto una sua forza soprattutto in relazione al rapporto tra identità personale e ruolo professionale. La specializzazione dei settori sociali produce repertori di ruoli che divengono spazi di riconoscimento e insieme dispositivi funzionali all'equilibrio del sistema sociale..... nella ricerca sociologica, negli studi filosofici e psicologici sono molti a parlare di crisi dell'identità una crisi che tocca le strutture profonde della soggettività e che si manifesterà nella difficoltà di identificare una immagine stabile e coerente dell'individuo"*. (Viteritti 2005 pag 37-38). Nel caso dello studente la questione dell'aderenza al ruolo sociale emerge dal lavoro di Parsons e Platt com'è stato presentato nel secondo capitolo. Quando lo studente non riesce a raggiungere questo ruolo a causa del fallimento in lui si produce questo conflitto d'identità personale e sociale.

Come i professionisti gli studenti (soprattutto coloro che seguono un corso fortemente strutturato in termini professionalizzanti, o per quanto concerne il contesto francese hanno avuto un'esperienza in classe preparatoire, hanno preparato il concorso in medicina) costruiscono la loro identità universitaria/professionale attraverso l'individuazione di progetto e un obiettivo da raggiungere. In una situazione di fallimento l'identità viene a frammentarsi poiché il modello di studente da che avevano come riferimento e il soggetto si trova in una fase di totale disorientamento e perdita dei punti di riferimento. Il conflitto che si crea su tutti e tre gli aspetti dell'identità che si è costruito da un punto di vista sociale (aspettative familiari, progetto formativo non raggiunto), da un punto di vista psicologico, l'obiettivo desiderato come oggetto del "desiderio" si destruttura e si frammenta creando un conflitto interno al soggetto. Bisogna considerare, inoltre, che gli studenti in classe preparatoire e in medicina (all'interno del contesto francese) acquisiscono una metodologia di studio, un habitus legata a questo tipo di studi fortemente inquadrati e regolati. I soggetti si ritrovano in una fase di disorientamento totale in cui sono costretti a rimettersi in gioco e ricostruire il loro progetto di vita. Gli studenti devono fare fronte alla distruzione del loro progetto e la possibilità di non poter proseguire la propria vocazione, questo produce nei soggetti un sentimento di rimpianto che persiste durante il tutto il percorso universitario. Questa situazione emerge dalle narrazioni di alcuni studenti del corso di laurea in Biologia incontrati durante la ricerca nel contesto italiano, che dopo aver provato diverse volte il concorso d'accesso al corso di laurea in medicina e non essere riusciti nel loro obiettivo hanno deciso di proseguire gli studi in biologia. All'interno del contesto italiano gli studenti che non accedono al corso di laurea in medicina possono iscriversi al corso di laurea in biologia (poiché il primo e il secondo anno di corso delle due filiere di studio hanno una struttura curriculare in cui sono presenti lo stesso tipo di esami per settore disciplinare).

Questa è la storia di una studentessa di 26 anni, iscritta al corso di laurea triennale in scienze biologiche, che considera la sua scelta di Biologia come un ripiego forzato dopo

aver provato diverse volte l'esame d'accesso alla facoltà di Medicina senza un ottenere un risultato positivo.

*Studentessa biologia 26 anni Italia triennale*

- Io praticamente avevo fatto il test di medicina, ma non sono entrata ovviamente...poi praticamente avevo pensato di iscrivermi a biologia perché era affine come facoltà ed ho pensato magari eventualmente riprovando a fare il test magari passando mi avrebbero convalidato degli esami....poi non sono entrata neanche la seconda volta, per cui ho deciso di rimanere la anche perché mi son trovata....bene è un parolone, perché comunque....però comunque insomma mi sono affezionata alla facoltà e poi non ho cambiato ho deciso di rimanere la.....Guarda io ho sempre considerato solo medicina...infatti anche per quello non avendo nessuna alternativa per quello sono anche rimasta a biologia.  
- La facoltà che stai frequentando la consideri come prima scelta?  
- Biologia non è comunque la prima scelta....un ripiego...

La scelta in seguito ad un fallimento può lasciare delle tracce indelebili nel percorso personale di un soggetto. Questa è la storia di una studentessa in M2 di 25 anni d'Inglese che dopo aver frequentato 2 anni, il primo anno di medicina non è riuscita a superare il concorso d'accesso. Lei dichiara di trovarsi bene nella situazione universitaria in cui si trova, ma afferma di avere un sentimento di rimpianto in relazione alla sua esperienza di fallimento.

*Studentessa 25 anni Master2 studi anglofoni Francia*

- Durante il tuo percorso hai cambiato filiera di studi di medicina?  
- si da medicina a P7 a inglese sempre a P7, perché ho fallito al mio concorso d'esame  
- Quando ti sei dovuta rio-orientare come è avvenuto questo processo?  
- Un pò all'ultimo minuto...sono andata dai miei professori del liceo e i miei genitori...c'erano molte cose già chiuse (corsi di laurea nota del ricercatore)perchè era troppo tardi per le iscrizioni...  
- E volevi fare veramente inglese?  
- Era o inglese o biologia  
- E come hai scelto l'inglese e non biologia ?  
- Ah c'era anche « ostetrica » in Belgio c'avevo pensato...e non so...volevo mettere medicina dietro di me...credo che volevo dimenticare  
- è stato difficile ?  
- si sono stati degli anni molto difficili gli anni di medicina...è veramente il primo grande fallimento dove tu hai investito due anni della tua vita, dopo è finito tutto....tu hai fallito....ed era...tu ti fai un gruppo d'amici molto importanti, ma con il resto del mondo è guerra...non era per niente divertente...inglese era molto meglio....  
-.....Dunque tu sei ritoranata dai tuo professori che ti hanno consigliato...?  
- Si dalla mia professoressa d'inglese che pensava che potessi farlo....poichè non pensavo di riuscire a fare inglese e lei mi ha consigliato CharlesV  
- E ci sono degli amici che hanno avuto lo stesso percorso di rio-orientamento?  
- sì, ma non con un cambiamento così radicale  
-hanno scelto comunque delle discipline...hanno scelto chimica, biologia, o tutto quello che era para-medical...ma a CharlesV ho incontrato delle persone che hanno fatto come me...fra i miei amici dell'epoca no, gli sembrava una scelta bizzarra  
- E ora va bene dopo questi anni d'inglese tu hai ripreso i corsi ?  
- Si penso che sto bene ma.....è sempre un rimpianto...ma penso che alla fine è stato bello

Durante gli studi di classe preparatoire (per quanto riguarda il contesto francese) si crea un meccanismo di riproduzione dello "studente ideale", lo studente ha come unico obiettivo la preparazione al concorso e viene deresponsabilizzato da tutta una serie di scelte che gli studenti universitari sono costretti ad affrontare per apprendere il mestiere di studente.

#### **4.5 L'inizio di una nuova vita**

Dopo il momento della scelta inizia una nuova vita per gli studenti. Questa è una fase delicata del percorso degli studenti poiché è in questo momento che avviene la separazione dalla loro esperienza di vita precedente. Lo studente fa l'ingresso in un nuovo periodo della sua vita che lo porterà all'acquisizione di nuove conoscenze, a dover far fronte a nuove problematiche e responsabilità. Secondo Coulon lo studente è confrontato a diverse fratture nella fase di transizione verso il mondo universitario e descrive l'esperienza di rottura di una studentessa intervistata in questo modo " *Stephanie subi plusieurs ruptures en meme temps:*

*-rupture avec le milieu familial d'abord, qu'elle quitte pendant toute la semaine ;*

*-rupture avec le mode de vie : elle doit faire l'apprentissage pénible des transports parisiens, pour se rendre à une université éloignée et pas très facile d'accès ;*

*-rupture avec les amis, qu'elle retrouvait tout les matins dans un café, tandis qu'à Paris elle ne connaît personne ;*

*-rupture avec le lycée, sa pédagogie, les directives de travail, qu'on y reçoit, son échelle réduite par rapport à l'université ;*

*-rupture avec le type de relation de parole auxquelles on est habitué : à l'université, on fait certes des connaissances, mais c'est superficiel, le lendemain, on peut avoir oublié. " (Coulon 1997 pag 122).*

L'esperienza universitaria è una « epreuve » un esame non soltanto in termini formativa, ma una prova della costruzione del proprio essere. Dubet nell'analizzare l'esperienza universitaria definisce l'ingresso nel mondo universitario in questo modo " *L'entrée à l'université est une épreuve plus o moins difficile selon la nature des études, le milieu sociale, l'éloignement de la famille...Malgré le bonheur qu'il peut y avoir à être étudiant c'est une épreuve pour tous*" (Dubet 1994 pag 184).

Il cambiamento di vita che avviene durante l'ingresso nel mondo universitario e che si produce durante tutto il primo anno di corso di studi porta a una frattura in primis con la famiglia.

Lo studente inizia ad acquisire nuove responsabilità soprattutto coloro che lasciano il tetto familiare per seguire gli studi in un'altra città o in un'altra nazione. Gli studenti in media a 19 anni nel contesto italiano e 18 in quello francese si trovano ad affrontare un'autonomia abitativa che in alcuni casi può essere destabilizzante. Fra gli studenti intervistati nel contesto italiano il numero dei fuori sede è pari al 44,7% come mostrato nel primo paragrafo (riferimento tab 4.1.1.3, 4.1.1.4). All'interno del contesto di ricerca francese il numero dei fuori sede fra coloro che risiedono a Parigi e nella Banlieu (periferia) è pari al

41,3% (rif tab 4.1.9) di cui 32% residenti a Parigi e il restante 9,3 % nella periferia vicino alla città. L'autonomia abitativa è una delle fasi che nel percorso di transizione alla vita adulta diventa fondamentale nel processo di assunzione dell'individuo in quanto essere autonomo e indipendente. Fra i due contesti di studio emerge una differenza, mentre per il caso italiano, sono pochi gli studenti in sede che nel corso degli studi universitari hanno raggiunto un'autonomia abitativa per la laurea triennale solo il 30,6% degli studenti in sede viveva con i genitori e il 25% degli iscritti durante la laurea triennale e ciclo unico , mentre nel contesto francese per quanto concerne il percorso di licenze il 18,3% degli studenti in sede non ha lasciato il domicilio familiare e il 12,4% abita ancora con i genitori durante il percorso di licenze. Questo elemento è da attribuire a dinamiche culturali in relazione all'indipendenza dalla famiglia d'origine che si acquisisce in tempi e modalità diverse fra i due contesti di studio.

La seconda rottura avviene nella quotidianità, soprattutto per coloro che si trasferiscono in una grande città come Roma o Parigi dove è necessario imparare a trovare nuovi punti di riferimento, imparare a gestire i tempi necessari agli spostamenti per recarsi all'università, imparare a organizzare i nuovi ritmi di vita.

Gli studenti intervistati nel contesto italiano dichiarano per il 34% fra coloro iscritti a una Laurea Triennale hanno scelto Roma come città universitaria perché in sede e non volevano cambiare città, il 23,3% durante il percorso triennale volevano fare un'esperienza in una grande città come Roma. Il 18 % durante gli studi triennali aveva scelto Roma perché offre delle opportunità lavorative future, le altre motivazioni indicate in "altra" presentano scelte sottese dalla vicinanza con la città di provenienza e l'accessibilità in relazione ai trasporti. Per quanto concerne l'esperienza nel secondo ciclo di studi nel contesto italiano gli studenti iscritti in laurea magistrale per il 22,2% dichiara di essere di Roma e non voler cambiare città, mentre coloro iscritti ad un corso di laurea a ciclo unico il 12,5% dichiara di essere di Roma e non voler cambiare città. La possibilità di fare un'esperienza in una grande città viene indicata dal 16,7% degli studenti iscritti ad un corso di laurea magistrale, dal 41,7% degli iscritti ad un corso di laurea a ciclo unico. Le possibili opportunità per un futuro lavoro viene scelta come motivazione dal 13,9% degli studenti iscritti ad un corso di laurea magistrale e dal 12,5% degli studenti iscritti ad un corso di laurea a ciclo unico. Per quanto concerne l'esperienza magistrale, la motivazione di voler continuare il percorso nella città dove si è frequentata il primo ciclo di studi, viene indicato dal 33,3% degli studenti iscritti ad un corso di laurea magistrale.

Analizzando le motivazioni indicate dagli studenti nel contesto francese, per l'esperienza del primo ciclo di studi, possiamo vedere che la scelta di Parigi come città dove frequentare il proprio percorso formativo è rappresentato dalle seguenti preferenze: il 22% indicano di essere di Parigi e non voler cambiare città; il 10% indica la possibilità di avere un'esperienza in una grande città come motivazione e l'11,3% ha scelto Parigi per le opportunità future di lavoro. Fra le altre motivazioni non considerate emerge la vicinanza con la propria città di domicilio, come è emerso nel contesto italiano; la possibilità di avere un'grande offerta formativa universitaria; e avere un'esperienza di studio lontano dalla periferia. Seguendo le scelte fatte da coloro che hanno avuto un'esperienza in secondo



ciclo e ciclo medicale ritroviamo le seguenti indicazioni: il 23% di iscritti ad un corso di master è di Parigi e non vuole cambiare città e il 60% degli iscritti in ciclo unico medicale; il 13,1% degli iscritti in master indica la volontà di fare una esperienza in una grande città e il 17,1% di coloro iscritti ad un ciclo medicale; mentre la possibili opportunità lavorative è stata scelta dal 19,7% degli studenti iscritti ad un master, ma solo dall'8,6% di coloro che seguono un ciclo di studi medicale.

Si è deciso di analizzare le motivazioni alla scelta di Roma e Parigi come città dove frequentare l'università attraverso delle analisi fattoriali sia per la scelta del primo ciclo che per il secondo ciclo di studi.

Dalle analisi fattoriali svolte per l'Italia e per la scelta del primo ciclo di studi emergono queste tre componenti che sembrano caratterizzare la scelta: 1) Opportunità offerte dalla mobilità dove le variabili che rappresentano queste componenti sono la possibilità di avere una esperienza in una grande città, le opportunità future di lavoro e il vantaggio di avere un fratello o sorella che frequenta una facoltà presso la città di Roma; 2) il secondo fattore è rappresentato dalla stabilità nel contesto d'origine, le cui variabili rappresentative sono le opportunità future di lavoro, l'essere di Roma e non voler cambiare città, 3) infine il terzo fattore che può sintetizzare le motivazioni alla scelta è l'influenza della rete sociale, dove le variabili che descrivono questo fattore sono molti amici hanno scelto di studiare a Roma, il proprio ragazzo o la ragazza studia a Roma.

Per quanto concerne il secondo ciclo di studi nel contesto italiano gli elementi che sembrano influenzare la scelta di Roma, come città dove frequentare, ritroviamo più o meno le stesse componenti emerse dall'analisi per gli studenti nel corso dell'esperienza triennale<sup>32</sup>.

Per quanto riguarda il contesto francese per gli studenti iscritti al primo ciclo, le componenti che rappresentano le dinamiche di scelta Parigi sono descritte attraverso 3 fattori: 1) il primo fattore è legato alle spinte sociali e familiari; 2) opportunità offerte dalla mobilità; 3) stabilità nel contesto d'origine. Per quanto riguarda gli studenti iscritti al secondo ciclo di studi i fattori che li hanno orientati verso questa scelta sono: 1) Opportunità offerte dalla mobilità; 2) Stabilità offerta dal contesto d'origine, 3) costruzione di un progetto di vita stabile.

La terza frattura avviene fra l'organizzazione del percorso scolastico e di quello universitario. Le pratiche quotidiane di studio si trasformano, lo studente acquisisce un autonomia organizzativa in relazione alla scelta dei corsi, al calendario universitario, elementi e problematiche a cui non doveva far fronte nel mondo della scuola.

La quarta frattura avviene nelle dinamiche delle relazioni sociali, lo studente spesso arriva all'università senza conoscere nessuno e dover affrontare tutti questi cambiamenti senza poter subito contare su una serie di relazioni stabili diventa un elemento che porta al

---

<sup>32</sup> Bisogna considerare che per gli studenti iscritti in laurea magistrale o ciclo unico il numero di risposte è inferiore poiché il numero di soggetti che frequentavano questo ciclo di studi era meno rappresentato all'interno della popolazione intervistata.

disorientamento del soggetto. La capacità di costruire una rete sociale all'interno del nuovo mondo

Questo è quello che Culon definisce il tempo dell'estraneità, e come uno straniero lo studente deve imparare a familiarizzare con la cultura universitaria, fatta di un linguaggio particolare, regole scritte e non scritte che possono essere acquisite attraverso un processo osmotico e quotidiano che si costruisce attraverso l'esperienza. Esperienza in questo caso nel senso di Dubet, come strumento euristico di comprensione del mondo che offre al soggetto la possibilità di socializzarsi al nuovo mondo e pre-socializzarsi nel corso del tempo ad una nuova professione futura.

Quando lo studente, come avviene nel contesto francese, si trova ad entrare nel mondo universitario dopo aver avuto un'esperienza in un altro contesto formativo, questa fase di transizione sembra essere ancora più destabilizzante che per un neo-diplomando che ha scelto fin dal primo anno di iscriversi all'università.

È a partire da questa fase che inizia una nuova vita per il soggetto che entra nel mondo universitario, è questa l'esperienza del cambiamento verso la transizione all'età adulta o ad una nuova forma di essere adulto.

#### ***4.6 prime conclusioni riguardanti la transizione***

In questo paragrafo sono state presentate le due popolazioni intervistate e le transizioni dal mondo della scuola a l'università. In entrambi i contesti di studio si registra una forte presenza femminile tranne per il settore delle scienze dure (scienze matematica fisiche e naturali per l'Italia e scienze thécnologie et santé). Gli intervistati della sapienza hanno un capitale culturale ereditato medio alto ed un capitale socio-economico d'origine medio basso, mentre i loro colleghi della Paris Diderot hanno un capitale culturale e socio-economico alto. Questo descrive ancora delle dinamiche di segregazione in ingresso all'interno del sistema d'istruzione superiore francese elemento che si riscontra anche a livello nazionale come presentato nel primo capitolo (confronta 1.4.3).

Le dinamiche di scelta universitaria in entrambi i contesti di studio sono influenzate dai seguenti fattori: fattore vocazionale (l'interesse in relazione ad una disciplina o ad una possibile professione futura) (Dubet1994), le aspettative familiari (in relazione alla filiera scelta, in relazione alla riuscita del percorso) (Bourdieu Passeron 1964), background scolastico (la filiera di studi di provenienza, le performance ottenute anche in relazioni ed eventuali esami di selezione in ingresso) (Gambetta 1990), fattore utilitaristico (lo studente opera una analisi dei costi in termini d'investimento economico, di investimento in anni di studio, spendibilità del titolo di studio all'interno del mercato del lavoro) (Boudon 1973), l'immagine pubblica delle filiere (la reputazione di una filiera di studi, l'immagine fornita dai media della disciplina, la conoscenza delle materie che costruiscono il curriculum di studio, la possibilità di intravedere le opportunità lavorative alla fine del percorso universitario). Il ruolo delle famiglie nel processo di scelta sembra avere un'influenza importante per entrambi le popolazioni intervistate.

Per quanto concerne le dinamiche di scelta dello studente adulto è importante evidenziare come questo processo sia sostenuto dal substrato dell'esperienza formativa,

lavorativa e di vita pregressa. L'esperienza universitaria adulta è un elemento che contribuisce alle transizioni definite dalla Bernici(2007) come "transizioni intra-lavorative" e "transizioni tra lavoro e non lavoro". I fattori che entrano in gioco nelle dinamiche di scelta degli studenti adulti sono: esperienza lavorativa pregressa, fattore vocazionale (interesse per una disciplina), strumentalità, riqualifica professionale, aspettative sociali, percorso scolastico pregresso, immagine pubblica della disciplina.

Il processo di scelta è influenzato anche dall'orientamento universitario svolto durante l'ultimo anno di scuola superiore.

I risultati della ricerca mostrano, per entrambi i paesi indagati, che la scelta universitaria avviene senza avere delle attività di orientamento svolte durante l'ultimo anno di scuola superiore. Si potrebbe definire l'orientamento come un "*esperienza senza informazioni*".

In entrambi i contesti considerati l'esperienza del rio-orientamento ha caratterizzato i percorsi degli studenti intervistati, ma sono gli studenti della Paris Diderot hanno affrontato maggiormente questa esperienza.

L'elemento vocazionale caratterizza il processo di rio-orientamento vissuto come un'opportunità.

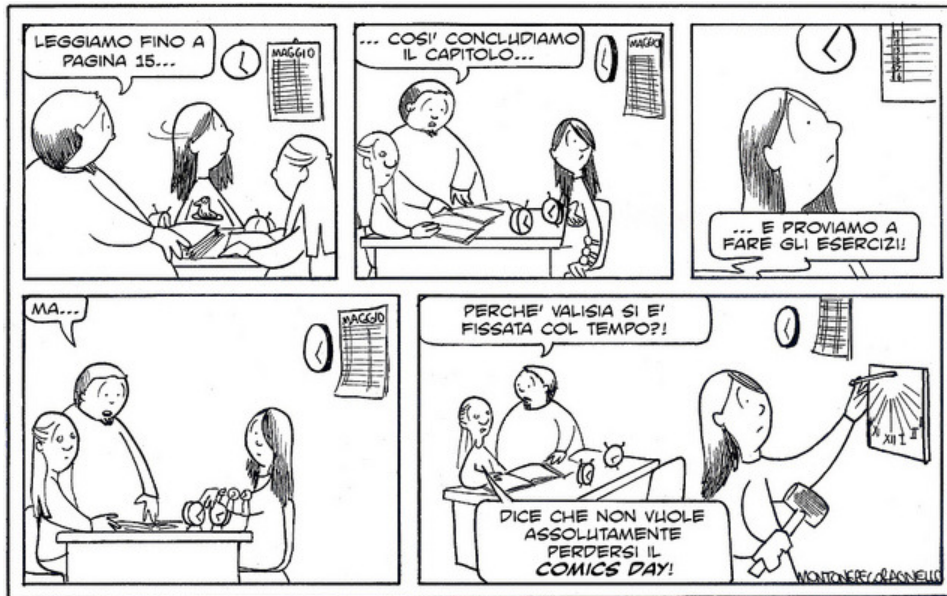
Il desiderio e l'interesse personale entrano in gioco in questa fase di scelta riuscendo a indirizzare l'individuo verso un progetto che si costruisce nel tempo. Le narrazioni degli studenti mostrano che è necessario del tempo per accettare la propria vocazione. L'esperienze di vita ed universitaria offrono allo studente l'opportunità d'accettare i propri "desideri" e le proprie aspirazioni per affrontare la paura dell'eventuale fallimento e il rischio che questo cambiamento porta.

Il rio-orientamento come vincolo è il risultato di una scelta obbligata fatta dallo studente in seguito ad un insuccesso (non superamento dell'esame d'accesso presso la facoltà d'interesse oppure insuccesso universitario).

Considerando quella dello studente come una professione è possibile comparare le fratture identitarie che vengono a prodursi all'interno di qualsiasi contesto professionale, con le dinamiche di rischio che si generano in una situazione di fallimento e di rio-orientamento come vincolo.

Dopo il momento della scelta l'ingresso nel mondo universitario si caratterizza per una serie di fratture: stili di vita, famiglia d'origine (per gli studenti fuori sede o che hanno acquisito un'autonomia abitativa durante gli studi), amici del liceo, organizzazione e metodologie scolastiche. Lo studente è costretto ad affrontare queste fratture e superarle gli permette di acquisire il mestiere di studente necessario ad un buon esito del percorso universitario.

## Tempo



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)

## 5. La vita degli studenti: pratiche universitarie e vita quotidiana

In questo capitolo si presentano le analisi riguardanti le esperienze che caratterizzano la transizione che gli studenti affrontano per diventare degli esperti del mondo universitario. Vengono presentate, inoltre, le dimensioni della vita al di fuori del contesto di studi che influiscono all'interno del percorso, come le attività di lavoro e tempo libero, le relazioni sociali e familiari. Di seguito verranno presentate le analisi diversificate per entrambi i contesti di ricerca (Università Sapienza e Université Paris Diderot).

Nel primo paragrafo si propongono le dinamiche che rappresentano l'esperienza al primo anno di università e le diverse forme di transizione verso l'incorporazione di mestiere di studente. Il secondo paragrafo descrive i fattori che caratterizzano le pratiche universitarie degli studenti all'interno dei due contesti di studi. Il terzo paragrafo esplora l'idea che gli universitari hanno dell'università, della loro relazione con i professori, dell'organizzazione universitaria. L'impegno degli studenti in attività lavorative è il soggetto del quarto paragrafo presentato. Nel quinto paragrafo si analizzano gli aspetti della vita quotidiana degli studenti al di fuori dell'università, le risorse economiche e le condizioni abitative, le relazioni sociali e familiari degli universitari in entrambi i contesti di studio e le loro pratiche culturali.

### 5.1 Lo studente come mestiere

La quotidianità della vita universitaria si costruisce attraverso l'organizzazione di un nuovo stile di vita fatto di ritmi e tempi totalmente nuovi che si interiorizzano attraverso l'esperienza. Entrare nel mondo universitario comporta quindi l'acquisizione di competenze ed abilità che caratterizzano l'esperienza universitaria e la distinguono da altri tipi di formazione superiore in entrambi i contesti di studio.

Diverse fratture caratterizzano la transizione dal mondo della scuola all'università, o dal mondo del lavoro all'università. In relazione alla quotidianità l'acquisizione dei tempi e dei ritmi scanditi dal calendario universitario ha caratterizzato da sempre l'esperienza universitaria. L'elemento dell'organizzazione dei nuovi tempi universitari è un elemento che caratterizza le analisi dei percorsi universitari all'interno delle diverse correnti sociologiche. Bourdieu e Passeron descrivono i ritmi universitari che gli studenti devono interiorizzare al fine di acquisire la funzione simbolica dell'essere studente *"Sans doute, les étudiants vivent et entendent vivre dans un temps et un espace originaux....la dévotion scolaire a ses pratiques régulières et ses pratiquants saisonniers, mais tous, quelle que soit leur assiduité, vivent au rythme de l'année universitaire. Le seul calendrier imposé doit sa structure au cycle des études"* (Bourdieu e Passeron 1964, pag 48). Nel corso del tempo i sistemi universitari italiano e francese hanno subito diversi cambiamenti, ma l'acquisizione dei ritmi universitari resta fondamentale per affrontare la vita universitaria. L'organizzazione del programma quotidiano delle pratiche universitarie implica secondo Coulon un insieme di operazioni, intellettuali, logiche e temporali necessarie ad acquisire la capacità necessaria ad affrontare questo processo *"En effet il faut engager un certain*

*nombre d'opérations, intellectuelles, logiques, temporelles, pour réussir à construire un emploi du temps qui à la fois respecte les obligations du cursus, soit compatible avec votre vie personnelle(salariat, "petits boulots", vie familiale, temps de tran sport pour venir à l'université et autre contrainte possible), tienne compte par anticipation, dex choix futurs que vous ferez, en terme de section, d'options de specialisations et, enfin suivre tout de meme vos gout et preference intellectuelles." (Coulon 1997 pag 54).*

Come gli studenti affrontano tutte queste novità, come affrontano le pratiche quotidiane? Come arrivano ad interiorizzare il processo che li porta ad essere studente universitario?

È necessario considerare la temporalità di questo status (elemento che emerge dalle diverse descrizioni dello studente universitario presentate nel secondo capitolo), ma anche che per quanto possa essere un'esperienza temporanea, l'entrata nel mondo universitario è una prova di vita che porta il soggetto, giovane o adulto a un cambiamento, personale, professionale, interiore.

L'esperienza universitaria può essere vissuta secondo un processo di affiliazione o adattamento al mondo universitario. In relazione a quest'argomento Dubet e Coulon affrontano il processo dell'esperienza universitaria utilizzando due termini che descrivono il modo vivere questa esperienza in modo differente.

Il processo di affiliazione descritto da Coulon prevede una serie di "riti di passaggio", di tappe, che lo studente deve affrontare e che gli permettono di entrare come membro attivo del "gruppo", vale a dire la comunità universitaria. L'affiliazione permette allo studente di diventare indigeno rispetto al contesto universitario incorporando, linguaggio, codici e pratiche. Essa si compie anche attraverso la condivisione delle conoscenze e competenze acquisite con il gruppo dei pari ed il corpo professorale *"Devenir membre ce n'est pas seulement devenir l'indigene de l'organisation universitaire, c'est aussi etre capable de montrer aux autres qu'on a deformai les competences qu'on possede, les etnomethodes toujours localisées de cette tribu."*(Coulon 1997 pag 12). Secondo Dubet l'esperienza universitaria si costruisce attraverso tre fattori, il grado d'integrazione, il progetto universitario e la vocazione. L'integrazione si costruisce in relazione alla struttura del corso di laurea e agli obblighi e ai ritmi delle pratiche quotidiane imposte dall'organizzazione di studio. Un'organizzazione degli studi fortemente inquadrata che impone la frequenza ai corsi, un contatto quotidiano con i professori sono gli elementi necessari all'integrazione all'interno dell'insegnamento superiore. Per questo motivo le Grands Ecoles e i corsi che impongono una selezione in ingresso sembrano secondo Dubet produrre un processo d'integrazione maggiore fra gli studenti. L'autonomia organizzativa sembra ridurre il processo d'integrazione necessario all'esperienza universitaria. Secondo Dubet per raggiungere il processo di integrazione e di riconoscimento all'interno della comunità universitaria lo studente deve attraversare una fase di adattamento che può nel corso del tempo portare all'integrazione *"On devient étudiant avec le temps, meme si l'on ne devient pas necessermain un veritable étudiant....Le parcours des étudiants s'apparente moins à une integration, qu'à une adaptation progressive, qu'un un apprentissage des regles, a une gestion plus maitrisée de sa scolarité. Au fil des années les*

*étudiants acquièrent la capacité de sélectionner les cours importants et ce qui le sont moins. Il semble que plus les apprentis étudiants se professionnalisent, plus la dimension stratégique, soit importante et maîtrisée.* " (Dubet 1994 pag.187-188).

Si è deciso di utilizzare i due termini adattamento e affiliazione a seconda del livello del processo di professionalizzazione dello studente. È possibile utilizzare il termine adattamento quando lo studente affronta l'esperienza universitaria cercando di superare le difficoltà presenti durante il percorso senza riuscire a costruire una rete sociale e a identificarsi nella comunità degli universitari del suo corso di studi. L'adattamento può caratterizzare una prima fase del percorso universitario che nel corso dell'esperienza si può trasformare in affiliazione. L'affiliazione avviene nel momento in cui il soggetto s'investe totalmente nel percorso universitario, riuscendo non soltanto ad affrontare le prove e le esperienze quotidiane all'interno del mondo universitario, ma anche quando inizia a riconoscersi in una comunità formata dal gruppo dei pari e dai professori con cui interagiscono nel processo di produzione e acquisizione della conoscenza.

L'adattamento sembra essere la tappa necessaria al processo di affiliazione, lo studente può vivere l'esperienza universitaria in un continuo adattamento ai diversi momenti del percorso o riuscire a transitare verso l'affiliazione al mestiere di studente. La fase di affiliazione avviene nell'interiorizzazione di regole scritte e non scritte delle pratiche universitarie, o affiliazione disciplinare come la definisce Consoli nel suo lavoro "Il mestiere di studente universitario: il campo per una ricerca riflessiva"(Consoli 2012), ma anche dalla costruzione di una rete sociale (composta da studenti e professori) che quotidianamente lo sostenga in questo processo verso la professionalizzazione di studente "Il passaggio alla terza fase diventa chiaro dopo che lo si è superato; in genere è collegato ad un episodio significativo: l'incontro con un docente, l'esperienza di un esame, l'aver saputo affrontare con successo una sfida, l'aver compreso determinati problemi, l'essersi impadroniti di determinate abilità, o, spesso, un mix di tutto ciò. Una volta superata questa soglia, il processo di apprendimento sembra diventare "auto sostenuto" ed è difficile che lo studente abbandoni gli studi, a meno che non intervengano problemi di natura extra scolastica o non si trovino sul proprio cammino materie, docenti, o esami scoglio."(Consoli 2012).

L'elemento della professionalizzazione dell'esperienza universitaria emerge attraverso i lavori dei sociologi sopra presentati. L'università è una organizzazione e gli studenti diventano parte attiva dell'organizzazione attraverso l'acquisizione delle conoscenze, ma soprattutto attraverso l'interiorizzazione e la produzione di nuove conoscenze grazie al loro lavoro di studio. Non a caso una differenza emersa dalle narrazioni nei due contesti d'origine è l'uso del termine studiare in francese gli universitari utilizzano il termine "travailler", letteralmente vuol dire lavorare, per indicare la pratica dello studio necessaria alla preparazione degli esami e delle acquisizioni di conoscenze. L'uso del termine travailler per indicare l'azione dello studio non è legato soltanto a differenze linguistiche, ma ha nel caso dello studente francese un valore simbolico dell'investimento fatto dagli studenti nella pratica dello studio.

### **5.1.1 Il processo di transizione verso il mestiere di studente degli intervistati Italiani**

À partire da questi elementi è stato chiesto agli studenti di descrivere come hanno affrontato il loro primo anno di università. Gli è stato chiesto d'indicare il grado di accordo con una serie di affermazioni riguardanti l'esperienza durante il loro primo anno di università.

Gli studenti intervistati presso la Sapienza alla domanda "Sentivo di aver fatto la scelta giusta" hanno risposto per il 31,5 molto d'accordo e il 38,3% abbastanza d'accordo. Per gli studenti della Sapienza considerano l'università un mondo molto diverso dalla scuola, infatti, alla domanda "Mi sembrava un mondo molto simile alla scuola" il 48% è per nulla d'accordo con quest'affermazione e il 36,7% si dichiara poco d'accordo. In relazione al disorientamento provocato da tutti i cambiamenti che si producono durante il primo anno di università il 56% ha dichiarato di essere molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione "mi sentivo spaesato". Riuscire a stabilire un contatto con gli altri studenti sembra essere stata un'esperienza positiva per gli intervistati nel contesto italiano, infatti il 42% è d'accordo con l'affermazione "è stato facile conoscere nuove persone" e il 36,7% è abbastanza d'accordo. In relazione alle pratiche amministrative non sembrano mostrare grandi difficoltà, più difficile sembra, durante il primo anno di università, riuscire a instaurare un rapporto con i professori dove oltre il 60% ha dichiarato di essere per nulla o poco d'accordo con l'affermazione "è stato facile instaurare un rapporto con i professori". Oltre il 50% sembra non aver avuto grandi difficoltà nell'organizzazione quotidiana delle giornate di studio rispondendo positivamente a questa domanda. Sicuramente l'ingresso in questo nuovo mondo ha comportato un cambiamento all'interno delle pratiche pedagogiche dello studente che dichiara per oltre il 60% di essere molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione "ho cambiato il mio metodo di studio". Sembrano non aver avuto ripensamenti in relazione alla scelta della filiera di studio oltre il 60% degli intervistati e alla scelta di seguire un percorso universi il 68% degli intervistati. Questo elemento si riscontra anche con i dati in relazione al rio-orientamento presentati nel paragrafo 4.4. Le scelte di rio-orientamento possono avvenire, come è stato presentato precedentemente, in seguito ad un'esperienza fallimentare rappresentata dal non superamento di più esami e nel corso degli anni di studio. Il 62,6% dichiara di non essersi sentito solo durante il primo anno di studi dichiarando di essere molto o abbastanza d'accordo con quest'affermazione. Il 65,3% dichiara di essere molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione "è stato facile adattarsi al mondo universitario".

Svolgendo un'analisi in componenti principali sull'esperienza al primo anno di università degli studenti italiani emergono i seguenti risultati.

La prima componente che descrive l'esperienza durante il primo anno di studi può essere definita come "*adattamento al mondo universitario*". Questa componente descrive le dinamiche di adattamento e forse successivamente d'affiliazione al mondo universitario. Attraverso questo indice è possibile analizzare le dinamiche della transizione al primo anno di studi, poiché le variabili che la caratterizzano sono: non ho avuto difficoltà a



superare gli esami; non ho pensato di abbandonare l'università; non mi sono sentito solo/a; è stato facile adattarsi al mondo universitario. È possibile riferire il processo di adattamento alle dinamiche descritte da Dubet (1994) nell'esperienza d'ingresso dello studente nel mondo universitario. In questo caso si utilizza il concetto di adattamento poiché non emergono le variabili legate alla costruzione di una rete sociale universitaria. L'interazione con gli altri studenti e con il corpo professorale costruisce lo spazio di condivisione necessaria per l'incorporazione del mestiere di studente, dell'Habitus (Bourdieu e Passeron 1964) universitario, poiché è in questo spazio sociale che lo studente interiorizza le regole e i codici universitari e soprattutto mostra al gruppo dei pari e ai professori di aver acquisito le competenze e le conoscenze necessarie ad affrontare l'esperienza universitaria.

La seconda componente descrive l'esperienza della *“scelta consapevole”*, le variabili che la descrivono sono: non ho pensato di cambiare facoltà, sentivo di aver fatto la scelta giusta, è stato facile instaurare un rapporto con i professori.

La terza componente può essere definita attraverso l'esperienza dell'*“organizzazione delle pratiche didattiche”*, infatti le variabili che lo descrivono sono: è stato facile scegliere i corsi da seguire ed è stato facile trovare le informazioni sugli orari delle lezioni e le aule.

La quarta componente sintetizza la capacità di *“far fronte alle pratiche amministrative”* che il primo anno sembrano essere uno degli ostacoli pratici alla quotidianità degli studenti universitari, le variabili che lo descrivono sono: mi sembrava un mondo molto simile alla scuola, è stato facile trovare informazioni sugli orari delle lezioni, aule, è stato facile svolgere tutte le pratiche amministrative nelle segreterie, è stato facile organizzare le mie giornate di studio.

Infine l'ultimo fattore sembra descrivere il *“cambiamento della metodologia d'apprendimento”* dello studente la variabile che lo rappresenta è: ho cambiato il mio metodo di studio.

Da questi fattori sono stati costruiti degli indici che potessero descrivere attraverso i valori basso, medio e alto, le dinamiche che intervengono durante il primo anno di studi. Si è deciso di incrociare questi indici con le variabili genere e settore disciplinare per analizzare come i fattori che descrivono l'esperienza al primo anno di studi possano differenziarsi o meno a seconda degli elementi considerati<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Al fine di evidenziare le differenze delle esperienze al primo anno all'interno dei diversi settori disciplinari indagati si è deciso per un'analisi delle tabelle bivariate per colonna.

5.1.1.1 *Indice adattamento mondo universitario per settore disciplinare Italia*

|                                       |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---------------------------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                                       |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| adattamento<br>mondo<br>universitario | Basso | 40,7%                                   | 32,3%                               | 43,3%                                    | 29,0%                               | 21,4%   |
|                                       | Medio | 14,8%                                   | 32,3%                               | 36,7%                                    | 35,5%                               | 46,4%   |
|                                       | Alto  | 44,4%                                   | 35,5%                               | 20,0%                                    | 35,5%                               | 32,1%   |
| Totale                                |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Le studentesse sembrano aver affrontato con maggior difficoltà l'esperienza d'adattamento al mondo universitario. Per il 37% sul totale delle intervistate della Sapienza si registra la presenza nella modalità basso indice d'esperienza d'adattamento contro il 32,7% dei loro colleghi.

Gli studenti del settore disciplinare Lingue e letteratura straniera si ripartiscono fra coloro che hanno vissuto un forte adattamento al mondo universitario 44% e coloro che hanno affrontato questa esperienza con difficoltà, infatti, il 40,7% degli intervistati rientra nella categoria basso adattamento al mondo universitario. I soggetti del settore disciplinare economico-sociale giuridico si ripartiscono quasi equamente in relazione all'adattamento universitario, il 35,5% ha vissuto un alto adattamento universitario, il 32,3% rientra nella categoria medio e il restante 32,3% nella categoria basso. Per quanto concerne gli studenti del settore ingegneria-architettura facoltà tecniche sembrano essere coloro che più hanno avuto difficoltà nel adattarsi al mondo universitario, poiché il 43,3% rientra nella categoria basso adattamento, il 36,7% nella categoria medio e solo il 20% sembra aver vissuto un'esperienza positiva in relazione all'adattamento al mondo universitario. Questo indica che durante il primo anno di studi gli intervistati in questo settore disciplinare presso la Sapienza hanno incontrato molte difficoltà nel superamento degli esami, hanno vissuto delle esperienze di solitudine e hanno fatto fatica ad entrare nei ritmi quotidiani che scandiscono il calendario universitario (tabella 5.1.1). Gli studenti del settore disciplinare medicina e professioni mediche sembrano aver vissuto un'esperienza all'adattamento al mondo universitario che si colloca per il 70% tra le categorie alto e medio. Positivo sembra essere anche l'adattamento degli studenti nel settore disciplinare scienze matematiche fisiche e naturali dove il 32,1% rientra nella categoria alto, il 46,4% rientra nella categoria medio e solo il 21,4% ha avuto difficoltà di adattamento al mondo universitario rientrando nella categoria basso (tab 5.1.1).

5.1.1.2 *Indice Scelta Consapevole secondo il settore disciplinare Italia*

| settore disciplinare  |       |   |                                     |  |                                     |   |
|-----------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                       |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| scelta<br>consapevole | Basso | 25,9%                                   | 38,7%                               | 16,7%                                    | 48,4%                               | 35,7%   |
|                       | Medio | 40,7%                                   | 25,8%                               | 40,0%                                    | 22,6%                               | 39,3%   |
|                       | Alto  | 33,3%                                   | 35,5%                               | 43,3%                                    | 29,0%                               | 25,0%   |
| Totale                |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Il secondo elemento che caratterizza il processo di transizione verso la professione di studente è il grado di consapevolezza della scelta universitaria. L'indice della scelta consapevole, mostra che le donne sembrano essere state quelle ad affrontare con più difficoltà questa esperienza. Il 37% delle studentesse italiane intervistate rientra nella modalità basso indice di esperienza consapevole contro il 27,3% dei loro colleghi maschi. Il settore disciplinare dove si registra il più alto grado di consapevolezza è d'ingegneria-architettura e discipline tecniche. I due fattori che possono giustificare questo fenomeno sono: 1) l'immagine pubblica della disciplina scelta che riesce a far identificare la disciplina di studio con una professione ben definita e gli studenti sono consapevoli dei possibili sbocchi professionali dopo la formazione universitaria (Giancola Fornari 2009), 2) la selezione in entrata è uno strumento che implica un investimento in termini di studio per la preparazione all'esame d'accesso (Dubet1994) (tab 5.1.2).

5.1.1.3 *Indice organizzazione delle pratiche didattiche secondo settore disciplinare Italia*

|   |       | settore disciplinare                         |                                     |  |                                      |   |
|---|-------|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|
|   |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>e<br>umane | economico<br>-sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture<br>-tecniche | medicina-<br>profession<br>e mediche | scienze<br>matematiche<br>e fisiche e<br>naturali |
| organizzazione<br>e delle<br>pratiche<br>didattiche | Basso | 74,1%  | 80,6%                               | 40,0%                                    | 51,6%                                | 39,3%   |
|   | Medio | 7,4%   | 3,2%                                | 20,0%                                    | 9,7%                                 | 7,1%  |
|   | alto  | 18,5%  | 16,1%                               | 40,0%                                    | 38,7%                                | 53,6%   |
| Totale  |       | 100,0<br>%                                   | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                               | 100,0%  |

Per quanto concerne l'organizzazione delle pratiche didattiche, vale a dire la scelta dei corsi da seguire, e reperire le informazioni necessarie a seguire le lezioni i settori disciplinari dove questa esperienza è stata vissuta positivamente dagli intervistati sono scienze-matematiche fisiche e naturali, medicina e professioni mediche e ingegneria-architettura-discipline tecniche. Per questi studenti in molti casi il primo anno di corso è fortemente strutturato e lo studente non deve affrontare il processo di scelta. Se da un lato questo implica una riduzione dell'autonomia di scelta rispetto alle discipline d'interesse, dall'altro riduce il rischio della "scelta sbagliata" o della "materia troppo difficile" da studiare con una base di conoscenze ancora in costruzione. All'opposto sono i settori disciplinari come lingue, lettere e scienze umane o quelle economico-sociali giuridiche, dove la pratica dell'organizzazione è stata vissuta in modo problematico, infatti, per il settore di lingue-letteratura e scienze umane il 74,1% rientra nella categoria basso e per il settore economico-sociale giuridico l'80,6% è rappresentato da questa categoria (tab 5.1.3).

5.1.4 *Indice far fronte alle pratiche amministrative secondo settore disciplinare Italia*

| sette disciplina                                  |       |   |                                     |  |                                      |   |
|---|-------|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|
|   |       | lingue-<br>lettere-<br>scienz<br>e<br>umane | economico<br>-sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture<br>-tecniche | medicina-<br>profession<br>e mediche | scienze<br>matematiche<br>e fisiche e<br>naturali |
| far fronte alle<br>pratiche<br>amministrativ<br>e | Basso | 29,6%                                       | 25,8%                               | 40,0%                                    | 41,9%                                | 28,6%   |
|   | Medio | 51,9%                                       | 38,7%                               | 26,7%                                    | 25,8%                                | 25,0%   |
|   | Alto  | 18,5%                                       | 35,5%                               | 33,3%                                    | 32,3%                                | 46,4%   |
| Totale  |       | 100,0<br>%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                               | 100,0%  |

Sono gli studenti delle facoltà del settore scienze-matematiche-fisiche e naturali che hanno avuto una facilitazione nell'affrontare le pratiche amministrative rientrando nella categoria alto con il 46,6%, seguite dagli studenti nel settore economiche-sociali-giuridiche rappresentati in questa categoria dal 35,5% della popolazione intervistata (tab 5.1.4).

5.1.5 *Indice cambiamento metodologia d'apprendimento secondo settore disciplinare Italia*

| sette disciplina                                  |       |   |                                     |  |                                      |   |
|---|-------|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|
|   |       | lingue-<br>lettere-<br>scienz<br>e<br>umane | economico<br>-sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture<br>-tecniche | medicina-<br>profession<br>e mediche | scienze<br>matematiche<br>e fisiche e<br>naturali |
| cambiamento<br>metodologia<br>d'apprendiment<br>o | Basso | 37,0%                                       | 38,7%                               | 23,3%                                    | 29,0%                                | 39,3%   |
|   | Medio | 33,3%                                       | 32,3%                               | 36,7%                                    | 32,3%                                | 32,1%   |
|   | Alto  | 29,6%                                       | 29,0%                               | 40,0%                                    | 38,7%                                | 28,6%   |
| Totale  |       | 100,0<br>%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                               | 100,0%  |

Sono gli studenti del settore disciplina Ingegneria-discipline tecniche e gli studenti in medicina e professioni mediche che hanno dichiarato di aver cambiato il loro metodo di studio durante il primo anno universitario. Il primo gruppo di studenti (ingegneria-architettura-discipline tecniche) rientra nella categoria alto con il 40% della popolazione

intervistata, il secondo gruppo (medicina e professioni mediche) è rappresentato nella categoria alto dal 38,6% della popolazione intervistata in questo settore disciplinare.

### **5.1.2 Il processo di transizione verso il mestiere di studente degli intervistati Francesi**

Analizzando l'esperienza al primo anno degli studenti universitari iscritti presso l'Università Paris Diderot (ParisVII) emergono questi risultati: il 44,7% dichiara di essere totalmente d'accordo con l'affermazione "je sentais d'avoir fait le bon choix" e il 30% indica di essere abbastanza d'accordo. Per quanto riguarda la distanza che esiste fra il mondo della scuola e quello dell'Università anche gli studenti di Paris Diderot affermano di considerare l'università come un mondo totalmente diverso, il 58% non è per niente d'accordo e il 30% è poco d'accordo con l'affermazione "l'Université ressemblait un monde très similaires à l'école". Questa distinzione fra scuola e università emerge in modo ancora più evidente per quanto concerne l'esperienza universitaria nel sistema d'istruzione superiore francese. La sensazione di spaesamento durante il primo anno di studi è avvertito dal 55,4% degli studenti intervistati che si dichiarano totalmente o abbastanza d'accordo con quest'affermazione. La costruzione di una rete sociale che possa essere legata soltanto allo studio o che possa creare delle relazioni amicali sembra aver caratterizzato positivamente l'ingresso di questi studenti nel mondo universitario, infatti, il 33,3% afferma di essere totalmente d'accordo e il 37,3% abbastanza d'accordo con l'affermazione "il a été facile de faire des connaissances". Per quanto concerne l'acquisizione delle informazioni necessarie alle pratiche universitarie gli studenti di Paris Diderot sembrano non aver trovato delle grosse difficoltà infatti il 66% degli intervistati è totalmente o abbastanza d'accordo con l'affermazione "Il a été facile de trouver les informations sur les horaires des cours et les salles". Per molti di loro la scelta dei corsi durante il primo anno di studi è risultata facile poiché attraverso le interviste è emerso che il loro margine di preferenza era ridotto almeno durante il primo anno di corso, infatti, il 52,8% è totalmente d'accordo e il 28,9% abbastanza d'accordo con l'affermazione "Il a été facile de choisir les cours que je devais suivre". Più difficile sembra essere stato stabilire una relazione con i professori, infatti, il 27,3% non è per niente d'accordo e il 30% poco d'accordo all'affermazione "Il a été facile d'établir un rapport avec les professeurs". Quasi il 40% degli intervistati nel contesto francese sembra aver avuto dei ripensamenti in relazione alla scelta della filiera di studi intrapresa durante il primo anno, elemento che descrive le dinamiche di rio-orientamento presentate nel paragrafo 4.4. è importante sottolineare che nel contesto francese le esperienze di rio-orientamento sono avvenute durante il secondo 3 anno di studi superiori. Il 20% dichiara di essere per nulla d'accordo e 38,7% poco d'accordo con l'affermazione "Il a été facile de suivre toutes les démarches administratives dans les secrétariats", quindi quasi il 60% dichiara di aver avuto dei problemi in tutte le pratiche amministrative riguardanti l'iscrizione all'università, ai corsi e agli esami. Lo studente di Paris Diderot all'inizio di ogni anno accademico oltre all'iscrizione amministrativa deve effettuare un'iscrizione pedagogica ai corsi e ai TD e TP

(Travaux Dirigée e Travaux Pratiques) senza la quale non potrà ne accedere ai corsi ne poter effettuare la prova d'esame. Se lo studente ha un lavoro che gli impedisce di seguire un elevato numero di corsi TD o TP deve effettuare una richiesta formale di dispensa dai seguenti corsi certificando la richiesta con un'attestazione di lavoro. Questo sicuramente aumenta le difficoltà che si presentano per l'espletamento delle pratiche amministrative quotidiane che all'inizio sembrano essere un ostacolo importante nell'acquisizione della professionalità universitaria. Il 64,6% degli studenti sembra essere stato in grado di organizzare quotidianamente le pratiche universitarie, infatti, hanno risposto di essere totalmente d'accordo o abbastanza d'accordo all'affermazione "Il a été facile d'organiser mes journées d'études". L'acquisizione del mestiere di studente ha comportato un cambiamento di metodo di studio per il 67,3% degli intervistati. Superare gli esami sembra essere stato un'esperienza positiva per metà degli intervistati il 51% dichiara di essere totalmente d'accordo o abbastanza d'accordo con l'affermazione "Je n'ai pas eu de difficulté à étudier pour passer les examens". Il 72,6% afferma di non aver pensato durante il primo anno di studi di voler abbandonare l'università rispondendo positivamente all'affermazione "Je n'ai jamais pensé à abandonner l'université". La sensazione di solitudine che può accompagnare il soggetto nella fase d'ingresso nel mondo universitario sembra non aver caratterizzato l'esperienza degli intervistati iscritti a presso l'università Paris Diderot che per il 72,6% dichiara di essere totalmente d'accordo o abbastanza d'accordo con l'affermazione "Je ne me suis jamais senti seul-e". Il 67,3% degli studenti sembra aver affrontato il processo di orientamento.

Per i dati sull'esperienza del primo anno di università del contesto francese, com'è stato fatto per quelli italiani, si è deciso di operare una fattorizzazione delle diverse variabili che compongono questa fase del percorso.

La prima componente descrive l'esperienza "*della scelta consapevole*" le cui variabili rappresentative sono: Je n'ai jamais pensé à abandonner l'université, Je n'ai jamais pensé de changer de filière d'étude, Je sentais d'avoir fait le bon choix. Anche per quanto concerne gli intervistati Italiani l'elemento della scelta consapevole caratterizza l'esperienza durante il primo anno di studi, ma emerge come secondo fattore che descrive questa fase del percorso.

La seconda componente che emerge dall'analisi dell'esperienza al primo anno degli intervistati nel contesto francese è "*l'affiliazione alla professione di studente*", poiché le variabili che la caratterizzano sono: Il a été facile faire des connaissances; Il a été facile d'établir un rapport avec les professeurs; Je ne me suis jamais senti seul-e, Il a été facile de s'adapter au monde universitaire. Con questa componente si descrive il passaggio dall'essere straniero a indigeno come descrive Coulon nel Metier d'étudiant.

"*Far fronte alle pratiche amministrative*" sembra essere l'elemento che caratterizza la terza componente dell'esperienza al primo anno di università degli intervistati presso l'università Paris Diderot, infatti le variabili che la compongono sono: Il a été facile de suivre toutes les démarches administratives dans les secrétariats; Il a été facile de trouver les informations sur les horaires des cours et les salles.

Il quarto elemento che caratterizza l'esperienza al primo anno di studio universitari di Paris Diderot sembra essere *"l'organizzazione delle pratiche didattiche"*, infatti, questa componente è descritta dalle seguenti variabili: Il a été facile d'organiser mes journées d'études, Je n'ai pas eu de difficulté à étudier pour passer les examens, Il a été facile de choisir les cours que je devais suivre, Il a été facile de s'adapter au monde universitaire.

Come è emerso dall'analisi nel contesto italiano l'ultima componente che rappresenta l'esperienza al primo anno di studi è il *"cambiamento della metodologia d'apprendimento"*.

Si è deciso di costruire attraverso le componenti emerse degli indici rappresentativi dell'esperienza al primo anno di studi. Mettendo in relazioni questi indici con i fattori genere e settore disciplinare sono stati prodotti i seguenti risultati.<sup>34</sup>

5.1.2.1 Indice scelta consapevole secondo settore disciplinare Francia<sup>35</sup>

|                    |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--------------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                    |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| scelta consapevole | Basso | 36,0%            | 25,8%                         | 66,7%                  | 33,3%                        | 34,3%    |
|                    | Medio | 36,0%            | 29,0%                         | 33,3%                  | 38,9%                        | 28,6%    |
|                    | Alto  | 28,0%            | 45,2%                         |                        | 27,8%                        | 37,1%    |
| Totale             |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli studenti intervistati che sembrano aver operato maggiormente una scelta consapevole al momento dell'ingresso nel sistema d'istruzione superiore francese sono coloro che rientrano nel settore scienze umane e sociali, il cui indice di alta scelta consapevole è rappresentata dal 45,2% della popolazione e nel settore medico, in cui l'alto l'indice di scelta consapevole è rappresentato dal 37,1% della popolazione intervistata. Questi soggetti arrivano nel mondo universitario, con una vocazione e un progetto forte, che gli permette di affrontare questa esperienza senza ripensamenti, almeno fino a un eventuale episodio di difficoltà. Gli studenti di medicina all'interno del sistema francese vivono un'esperienza particolare in relazione al primo anno di studi. Il corso di laurea in medicina

<sup>35</sup> È necessario sottolineare che per il settore disciplinare droit-economie-gestion la popolazione intervistata è sottorappresentata rispetto agli altri settori disciplinari, questo elemento caratterizza anche la popolazione totale degli iscritti a Paris Diderot, la cui presenza all'interno della popolazione di Paris Diderot corrisponde solo al 2% degli iscritti. Questo implica l'assenza di studenti in alcune categorie degli indici descritti.



è regolato da una selezione in ingresso che si effettua alla fine del primo anno. Questo implica un investimento in relazioni agli studi e la costruzione di un progetto universitario forte.

#### 5.1.2.3 Indice affiliazione professione di studente secondo settore disciplinare Francia

|                                      |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--------------------------------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                      |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| affiliazione professione di studente | Basso | 32,0%            | 29,0%                         | 66,7%                  | 22,2%                        | 51,4%    |
|                                      | Medio | 20,0%            | 32,3%                         |                        | 37,0%                        | 42,9%    |
|                                      | Alto  | 48,0%            | 38,7%                         | 33,3%                  | 40,7%                        | 5,7%     |
| Totale                               |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Dai dati emerge una ripartizione quasi equa fra le diverse modalità dell'indice d'affiliazione alla professione di studente in relazione al genere, benché le differenze siano di 2 o 3 punti % per le intervistate nel contesto francese si registra una maggiore rappresentazione nelle modalità basso indice di scelta consapevole e gli uomini sono più rappresentati dalla modalità medio indice di scelta colpevole.

Gli studenti che sembrano aver vissuto in modo positivo il processo di affiliazione al mondo universitario durante il primo anno di studi sono quelli del settore lettere-lingue con il 48% degli studenti rientranti nella categoria alto, gli universitari di scienze umane e sociali con il 38,7% e quelli del settore scientifico e tecnologico con il 40,7%. Per quanto concerne gli studenti di medicina il primo anno di studi sembra essere per loro un anno difficile, infatti, solo il 5,7% degli intervistati ha un alto indice di affiliazione alla professione di studente. Gli studenti si ritrovano in aule con 300-400 persone, dove l'obiettivo principale per ognuno di loro è quello di superare il concorso d'accesso alla fine dell'anno. Dalle narrazioni degli intervistati emerge uno scenario duro, un contesto di studi, dove la competizione fra gli studenti è l'elemento che caratterizza il primo anno universitario. Gli studenti tendono a costruire dei piccoli gruppi ristretti, mentre con il resto degli studenti s'instaura un clima di competizione molto forte. Questi studenti diventano delle "bete à concours" (Bourdieu et Passeron 1964). La relazione con i professori è del tutto inesistente ed è solo a partire dal secondo anno di studi, in caso di riuscita all'esame d'accesso, che la vita dello studente in medicina nel contesto francese inizia a costruirsi.

5.1.2.3 *Indice far fronte alle pratiche amministrative secondo settore disciplinare Francia*

|   |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| far fronte alle pratiche amministrative | Basso | 24,0%            | 48,4%                         |                        | 18,5%                        | 48,6%    |
|   | Medio | 28,0%            | 29,0%                         | 66,7%                  | 35,2%                        | 40,0%    |
|   | Alto  | 48,0%            | 22,6%                         | 33,3%                  | 46,3%                        | 11,4%    |
| Totale                                  |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli studenti che hanno avuto più facilità ad affrontare le pratiche amministrative sono quelli del settore lettere e lingue, soprattutto per coloro che sono iscritti all'UFR di studi anglofoni. Questi studenti hanno una sede distaccata nel quartiere del Marais, dove sono situati tutti gli uffici amministrativi e didattici. Per gli studenti la sede di Charles V rappresenta un piccolo micro-cosmo dove le relazioni con gli studenti, i professori e il personale amministrativo sono facilitate dal contesto in cui le pratiche amministrative e universitarie si svolgono in un clima di vicinanza e di interazione volta al miglioramento del UFR. Gli intervistati del settore disciplinare medico sembrano essere coloro che hanno avuto più difficoltà ad affrontare tutte le "demarches administratives" che caratterizzano il primo anno di studi. Questo può essere legato alla struttura del corso di medicina diviso in due sedi distinte. Gli studenti hanno due sedi dove possono seguire le lezioni, gli uffici amministrativi sono divisi fra le due sedi di studio a seconda degli anni di corso a cui si è iscritti. Gli universitari di medicina, quindi, sono obbligati a spostarsi a seconda dei corsi su due siti non direttamente collegati, questo comporta una serie di difficoltà pratiche che gli studenti devono imparare a gestire.

5.1.2.4 *indice organizzazione delle pratiche didattiche secondo settore disciplinare Francia*

|  |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|  |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| organizzazione delle pratiche didattiche | Basso | 28,0%            | 32,3%                         | 66,7%                  | 31,5%                        | 37,1%    |
|  | Medio | 40,0%            | 25,8%                         | 33,3%                  | 31,5%                        | 40,0%    |
|  | Alto  | 32,0%            | 41,9%                         |                        | 37,0%                        | 22,9%    |
| Totale                                   |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli studenti del settore scienze umane e sociali sono coloro che hanno un più alto indice di organizzazione delle pratiche didattiche. La loro esperienza è caratterizzata da una facilità nell'organizzazione quotidiana delle giornate, riuscendo nella scelta dei corsi da seguire, è importante dire che il curriculum universitario francese non permette, almeno durante il primo anno di studi, di avere un'ampia possibilità scelta.

5.1.2.5 indice cambiamento metodologia di apprendimento secondo settore disciplinare Francia

|  |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|  |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| cambiamento metodologia di apprendimento | Basso | 40,0%            | 25,8%                         |                        | 40,7%                        | 25,7%    |
|  | Medio | 24,0%            | 45,2%                         | 33,3%                  | 31,5%                        | 34,3%    |
|  | Alto  | 36,0%            | 29,0%                         | 66,7%                  | 27,8%                        | 40,0%    |
| Totale                                   |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

In entrambi i contesti di studio si registra nei diversi settori disciplinari un indice di cambiamento alto (tab 5.1.5 e 5.2.5). Questa esperienza si differenzia a secondo dei settori disciplinari, sono gli studenti di medicina che registrano con il 40% il più alto indice fra i settori disciplinari. Gli studenti di medicina cambiano la loro metodologia di studio in vista della preparazione al concorso d'accesso. All'opposto gli studenti che meno hanno cambiato il loro metodo di studio sono quelli nel settore scientifico tecnologico. Questo è dovuto a una metodologia di studio pregressa costruita durante il percorso scolastico o durante le classe preparatoire poiché gli studenti in questo settore sono quelli che maggiormente hanno avuto l'esperienza di un cambiamento di percorso con il 18% sul totale degli intervistati. Nella tabella si evidenzia il 66,7% degli studenti in diritto economia e gestione, ma com'è stato descritto nella nota n°2 la sottorappresentazione degli studenti in questa categoria produce dei risultati che si concentrano sia verso i valori alti degli indici, o all'opposto come in questo caso ai valori alti degli indici.

Analizzando i fattori che caratterizzano l'esperienza al primo anno degli studenti universitari ritroviamo degli elementi simili che descrivono le dinamiche del processo d'ingresso degli studenti. Una differenza è da sottolineare tra il fattore "adattamento al mondo universitario" rappresentativo del primo fattore per quanto concerne gli intervistati italiani e "affiliazione alla professione di studente" utilizzata per descrivere le esperienze al primo anno degli intervistati francesi. Per gli studenti italiani si è scelto di utilizzare il termine adattamento poiché le variabili che descrivono questo fattore sono legate a dinamiche progressive di adattamento come descrive Dubet in Les Etudiants (Dubet 1994). Per quanto concerne gli studenti francesi l'elemento dell'affiliazione sembra caratterizzare le dinamiche del percorso al primo anno di studi universitari. La costruzione

di una relazione con i professori e con il gruppo dei pari caratterizza il fattore di affiliazione al mondo universitario, oltre all'adattamento al mondo universitario come descrive Coulon nel *Metiers d'Etudiants* (Coulon1997).

## **5.2 Cosa Faccio All'Università**

Il processo di affiliazione al mestiere di studente si costruisce attraverso le pratiche quotidiane all'interno del mondo universitario. Lo studente utilizza l'esperienza quotidiana per interiorizzare i codici, le conoscenze e per mettere in campo delle strategie che possano aiutarlo ad affrontare le prove del percorso universitario. La fase de "l'apprentissage" descritta da Coulon sembra essere il momento in cui lo studente interiorizza le pratiche universitarie, attraverso un processo di incorporazione dei linguaggi, dei codici, della scrittura dei testi e nella capacità di produrre conoscenza e restituirla secondo le regole del mondo accademico (Coulon1997). Consoli descrive questa fase attraverso le dinamiche ponendo l'attenzione su quella che lui definisce affiliazione disciplinare. *"La terza fase è quella dell'"affiliazione", cioè l'apprendimento accademico basato sull'applicazione consapevole delle regole dello specifico corso di studi. Tale affiliazione in parte si rinnova ad ogni esame (affiliazione disciplinare), in parte è cumulativa, in parte è destinata ad essere messa da parte e dimenticata esame dopo esame, in parte è risvegliata e consolidata con la preparazione degli esami successivi."* (Consoli 2012)

### **5.2.1 Le pratiche universitari degli studenti della Sapienza**

Si è deciso di chiedere agli studenti di indicare la frequenza con la quale hanno svolto tutta una serie di pratiche universitarie necessarie all'acquisizione delle competenze e conoscenze del mestiere di studente.

Gli studenti intervistati nella fase di ricerca italiana dichiarano di aver frequentato, anche se in minima parte i corsi durante il loro percorso accademico, infatti, il 38,7% dichiara di aver seguito tutti i corsi previsti dal curriculum universitario, il 49, % afferma di aver frequentato buona parte dei corsi e il 12% di aver frequentato pochi corsi.

Sembra essere meno frequente la pratica del contatto con i professori al di fuori delle lezioni universitarie, infatti, il 22% dichiara di non essere andato per nessun corso al ricevimento dei professori, il 63,3% per pochi corsi al ricevimento dei professori, l'11,3% per buona parte dei corsi e solo il 3,3% per tutti i corsi.

Questo dato evidenzia che la relazione che si instaura fra studente e professore è circoscritta alle lezioni universitarie, riducendo lo spazio di confronto e gli studenti preferiscono utilizzare altre pratiche per costruire le proprie conoscenze necessarie al superamento degli esami. L'organizzazione e la partecipazione ad un gruppo di studio non sembra essere una delle pratiche messe in atto dagli intervistati italiani il 27,3% non ha partecipato a nessun gruppo di studio, il 44,7% ha partecipato a dei gruppi di studio

soltanto durante la preparazione di pochi corsi, il 22% ha partecipato a dei gruppi di studio per buona parte dei corsi e solo il 6% ha studiato per gli esami costruendo la propria conoscenza attraverso la condivisione all'interno di un gruppo di studio.

L'organizzazione dello studio con altri studenti non è una pratica scelta dagli intervistati italiani, ma l'acquisizione di informazioni attraverso i forum on-line degli studenti o i siti istituzionali sembra aver accompagnato gli studenti anche solo per pochi corsi, il 15,3% cerca informazioni necessarie per la preparazione di tutti i corsi attraverso i forum on-line per tutti i corsi, il 26,7% per buona parte dei corsi e 29,3% per pochi corsi, mentre il 28,7% per nessun corso.

Gli intervistati italiani utilizzano le conoscenze prodotte dall'esperienza dei colleghi che hanno già superato l'esame o gli esami che devono affrontare, infatti, il 42,7% l'ha fatto per tutti i corsi, il 42% per buona parte dei corsi, il 12% per pochi corsi e solo il 3,3% non ha chiesto informazione ai propri colleghi. Questa pratica offre allo studente la possibilità di interiorizzare i codici e le modalità migliori per poter superare l'esame, egli mette in atto delle strategie che da un lato gli permettono di incorporare il mestiere di studente, ma dall'altro le derive di queste azioni producono una "simulazione del mestiere di studente" (Consoli 2012).

Oltre l'80% degli intervistati utilizza il materiale fornito dai professori per la preparazione agli esami, infatti, il 30% l'ha fatto per tutti i corsi da preparare, il 50% dichiara di aver utilizzato i materiali forniti dai professori per la preparazione di buona parte dei corsi, il 19,3% per pochi corsi e solo lo 0,7% dichiara di non aver usufruito dei materiali dispensati dai professori.

L'80% degli intervistati presso la Sapienza ha chiesto gli appunti ad altri studenti almeno per qualche corso, nello specifico, l'8% ha chiesto gli appunti ad altri studenti per tutti i corsi, il 22,7% per buona parte dei corsi e il 49,3% per pochi corsi.

Poter assistere agli esami e individuare la migliore modalità per superare l'esame che si sta preparando è una pratica che caratterizza il contesto italiano, in modo differente da quello francese come si vedrà nel prossimo paragrafo. Il 4,7% per tutti i corsi ha assistito agli esami per prepararsi meglio, il 23,3% per buona parte dei corsi ha assistito agli esami, il 38,7% per pochi corsi ha deciso di assistere agli esami come parte della propria preparazione e il 33,3% non ha assistito precedentemente agli esami per migliorare la propria preparazione.

Più del 70% degli intervistati italiani ha voluto assistere almeno per pochi corsi a convegni riguardanti l'argomento dell'esame che dovevano preparare, il 4% l'ha fatto per tutti gli esami, il 13,3% dichiara che per buona parte dei corsi ha assistito a dei convegni riguardante l'argomento d'esame, il 48%, anche se per pochi corsi ha assistito a convegni riguardanti l'argomento d'esame.

Il 12% degli studenti della Sapienza che hanno partecipato alla ricerca per tutti i corsi ha reperito autonomamente materiali per la preparazione dell'esame, il 30% l'ha fatto per buona parte dei corsi, il 47,3% degli intervistati ha dichiarato di aver reperito materiali autonomamente per pochi corsi e solo il 10,7% non ha svolto questa pratica.

Solo il 10% degli studenti della Sapienza per tutti i corsi ha partecipato ai laboratori organizzati dai professori, il 18,7% per buona parte dei corsi ha partecipato a laboratori organizzati dai professori, il 48,7% ha frequentato per pochi corsi i laboratori organizzati dai professori e il 22,7% non ha frequentato nessun laboratorio. Gli intervistati italiani a differenza dei loro colleghi francesi nel loro curriculum di studi in molti casi non hanno dei laboratori obbligatori e mostra per gli studenti che l'hanno scelto di aver investito nella scelta di frequentare dei laboratori al di fuori della didattica prevista dagli esami.

Per avere un'analisi che caratterizzasse meglio le pratiche svolte dagli studenti è stata svolta un'analisi in componenti principali attraverso la quale sono stati costruiti quattro indici che descrivono le pratiche universitarie degli studenti della Sapienza Intervistati.

Il primo indice descrive la pratica della "*partecipazione*", lo studente agisce all'interno del contesto universitario investendosi sia nelle pratiche didattiche sia nella costruzione di una rete sociale-amicale che diventa un elemento di sostegno all'acquisizione delle conoscenze, le variabili che compongono questo indice sono: 1) frequentare i corsi; 2) partecipare a gruppi di studio; 3) assistere agli esami, 4) partecipare a convegni riguardanti l'argomento d'esame; 5) seguire laboratori organizzati dai professori.

Mettendo in relazione questo indice e i settori disciplinari ai quali afferiscono gli studenti intervistati emerge che i settori dove si registra un alto indice della "pratica della partecipazione" sono quello medicina professioni mediche, scienze matematiche fisiche e naturali, ingegneria architettura e facoltà tecniche (tab 5.2.1.1). Alcuni elementi che descrivono questa ripartizione sono da imputare all'organizzazione didattica dei corsi di studi, infatti, per alcuni dei corsi di laurea che rientrano nei settori disciplinari, la frequenza ai corsi è obbligatoria e la partecipazione ai laboratori diventa un elemento importante nella traduzione delle conoscenze da teoriche a pratiche. Questa è la pratica che rappresenta le dinamiche di affiliazione descritte da Coulon in "*le métier d'étudiant*".

In questa pratica viene messo in atto non solo il processo di acquisizione delle conoscenze, ma anche l'interazione necessaria a mostrare ai membri del gruppo l'interiorizzazione e l'incorporazione delle regole non scritte della professione universitaria.

5.2.1.1 Indice pratica partecipazione secondo settore disciplinare

|                           |       | settore disciplinare                        |                                     |  |                                      |   |
|---------------------------|-------|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|
|                           |       | lingue-<br>lettere-<br>scienz<br>e<br>umane | economico<br>-sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture<br>-tecniche | medicina-<br>profession<br>e mediche | scienze<br>matematiche<br>e fisiche e<br>naturali |
| pratica<br>partecipazione | Basso | 57,1%                                       | 48,4%                               | 33,3%                                    | 15,6%                                | 13,8%   |
|                           | Medio | 35,7%                                       | 38,7%                               | 36,7%                                    | 31,3%                                | 24,1%   |
|                           | Alto  | 7,1%  | 12,9%                               | 30,0%                                    | 53,1%                                | 62,1%   |
| Totale                    |       | 100,0<br>%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                               | 100,0%  |

La pratica del bracconaggio è rappresentata nel secondo indice emerso dall'analisi in componenti principali. Le variabili che la rappresentano sono (tab 5.2.1.2): consultare forum on-line o sito degli studenti; chiedere informazioni a studenti che hanno già fatto l'esame, chiedere appunti o riassunti ad altri studenti. Il concetto di bracconaggio è stato ripreso dal lavoro di Michel De Certeau *"l'Invention du quotidien"* (1990 prima edizione 1980) (confronta capitolo 3.1.3) attraverso il quale è possibile analizzare una pratica di riappropriazione nel processo di consumo culturale letterario. Il consumo diventa una pratica di riproduzione della conoscenza, dove il testo prodotto assume significato attraverso il lettore che mette in campo delle strategie di interiorizzazione dando nuova vita al prodotto culturale. Trasferendo questo concetto all'interno del contesto universitario è possibile paragonare lo studente al lettore. Gli studenti che maggiormente svolgono le pratiche universitarie secondo questa tipologia vivono il processo di acquisizione delle conoscenze attraverso una riappropriazione e un'incorporazione totalmente indipendenti dalla quotidianità scandita dal calendario universitario. Nella messa in atto delle strategie di bracconaggio gli studenti utilizzano la rete sociale che sono riusciti a costruire non per la condivisione di conoscenze come avviene nella pratica della partecipazione, ma per acquisire informazioni utili alla propria preparazione universitaria. È attraverso questa pratica che si possono mettere in atto delle azioni di *"simulazione del mestiere di studente"* descritte da Consoli (2012). Gli studenti del settore ingegneria-architettura-facoltà tecniche sono coloro che maggiormente mettono in atto le pratiche di bracconaggio (tab 5.2.1.2.)

5.2.1.2 indice pratica bracconaggio secondo settore disciplinare

|                         |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|-------------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                         |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| pratica<br>bracconaggio | Basso | 39,3%                                   | 41,9%                               | 26,7%                                    | 28,1%                               | 31,0%   |
|                         | Medio | 28,6%                                   | 22,6%                               | 26,7%                                    | 34,4%                               | 51,7%   |
|                         | Alto  | 32,1%                                   | 35,5%                               | 46,7%                                    | 37,5%                               | 17,2%   |
| Totale                  |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

La terza pratica emersa dalle analisi è quella della *“relazione con le istituzioni”* rappresentata dalle seguenti variabili: andare al ricevimento professori, partecipare a seminari e convegni riguardanti l'esame. Gli studenti che si avvicinano alle pratiche universitarie secondo questa modalità svolgono il mestiere di studente nella relazione con coloro che detengono la legittimazione per riconoscere le conoscenze acquisite il corpo professorale. Essi riescono a stabilire un'interazione con i professori, elemento che non emerge all'interno degli alti tipi di pratiche. Sono gli studenti dei settori disciplinari lingue-letterature (per il 42,9% degli intervistati in questo settore si registra un alto indice di relazione con le istituzioni) e scienze umane e scienze-economico giuridiche (per il 67,7% degli intervistati in questo settore si registra un alto indice di relazione con le istituzioni) che hanno un alto indice di relazione con le istituzioni.

5.2.1.3 Indice pratica relazione con l'istituzione secondo settore disciplinare

|   |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|   |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| pratica<br>relazione con<br>l'istituzione | Basso | 7,1%                                    | 9,7%                                | 53,3%                                    | 40,6%                               | 51,7%   |
|   | Medio | 50,0%                                   | 22,6%                               | 33,3%                                    | 31,3%                               | 31,0%   |
|   | Alto  | 42,9%                                   | 67,7%                               | 13,3%                                    | 28,1%                               | 17,2%   |
| Totale                                    |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

L'ultima Pratica è quella *“dell'azione strategica”* rappresentata dalle variabili: utilizzare dispense fornite dal professore, utilizzare materiale reperito autonomamente. L'azione strategica mette in campo le stesse dinamiche del bracconaggio, ma con l'assenza di una



costruzione di una rete sociale. Gli studenti del settore ingegneria-architettura-facoltà tecniche e lingue-lettere e scienze umane sono quelli che maggiormente mettono in atto delle azioni strategiche.

#### 5.2.1.4 Indice pratica dell'azione strategica secondo settore disciplinare

| settore disciplinare                 |       |   |                                     |  |                                     |   |
|--------------------------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                                      |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| pratica<br>dell'azione<br>strategica | Basso | 25,0%                                   | 35,5%                               | 20,0%                                    | 40,6%                               | 44,8%   |
|                                      | Medio | 28,6%                                   | 32,3%                               | 26,7%                                    | 40,6%                               | 37,9%   |
|                                      | Alto  | 46,4%                                   | 32,3%                               | 53,3%                                    | 18,8%                               | 17,2%   |
| Totale                               |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Incrociano tutti e quattro gli indici con le variabili di genere e tipo di diploma si hanno i seguenti risultati<sup>36</sup>. Le studentesse intervistate all'interno del contesto italiano registrano un basso indice di partecipazione (35,5% sul totale delle intervistate), e un alto indice di relazione con le istituzioni (38,7% sul totale delle intervistate), la pratica del bracconaggio si distribuisce con valori uguali fra alto e basso indice (34,4% per le modalità alto e basso e 31,2 il valore per medio). Le donne quindi sembrano essere le più propense a una relazione con i professori e a costruire il percorso universitario in relazione alla legittimazione del corpo professorale. Per Gli studenti della Sapienza intervistati si registra un indice medio della partecipazione (36,8% del totale degli intervistati), un indice medio in relazione alla pratica del bracconaggio (35,1% del totale degli intervistati), all'opposto delle loro colleghe una bassa pratica della relazione con le istituzioni (43,9% del totale degli intervistati.)<sup>37</sup>.

Secondo il ciclo di studi cambia il tipo di pratica messa in atto dagli studenti. Un alto indice di partecipazione si registra per gli studenti appartenenti ai corsi di laurea a ciclo unico fra gli intervistati italiani (con il 45,8% del totale degli intervistati, fra cui la maggioranza appartiene ai corsi di laurea in medicina e chirurgia), la pratica del bracconaggio è messa in atto maggiormente dagli studenti dei corsi di laurea triennale (39,8% del totale degli intervistati in questo ciclo di studi), mentre gli studenti dei corsi di laurea a ciclo unico intervistati si distribuiscono equamente in una bassa, media o alta pratica del bracconaggio. Per quanto concerne le relazioni con le istituzioni sono gli studenti che

<sup>36</sup> Come è avvenuto per l'analisi delle pratiche secondo il settore disciplinare anche in questo caso i dati sono stati analizzati secondo le percentuali di colonna.

<sup>37</sup> Si è deciso di non utilizzare la tabella d'analisi indice pratica strategica e genere poiché equidistribuita per entrambi le variabili

hanno già affrontato l'esperienza universitaria all'interno del primo ciclo di studi e che vero-similmente hanno già attraversato almeno in parte il processo di affiliazione (41,7% del totale degli iscritti al secondo ciclo di studi). Gli studenti che registrano un indice di azione strategica alto appartengono al primo ciclo di studio (il 39,8% del totali iscritti in questo ciclo di studi), ma interessante è anche il 50% del valore medio registrato fra coloro che sono iscritti a un ciclo unico.

Gli studenti appartenenti al primo ciclo di studi che sono nella fase di transizione fra adattamento e affiliazione mettono in atto pratiche di braccionaggio e azione strategica, mettendo in atto delle simulazioni del mestiere di studente fino a quando non riescono ad attraversare la porta dell'affiliazione. La partecipazione caratterizza le pratiche degli universitari a ciclo unico studenti che sono al 5 o al 6 anno di studi universitari e che durante il loro percorso hanno avuto la possibilità di interiorizzare il mestiere di studente. Il passaggio fra primo e secondo ciclo di studi offre allo studente la capacità di relazionarsi con l'istituzione universitaria costruendo il percorso universitario su un'interazione con il corpo professorale e con le forme legittimate della transizione della conoscenza.

Si è chiesto in oltre agli studenti intervistati in entrambi i contesti di studio l'uso degli spazi messi a disposizione dall'ateneo per svolgere le pratiche di studio come la biblioteca le aule studio e i laboratori.

Gli studenti intervistati della Sapienza non usufruiscono della biblioteca nella sua funzione classica (il prestito dei libri) il 27,3% durante l'anno accademico non è mai andato in biblioteca, il 16,7% solo una volta l'anno, il 22,7% solo due o tre volte l'anno, una pratica più assidua rappresentata dalla modalità "una volta al mese" è stata scelta solo dal 14% degli intervistati, l'8,7% degli studenti dichiara di essere stato in biblioteca due o tre volte al mese, mentre il 2% del totale degli intervistati italiani dichiara di avere una frequenza settimanale alla biblioteca, il 7,3% ha utilizza la biblioteca due o tre volte a settimana e solo l'1,3% ha una frequenza quotidiana in biblioteca. Mettendo in relazione l'uso della biblioteca con i settori disciplinari di studio vediamo che sono gli studenti del settore lingue-lettere e scienze umane che hanno una frequenza plurisettimanale più alta 14,3%, secondo il settore disciplinare.

Il 36,9% degli studenti della Sapienza intervistati non ha mai usufruito dell'aula informatica durante, il 12,8% solo una volta l'anno, l'8,7% due o tre volte l'anno, il 5,4% una volta al mese, il 6% due o tre volte al mese, una frequenza settimana è stata indicata come uso dell'aula informatica dal 12,8% degli intervistati, il 14,8 % ha una frequenza bisettimanale e il 2,7% una frequenza quotidiana dell'aula informatica. È necessario dire che il 98% degli intervistati al momento dell'intervista possiede un computer e il 96% ha disposizione nella sua abitazione una connessione internet, elementi che spiegano come quasi il 60% della popolazione intervistata utilizzi poco le aule informatiche messe a disposizione dall'università. Gli studenti che più utilizzano l'aula informatica sono gli studenti di Ingegneria con il 46,6% (23,3% ha una frequenza plurisettimanale e il 23,3% una frequenza settimanale dell'aula di informatica) di frequenza settimanale, e gli studenti del settore scienze-matematiche-fisiche e naturali con il 34,4% di frequenza settimanale (3,4% ha una frequenza quotidiana dell'aula d'informatica, il 20,7% una frequenza

bisettimanale e il 10,3% una frequenza settimanale). La maggiore frequenza da parte degli studenti in questi settori disciplinari è da imputare alla filiera di studi frequentata, infatti, molti degli studenti di ingegneria erano iscritti al momento dell'intervista a un corso di laurea di ingegneria informatica o gestionale che implica un utilizzo quotidiano del computer per la preparazione agli esami, ed anche fra gli studenti del settore smfn ritroviamo studenti del corso di laurea di informatica o matematica, che hanno le stesse necessità per la preparazione degli esami.

Gli intervistati nel contesto italiano utilizzano le aule studio per preparare studiare, infatti, il 16,7% dichiara una frequenza quotidiana delle aule studio, il 27,3% ha una frequenza bisettimanale delle aule studio e il 13,3% utilizza gli spazi forniti dall'università per studiare almeno una volta a settimana. Questo implica che quasi il 60% degli intervistati almeno una volta a settimana usufruisce degli spazi offerti dall'Università durante le ore di studio riuscendo a organizzare le giornate universitarie al meglio e sfruttare il tempo "morto" fra due o più lezioni. Gli studenti che per settore disciplinare fanno un ampio uso delle aule studio, sono quelli del settore medico e professioni sanitarie dove il 17,2% utilizza quotidianamente le aule studio, il 34,5% ha una frequenza bisettimanale delle aule studio e il 27,6% una frequenza settimanale, inoltre fra gli studenti di questo settore l'utilizzo delle aule studio avviene almeno una volta al mese, solo il 6,9% degli intervistati in questo settore dichiara di non aver mai utilizzato gli spazi per studiare forniti dall'università. In quasi tutti i settori disciplinari è descritto un utilizzo delle aule studio frequente (tab5.2.1.5).

Meno frequente sembra essere l'utilizzo dei laboratori da parte degli intervistati della Sapienza, infatti, il 55,5% dichiara di non aver mai usufruito dei laboratori, (per alcuni settori disciplinari non esistono laboratori specifici utili per la preparazione degli esami da sostenere), il 6,2% ha una frequenza settimanale dei laboratori, il 5,5% una frequenza bisettimanale e sola lo 0,7% ha una frequenza quotidiana. Il settore disciplinare dove si registra un'alta frequenza dei laboratori è quello di smfn, dove gli studenti prossimi alla laurea frequentano i laboratori dei dipartimenti per la preparazione della tesi di laurea necessaria all'acquisizione del diploma.

La costruzione del mestiere di studente avviene attraverso lo svolgimento delle pratiche sopra presentate, dell'utilizzo degli spazi messi a disposizione dall'università e anche dalla capacità degli studenti ad affrontare le problematiche che si presentano quotidianamente nello svolgimento di queste attività. Per questo motivo è stato chiesto agli studenti quali sono state le difficoltà che maggiormente hanno caratterizzato il loro percorso tutto il percorso di studi.

### 5.2.1.5 uso delle aule studio secondo settore disciplinare

|                |                          | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|----------------|--------------------------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                |                          | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| aula<br>studio | mai                      | 14,3%                                   | 6,5%                                | 10,0%                                    | 18,8%                               | 6,9%  |
|                | 1 volta<br>all'anno      |   | 9,7%                                | 6,7%                                     |                                     |   |
|                | 2-3 volte<br>all'anno    | 17,9%                                   | 16,1%                               | 3,3%                                     | 6,3%                                |   |
|                | 1 volta al<br>mese       | 14,3%                                   | 3,2%                                | 10,0%                                    | 3,1%                                | 3,4%  |
|                | 2-3 volte al<br>mese     | 17,9%                                   | 9,7%                                | 20,0%                                    | 6,3%                                | 10,3%   |
|                | 1 volta a<br>settimana   | 14,3%                                   | 9,7%                                | 10,0%                                    | 6,3%                                | 27,6%   |
|                | 2-3 volte a<br>settimana | 14,3%                                   | 29,0%                               | 26,7%                                    | 31,3%                               | 34,5%   |
|                | tutti i giorni           | 7,1%                                    | 16,1%                               | 13,3%                                    | 28,1%                               | 17,2%   |
| Totale         |                          | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Durante il percorso triennale le attività che sembrano aver maggiormente creato delle difficoltà durante le pratiche universitarie quotidiane sembrano essere: frequentare i corsi indicata dal 30,7% degli intervistati (di questi il 40,9% sono studenti iscritti a un corso di laurea triennale e il 27,8 studenti iscritti a un corso di laurea magistrale.)<sup>38</sup>; la comprensione dei corsi problematica segnalata dal 15,3% degli intervistati (di sui il 17% è uno studente iscritto in laurea triennale e il 22,2% uno studente di laurea magistrale); l'organizzazione individuale dello studio indicato dal 26% degli studenti (di questi il 31,8% è iscritti ad un corso di primo ciclo ed il 30% ad un corso del secondo ciclo universitario); sempre in relazione all'organizzazione dello studio riuscire a conciliare studio e lavoro è stato indicato dal 22% degli intervistati della Sapienza (di cui il 29,5% è uno studente iscritto alla laurea triennale e il 19,4% è iscritto ad un corso di laurea magistrale).

Nel processo di affiliazione al mestiere di studente riuscire a comprendere tutte le procedure amministrative è una tappa fondamentale da superare, ed è proprio in relazione a questa pratica che gli studenti indicano un'ulteriore difficoltà che caratterizza il loro percorso triennale con il 32% degli intervistati che hanno segnalato questa esperienza

<sup>38</sup> Per quanto concerne le analisi delle problematiche durante il percorso di studi triennale si fa riferimento agli studenti che al momento dell'intervista sono iscritti ad un corso di laurea triennale o ad un corso di laurea magistrale. Gli studenti dei corsi a ciclo unico o vecchio ordinamento rientrano solo nelle analisi delle difficoltà affrontate durante il corso di studi magistrale.

come problematica. Fra il 32% che ha segnalato questa difficoltà il 35,2% è uno studente iscritto ad una laurea triennale ed il 47,2% segue un corso di laurea magistrale.

L'esperienza del percorso triennale offre agli studenti la possibilità di interiorizzare le pratiche universitarie e di riuscire ad affrontare meglio le problematiche che possono presentarsi durante gli studi.<sup>39</sup> È necessario evidenziare che gli studenti appartenenti a un corso di laurea a ciclo unico fanno riferimento alla totalità dell'esperienza universitaria tenendo conto dei primi anni universitari, dove le problematiche da affrontare emergono in modo maggiore in ragione del processo d'interiorizzazione del mestiere di studente. Di conseguenza i dati che sono presentati di seguito evidenziano una percentuale maggiore fra gli studenti che indicano una delle esperienze problematiche iscritti a un corso di laurea a ciclo unico.

Il 25% degli studenti del ciclo unico ha indicato la comprensione dei corsi come una delle difficoltà affrontate durante il percorso di studi contro l'8,3% di coloro iscritti a un ciclo unico. In relazione all'esperienza durante la laurea triennale gli studenti iscritti a un corso magistrale sembrano avere meno difficoltà nella comprensione dei corsi (per la laurea triennale il 27,8% degli stessi intervistati l'ha indicata come difficoltà affrontata).

Frequentare i corsi rimane una delle problematiche affrontate dagli intervistati della Sapienza di cui il 25% è iscritto a un corso di laurea magistrale e il 37,5% a un corso di laurea a ciclo unico (bisogna evidenziare che questi studenti fanno riferimento a tutto il percorso di studi svolto a partire dal primo anno universitario).

L'organizzazione individuale degli studi sembra essere una delle problematiche che caratterizza anche il secondo ciclo di studi per gli intervistati della Sapienza, infatti, il 16,7% degli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale l'ha indicato come elemento critico del percorso. Per quanto concerne gli studenti a ciclo unico il 33,3% degli studenti appartenenti a questa categoria nel contesto italiano intervistato dichiarano di aver avuto problemi nell'organizzazione individuale dello studio.

Conciliare lo studio e il lavoro sembra essere ancora più difficile per gli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale in relazione all'esperienza triennale, infatti, il 27,8% la indica come problematica presente nell'esperienza universitaria durante il secondo ciclo di studi. Questo può essere imputato al fatto che gli studenti decidono di svolgere un'attività lavorativa molto di più durante il percorso magistrale che triennale.

Nonostante l'esperienza acquisita durante il percorso triennale lo svolgimento delle pratiche amministrative, sembra essere per gli studenti intervistati nel contesto italiano ancora un elemento critico del proprio percorso universitario. Il 36,1% degli iscritti a una laurea magistrale (esperienza che vale solo per il secondo ciclo di studi) e il 54,2% degli iscritti a un corso a ciclo unico (esperienza che tiene in considerazione la totalità del ciclo di studio) indicano questa esperienza come problematica.

---

<sup>39</sup> Per quanto concerne le problematiche affrontate durante il secondo ciclo degli studenti del contesto italiano verranno considerati gli studenti iscritti al secondo ciclo di studi.

### **5.2.2 Le Pratiche universitarie degli studenti di Paris Diderot**

Anche per gli studenti intervistati presso l'università Paris Diderot è stato chiesto di indicare le loro pratiche universitarie.

Il 44% degli studenti universitari ha seguito le lezioni per tutti i corsi previsti dal curriculum universitario, il 30% dichiara di aver seguito le lezioni per buona parte dei corsi, il 20% per pochi corsi e solo il 6% non ha seguito nessun corso. A differenza degli intervistati italiani una piccola parte degli intervistati sembra non aver seguito nessun corso e la maggioranza di questi studenti appartengono al corso di laurea in medicina. Del 6% di coloro che non hanno seguito nessun corso il 5,3% del totale degli studenti appartiene al corso di laurea in medicina e il 12,7% del 20%. Dalle narrazioni degli studenti in questo settore disciplinare emerge l'abitudine di non seguire quasi per nulla i corsi universitari e di utilizzare altri metodi per avere le informazioni dispensate durante le lezioni. L'associazione degli studenti di medicina ha attivato un'organizzazione attraverso la quale gli studenti possono recuperare le lezioni dispensate. Uno studente alle volte segue il corso registra la lezione e trascrive la lezione che gli altri possono recuperare. Questo offre agli studenti la possibilità di studiare in modo autonomo, attraverso i libri, le lezioni registrate e trascritte e le dispense fornite dai professori. Gli studenti di medicina a partire dal secondo anno di studio la mattina effettuano il loro stage presso uno dei reparti ospedalieri cui sono assegnati e il pomeriggio in generale studio presso le biblioteche dei due siti dell'università. La possibilità di usufruire delle lezioni registrate e trascritte è possibile anche per gli studenti del UFR di scienze umane e cliniche (che seguono il corso di laurea in psicologia). Sul forum degli studenti di psicologia è possibile trovare in rete tutte le lezioni svolte durante l'anno accademico registrate e trascritte ogni volta da uno studente diverso.

La maggioranza degli studenti di Paris Diderot non ha usufruito del ricevimento dei professori, il 61,3% dichiara di non essere andato per la preparazione di nessun corso al ricevimento dei professori, il 26% solo per pochi corsi, l'8,7% per buona parte dei corsi e solo il 4% per tutti i corsi. Durante le interviste è emerso che per alcuni corsi di laurea molti professori non hanno un orario di ricevimento stabilito e in caso di necessità chiedono delle chiarificazioni alla fine della lezione.

Come è emerso dalle interviste per il contesto italiano anche gli studenti francesi lavorare in gruppo per la preparazione degli esami sembra non essere una pratica molto scelta. Il 38,7% ha lavorato sempre in modo autonomo alla preparazione degli esami, il 35,3% solo per pochi corsi ha partecipato a un gruppo di studio, il 21,3% per buona parte dei corsi ha costruito il proprio processo di conoscenza attraverso la condivisione con altri colleghi universitari e solo il 4,7% sembra aver partecipato a gruppi di studio per la preparazione di tutti gli esami.

Per quanto concerne l'utilizzo di forum on-line per avere informazioni riguardanti l'esame gli studenti francesi a differenza di quelli italiani intervistati utilizzano molto meno questa pratica, il 43,3% per nessun corso ha usufruito dei forum on-line, il 31,3% degli intervistati solo per pochi corsi si sono connessi on-line sul sito degli studenti, il 16,7% per buona

parte dei corsi e solo l'8,7% ha consultato forum-on-line per avere informazioni riguardanti l'esame da sostenere.

Come per gli studenti della Sapienza anche gli universitari di Paris Diderot fanno affidamento sull'esperienza pregressa dei propri colleghi, infatti, il 7,3% ha chiesto informazioni per tutti gli esami da sostenere a colleghi che hanno già superato l'esame, il 38,7% per buona parte dei corsi e il 31,3% per pochi corsi, mentre il 22,7% ha preferito sostenere l'esame senza chiedere informazioni ai colleghi.

Come gli studenti italiani, anche gli intervistati francesi dichiarano di aver utilizzato i materiali forniti dai professori per la preparazione dei loro esami. Il 43,3% ha utilizzato per la preparazione di tutti i corsi il materiale fornito dai professori, il 39,3% per buona parte dei corsi, il 13,3% per pochi corsi e solo il 4% non ha mai utilizzato materiale fornito dai professori per la preparazione degli esami.

Gli studenti francesi sembrano preparare gli esami in modo più autonomo rispetto agli italiani, poiché il 22% degli intervistati non ha chiesto mai gli appunti ad altri studenti per preparare un esame, il 48% l'ha fatto per pochi corsi, il 27,3% dichiara di averlo fatto per buona parte dei corsi, e solo il 2,7% afferma di averlo fatto per tutti gli esami preparati.

Per quanto concerne la pratica di assistere agli esami emerge una differenza fondamentale fra i due contesti di studio poiché l'organizzazione della modalità d'esame nel sistema francese è completamente diversa dal sistema italiano. Tutti gli esami si svolgono attraverso una prova scritta alla quale è d'obbligo presentarsi anche in caso di non preparazione dello studente per poter eventualmente svolgere il "rattrapage". Gli esami si svolgono alla fine del primo e del secondo semestre circoscritti nell'arco di due settimane, con un solo appello al quale lo studente deve necessariamente presentarsi, non è quindi possibile assistere agli esami per analizzare la modalità d'esame e mettere in campo delle strategie di "simulazione del mestiere di studente" (Consoli 2012). Alla fine della sessione d'esami dei due semestri lo studente può usufruire degli esami di "rattrapage" di riparazione per superare gli esami il cui esito è stato fallimentare. Questo ha implicato che alla domanda "assister aux examen" l'84,9% degli intervistati nel contesto francese ha risposto per tutti i corsi, il 9,6% degli studenti per una buona parte dei corsi, e il 5,5% per pochi corsi. A seguito di questa analisi nella fase di analisi in componenti principali la risposta "assister aux examen".

Una pratica di studio individualistico emerge anche dalla domanda "approfondissement à travers support autome" il 20,7% degli iscritti a Paris diderot ha dichiarato di aver preparato gli esami utilizzando materiali reperiti autonomamente, il 38% ha svolto questa pratica per buona parte dei corsi seguiti, il 36% l'ha fatto per pochi corsi e solo il 5,3% dichiara di non aver utilizzato altri materiali al di fuori da quelli dispensati dai professori.

Un'ulteriore differenza delle pratiche universitarie svolte all'interno dei due contesti di analisi da imputare all'organizzazione del curriculum didattico è la partecipazione degli studenti ai laboratori organizzati dai professori. All'interno del sistema francese i corsi di laurea sono divisi in la maggior parte delle ore dispensate del corso in didattica frontale e le restanti ore in lezioni pratiche TD (Travaux Dirigés) e TP (Travaux Pratique) obbligatori per gli studenti per completare il monte ore necessario al superamento degli esami. In

alcuni casi se lo studente ha uno statuto di lavoratore dichiarato al momento dell'iscrizione può chiedere una dispensa dalla partecipazione ai TD o TP, ma questo comporta che la nota finale all'esame verrà valutata soltanto in base ai risultati dell'esame di fine semestre senza considerare i TD o TP che in molti casi vengono valutati durante lo svolgimento delle lezioni.

La pratica della partecipazione ai laboratori e quella del poter assistere agli esami, mostrano come due sistemi strutturati sulla stessa architettura dei cicli, poi a livello nazionale e locale adottino dei dispositivi che orientino i soggetti in pratiche universitarie quotidiane completamente differenti.

Un altro elemento che diversifica i due contesti è che è il ruolo degli ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). I crediti formativi sono stati introdotti all'interno dell'Unione Europea nel 1989 come dispositivo di riconoscimento e validazione degli esami nel quadro del programma di scambi universitari europei Erasmus. Con l'avvio del Processo di Bologna e la traduzione a livello nazionale dei vari paesi della nuova architettura dei cicli, gli ECTS hanno acquisito un ruolo fondamentale nella validazione degli esami universitari. Gli ECTS sono uno degli strumenti che permettono a livello europeo il riconoscimento delle conoscenze acquisite all'interno producendo uno spazio comune della conoscenza. In entrambi i contesti 60 crediti ECTS equivalgono a un anno di studi universitari, in Italia è calcolato su 25/30 ore settimanali di studio per un totale di settimane che va dalle 36 alle 40 per un totale di ore annuali di studio comprese fra le 900 e le 1200 ore (Fonte Crui), in Francia il numero di ore annuali corrispondenti a 60 crediti ECTS varia dalle 1500 alle 1800 ore per un carico settimanale di lavoro che si struttura su 25 ore di studio (Ministère de l'Enseignement Supérieur).

La differenza nel ruolo degli ECTS nelle pratiche quotidiane degli studenti emerge dalle narrazioni avvenute nei due contesti. Gli studenti intervistati all'interno del contesto italiano, conoscono bene la funzione degli ECTS e lo reputano un elemento importante nella scelta degli esami opzionali, al fine di sostenere un esame con un numero di crediti importanti che giustifichi l'investimento in termini di tempo e studio dell'esame a scelta da seguire. Gli studenti francesi in molte delle interviste non sapevano cosa fossero veramente gli ECTS, sapevano che un anno semestre corrisponde a 30 ECTS e un anno di studi corrisponde a 60 ECTS, ma non conoscevano al momento dell'intervista il valore di ogni singolo esame tradotto in ECTS. Il corso di laurea in medicina all'interno del contesto francese non è ancora rientrato all'interno della riforma LMD, per cui gli studenti intervistati non hanno assolutamente idea di cosa siano gli ECTS e dichiarano che la loro valutazione non è legata a questo tipo di dispositivo.

Si è deciso di produrre anche per i dati riguardanti le pratiche francesi un'analisi in componenti principali. Sono state costruite anche per il contesto francese quattro categorie che sono simili a quelle italiane. La cosa che le differenzia sono le variabili che le compongono<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> All'interno dell'analisi acp svolta sui dati francesi si è deciso di non inserire la variabile assistere agli esami poiché la distribuzione delle risposte è totalmente concentrata sulla modalità di risposta "pour tous les cours".



La pratica della “partecipazione” è caratterizzata dalle seguenti variabili: suivre les cours; participer, à un groupe d'étude, étudier les supports fournis par le professeur, demander les notes aux autres étudiants, participer au laboratoire ou TD organisés par le professeur. Le variabili che sono presenti anche nella pratica di partecipazione italiana sono quelle legate alla frequenza dei corsi, alla partecipazione ai gruppi di studio, e partecipare ai laboratori organizzati dai professori (in molti corsi di laurea i laboratori sono parte integrante della didattica dell'esame da preparare). Emerge anche in questo caso l'aspetto dell'affiliazione al mestiere di studente, senza però evidenziare una relazione con l'accademia.

Il secondo indice definito anch'esso come “Bracconaggio” si caratterizza attraverso le seguenti variabili: demander des informations aux étudiants qui ont déjà passé l'examen; participer aux séminaires et colloques concernant le thème du cours; approfondissement à travers support autonome. All'interno del contesto francese l'incorporazione delle conoscenze attraverso la sua riproduzione si struttura non solo in relazione al gruppo dei pari, ma anche in relazione alla conoscenza codificata e legittimata attraverso la partecipazione ai convegni. L'autonomia delle pratiche di studio in relazioni alle altre variabili porta in alcuni casi lo studente a recitare “la simulazione del mestiere di studente” (Consoli 2012) attraverso dinamiche di adattamento al fine di affrontare le criticità della quotidianità universitaria.

La relazione con le istituzioni, si struttura nel caso francese nel recarsi al ricevimento dei professori, infatti, l'indice è caratterizzato dalla variabile “Aller à la permanence des professeurs”. Questa pratica permette un contatto con i professori al di fuori della didattica quotidiana e permette un confronto in relazione alle difficoltà incontrate nello studio della materia e anche di mostrare l'acquisizione dei codici universitari.

L'azione strategica è rappresentata dalle seguenti variabili: consulter forum on-line ou les sites des étudiants, étudier les supports fournis par le professeur. Lo studio avviene in modo isolato e le informazioni recuperate attraverso i forum on-line non permettono un contatto diretto con il gruppo dei pari.

Sono gli studenti all'interno del settore scientifico e tecnologico che registrano un alto indice di partecipazione (54,4% degli iscritti in questo settore disciplinare intervistati). Essi seguono i corsi, strutturano la loro conoscenza attraverso la condivisione con il gruppo dei pari nello studio di gruppo e anche attraverso lo scambio dei materiali universitari. Gli studenti del settore delle scienze umane e sociali si caratterizzano per un indice medio della partecipazione. Gli studenti del settore medico si caratterizzano per un basso indice di partecipazione (71,4% degli intervistati in questo settore).

---

Questo come è già stato precedentemente presentato all'interno del paragrafo è dovuto alla modalità di svolgimento degli esami di verifica che caratterizzano il sistema universitario francese.

5.2.2.1 indice partecipazione secondo settore disciplinare Francia<sup>41</sup>

|                |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|----------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| partecipazione | Basso | 30,8%            | 29,0%                         |                        | 12,7%                        | 71,4%    |
|                | Medio | 42,3%            | 41,9%                         | 33,3%                  | 32,7%                        | 20,0%    |
|                | Alto  | 26,9%            | 29,0%                         | 66,7%                  | 54,5%                        | 8,6%     |
| Totale         |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli studenti del settore medico intervistati registrano un alto indice di bracconaggio, se si fa riferimento alla distribuzioni di frequenza e alle narrazioni degli intervistati in questo settore l'organizzazione del corso di studio descrive l'orientamento degli universitari in medicina verso questo approccio alle pratiche universitarie. Gli studenti non frequentano le lezioni, si organizzano in piccoli gruppi di studio e preparano gli esami attraverso i materiali forniti dagli altri studenti e dai professori. E allo stesso tempo come è stato mostrato dalla tab 5.2.2.1 si caratterizzano per una bassa partecipazione universitaria. Sono gli studenti del settore lettre et langue, che hanno una bassa pratica del bracconaggio (50% degli intervistati iscritti in questo settore disciplinare).

5.2.2.2 indice bracconaggio secondo settore disciplinare Francia

|              |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|              |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| bracconaggio | Basso | 50,0%            | 29,0%                         | 66,7%                  | 40,0%                        | 8,6%     |
|              | Medio | 26,9%            | 45,2%                         |                        | 38,2%                        | 25,7%    |
|              | Alto  | 23,1%            | 25,8%                         | 33,3%                  | 21,8%                        | 65,7%    |
| Totale       |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Come per la partecipazione anche per l'indice della relazione con le istituzioni sono gli studenti del settore science-thécnologie e santé (41,8% del totale degli intervistati in questo settore disciplinare).

<sup>41</sup> Come è avvenuto per le analisi sull'esperienza universitaria al primo anno è necessario evidenziare che la sottorappresentazione degli studenti nel settore droit- économie-gestion distorce la rappresentazione secondo questo settore disciplinare.

5.2.2.3 indice relazione con l'istituzione secondo settore disciplinare Francia

|                             |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|-----------------------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                             |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| relazione con l'istituzione | Basso | 23,1%            | 32,3%                         | 66,7%                  | 34,5%                        | 34,3%    |
|                             | Medio | 50,0%            | 35,5%                         |                        | 23,6%                        | 37,1%    |
|                             | Alto  | 26,9%            | 32,3%                         | 33,3%                  | 41,8%                        | 28,6%    |
| Totale                      |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Sono gli studenti dei settori lettres et langue (53,8% sul totale degli intervistati in questo settore disciplinare) e sciences humaines et sociales (48,4% degli intervistati sul totale in questo settore disciplinare) per i quali si registra un alto indice di azione strategica. Questi studenti svolgono uno studio autonomo, attraverso le informazioni reperite on-line e i materiali distribuiti dai professori.

5.2.2.4 Indice azione strategica secondo settore disciplinare Francia

|                   |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|-------------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                   |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| azione strategica | Basso | 19,2%            | 22,6%                         | 33,3%                  | 40,0%                        | 42,9%    |
|                   | Medio | 26,9%            | 29,0%                         | 33,3%                  | 38,2%                        | 31,4%    |
|                   | Alto  | 53,8%            | 48,4%                         | 33,3%                  | 21,8%                        | 25,7%    |
| Totale            |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Le pratiche universitarie delle studentesse intervistate si caratterizzano attraverso ad avere un alto indice di partecipazione (il 37,3% sul totale delle donne intervistate), un alto indice di relazione con le istituzioni (41,3% delle intervistate), ed anche un alto indice di azione strategica (42,7% sul totale delle intervistate). Gli studenti intervistati all'interno del contesto francese costruiscono le attività di studio attraverso le pratiche del braccionaggio (36% del totale degli intervistati rientra nella modalità alto).

Gli studenti iscritti al primo ciclo di studi mettono in atto delle pratiche rappresentate da un alto indice di azione strategica (il 44,4% del totale degli intervistati in questo ciclo), un indice di partecipazione medio, mentre non hanno un basso indice di relazione con le istituzioni e braccionaggio. In questo contesto emerge l'elemento dell'adattamento in relazione alle pratiche universitarie per quanto concerne questa fase del percorso universitario.

Gli studenti iscritti a un secondo ciclo di studi come nel caso italiano sembrano caratterizzare il loro percorso di studi da un alto indice di partecipazione (45,9% degli intervistati in questo ciclo di studi), e da un alto indice della relazione con le Istituzioni (anche per questa pratica si registra il 45,9% degli intervistati in questo ciclo di studi).

Come è già stato mostrato dall'analisi per settori disciplinari gli studenti del ciclo medicale registrano un alto indice nelle pratiche di bracconaggio (65,7% del totale degli intervistati in questo ciclo di studi).

Una differenza in relazione alle attività quotidiane emerse all'interno dei due sistemi riguarda la frequenza della biblioteca per la consultazione dei libri. Gli universitari del sistema francese dichiarano di frequentare spesso la biblioteca per la consultazione dei libri, infatti, il 14% si reca quotidianamente in biblioteca, il 18,7% afferma di andare due o tre volte a settimana in biblioteca e il 19,3% una volta a settimana, questo indica che più del 50% degli intervistati si reca almeno una volta a settimana in biblioteca per la consultazione dei libri. Sono gli studenti di medicina all'interno della popolazione intervistata che maggiormente frequentano la biblioteca, il 51,4% degli intervistati in questo settore disciplinare frequenta quotidianamente la biblioteca, il 25,7% usufruisce del servizio di prestito due o tre volte a settimana e l'11,4% una volta a settimana. Questo fenomeno è emerso anche dagli incontri con gli studenti e le loro narrazioni, dove descrivono le loro pratiche universitarie caratterizzate dal lavoro in biblioteca quasi quotidiano durante tutto il percorso di studi. Essi non frequentano i corsi, come è stato presentato nella parte precedente del paragrafo, ma si recano quotidianamente all'università per usufruire dei diversi servizi della biblioteca fra cui il prestito.

Gli intervistati francesi come i loro colleghi italiani utilizzano molto gli spazi messi a disposizione dall'università per le attività di studio. Il 16,7% degli universitari di Paris Diderot che hanno partecipato alla ricerca dichiara una frequenza quotidiana delle aule studio, il 21,3% si reca due o tre volte a settimana in un'aula studio e il 17,3% della popolazione intervistata nel contesto francese almeno una volta a settimana. L'88,5% degli intervistati nel settore medico utilizza le aule studio almeno una volta a settimana (di cui il 51,4% tutti i giorni, il 25,7% due o tre volte a settimana e l'11,4% una volta a settimana), gli altri studenti che hanno una forte frequenza settimanale sono gli iscritti nel settore scienze umane e sociali, il 58% di questi studenti frequenta almeno una volta a settimana le aule studio.

Il 39% della popolazione intervistata presso Paris Diderot utilizza almeno una volta a settimana l'aula informatica (il 3,3% tutti i giorni, il 14% due o tre volte a settimana e il 22% una volta a settimana). Come è emerso dalle analisi italiane, anche nel contesto francese sono gli studenti delle scienze dure a utilizzare più frequentemente l'aula informatica, la metà della popolazione intervistata iscritta in questo settore utilizza almeno una volta a settimana le aule informatiche messe a disposizione dall'università (1,8% tutti i giorni, il 25,5% due o tre volte a settimana e il 23,6% una volta a settimana)., La quasi totalità degli intervistati, come è emerso anche dalle analisi nel contesto italiano, è in possesso di un computer (96% della popolazione intervistata) e di un collegamento

internet nel luogo di residenza durante l'anno accademico (92% della popolazione intervistata).

In generale gli studenti frequentanti Paris Diderot non utilizzano frequentemente i laboratori per la preparazione degli esami, infatti, il 65,3% dichiara di non aver mai usufruito di questo spazio, sia perché non esistevano laboratori per lo studio nell'offerta delle strutture del proprio corso di laurea, sia perché l'organizzazione quotidiana delle giornate non lasciava spazio a una pratica laboratoriale. Se analizziamo questi dati alla luce dei settori disciplinari questa pratica si trasforma, infatti, gli studenti del settore lingue-lettere e delle sciences-théconologie et santé sembrano usufruire di questi spazi universitari. Per quanto concerne gli studenti del primo settore il 34,6% si reca una volta a settimana in un laboratorio, questo riguarda gli studenti delle discipline linguistiche che nel loro curriculum di studi prevedono un monte ore di pratica linguistica presso il laboratorio degli UFR. Gli studenti del settore sciences-théconologie et santé per il 7,3% hanno una frequenza bisettimanale dei laboratori (in particolare coloro che sono verso la preparazione di un memoire de master), il 12,7% una frequenza settimanale.

#### 5.2.2.5 Frequenza Laboratori secondo settore disciplinare

|              |                      | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--------------|----------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|              |                      | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Laboratoires | jamais               | 50,0%            | 80,6%                         | 66,7%                  | 52,7%                        | 82,9%    |
|              | 1 fois par ans       | 3,8%             | 3,2%                          |                        | 1,8%                         | 2,9%     |
|              | 2-3 fois par ans     |                  | 3,2%                          |                        | 7,3%                         | 5,7%     |
|              | 1 fois par ,mois     | 3,8%             |                               | 33,3%                  | 9,1%                         |          |
|              | 2-3 fois par mois    | 7,7%             | 3,2%                          |                        | 9,1%                         | 2,9%     |
|              | 1 fois par semaine   | 34,6%            | 6,5%                          |                        | 12,7%                        | 2,9%     |
|              | 2-3 fois par semaine |                  | 3,2%                          |                        | 7,3%                         | 2,9%     |
| Totale       |                      | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Nel contesto francese, com è stato già evidenziato per i risultati italiani, emergono delle pratiche quotidiane problematiche in relazione al mestiere di studente. Queste difficoltà riguardano sia gli aspetti didattici che amministrativi dell'esperienza universitari.

### **5.3 Cosa pensano gli studenti dell'università**

Lo studente costruisce la sua idea d'università attraverso la sua esperienza di studi. In questo contesto l'esperienza è utilizzata come uno strumento euristico d'interpretazione, conoscenza e comprensione dei fenomeni sociali che caratterizzano l'università (Dubet 1995).

Le dimensioni che contribuiscono a questo processo sono: relazione con i pari, relazione con i professori, organizzazione amministrativa e didattica dell'università, università come strumento d'investimento professionale, formazione universitaria come strumento di sviluppo delle capacità critiche. Da queste dimensioni è stata costruita una scala likert con l'obiettivo di analizzare l'idea costruita attraverso l'esperienza dello studente nei confronti dell'università. Dopo aver effettuato l'analisi delle distribuzioni delle frequenze delle risposte si è deciso di non effettuare delle analisi in componenti principali. Le risposte fornite dagli intervistati in entrambi i contesti di studio si presentano fortemente concentrate su alcuni valori della distribuzione che produrrebbero dei risultati distorti e non rappresentativi della realtà. Per questo motivo si è deciso di presentare di seguito le distribuzioni di frequenza per quanto concerne le risposte inerenti all'idea di università dello studente. La variabile del genere sembra non influenzare particolarmente gli atteggiamenti degli studenti, mentre si registrano delle differenze secondo il settore disciplinare di studio e del ciclo di studi cui gli studenti italiani intervistati sono iscritti.

#### **5.3.1 Immagine dell'università secondo gli intervistati della Sapienza**

Gli studenti italiani intervistati considerano che i professori dedichino poco tempo agli studenti, infatti, il 18,1% si dichiara molto d'accordo e il 45% degli studenti della sapienza si dichiara di abbastanza d'accordo con l'affermazione "gli insegnanti dedicano poco tempo agli studenti" contro solo il 5,4% degli intervistati che asserisce di essere per nulla d'accordo con quest'affermazione. Da questo dato emerge un'idea negativa dell'interesse da parte degli insegnanti nei confronti degli studenti. Sono gli universitari nel settore disciplinare medico e formazioni sanitarie che maggiormente considerano gli insegnanti poco investiti nel loro ruolo (il 40,6% ha scelto la risposta molto d'accordo a e il 43,8% abbastanza d'accordo). Gli studenti appartenenti a tutti i cicli di studio asseriscono di essere molto o abbastanza d'accordo con quest'affermazione come mostra la tabella 5.3.1.1.

5.3.1.1 *Affermazione gli insegnanti dedicano poco tempo agli studenti secondo tipo di laurea*<sup>42</sup> Italia

|  |            | tipo di laurea |            |             |                     |
|--|------------|----------------|------------|-------------|---------------------|
|  |            | triennale      | magistrale | ciclo unico | vecchio ordinamento |
| gli insegnanti dedicano poco tempo agli studenti | per nulla  | 8,0%           | 2,8%       |             |                     |
|  | poco       | 39,1%          | 27,8%      | 8,3%        | 50,0%               |
|  | abbastanza | 42,5%          | 55,6%      | 37,5%       | 50,0%               |
|  | molto      | 10,3%          | 13,9%      | 54,2%       |                     |
| Totale   |            | 100,0%         | 100,0%     | 100,0%      | 100,0%              |

La difficoltà di relazione con gli insegnanti emerge anche attraverso le affermazioni “Il rapporto con gli insegnanti è freddo e impersonale” e “gli insegnanti stabiliscono un rapporto informale con gli studenti”.

Per quanto riguarda la prima affermazione il 15,3% degli intervistati italiani asserisce di essere molto d'accordo e il 38,7% abbastanza d'accordo.

Il 50% degli intervistati dichiara di essere “poco d'accordo” e il 12,7% per nulla d'accordo con l'affermazione “gli insegnanti stabiliscono un rapporto informale con gli studenti”.

L'università è considerata dagli studenti della Sapienza come un luogo dove è possibile costruire delle conoscenze. Benché dalle analisi precedenti sia emerso che non tutti gli studenti riescono a costruire una rete sociale durante il percorso universitario, nell'immaginario degli studenti l'università sembra essere un luogo di interazioni con i pari. Il 60% si dichiara molto d'accordo e il 33,3% abbastanza d'accordo con l'affermazione “l'università è un luogo dove si può fare amicizia”. Questa idea rappresenta gli studenti all'interno di tutti i settori disciplinari analizzati e di tutti i cicli di studio come mostrano le tabelle 5.3.1.2 e 5.3.1.3.

<sup>42</sup> La sottorappresentazione degli studenti iscritti al vecchio ordinamento (2 studenti sul totale dei 150 intervistati italiani) produce delle distorsioni nelle distribuzioni.

5.3.1.2 *Affermazione l'università è un luogo dove si può fare amicizia secondo settore disciplinare Italia*

|   |            | settore disciplinare                         |                                     |  |                                      |   |
|---|------------|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|
|   |            | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>e<br>umane | economico<br>-sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture<br>-tecniche | medicina-<br>profession<br>e mediche | scienze<br>matematiche<br>e fisiche e<br>naturali |
| l'università è un luogo dove si può fare amicizia | per nulla  | 3,6%   |                                     |  |                                      |   |
|   | poco       | 10,7%  | 9,7%                                | 3,3%                                     |                                      | 6,9%  |
|   | abbastanza | 46,4%  | 35,5%                               | 26,7%                                    | 31,3%                                | 27,6%   |
|   | molto      | 39,3%  | 54,8%                               | 70,0%                                    | 68,8%                                | 65,5%   |
|   | Totale     | 100,0%                                       | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                               | 100,0%  |

5.3.1.3 *affermazione l'università è un luogo dove si può fare amicizia secondo tipo di laurea Italia*

|   |            | tipo di laurea |            |             |                     |
|---|------------|----------------|------------|-------------|---------------------|
|   |            | triennale      | magistrale | ciclo unico | vecchio ordinamento |
| l'università è un luogo dove si può fare amicizia | per nulla  | 1,1%           |            |             |                     |
|   | poco       | 6,8%           | 5,6%       | 4,2%        |                     |
|   | abbastanza | 34,1%          | 38,9%      | 25,0%       |                     |
|   | molto      | 58,0%          | 55,6%      | 70,8%       | 100,0%              |
| Totale  |            | 100,0%         | 100,0%     | 100,0%      | 100,0%              |

Il secondo item che rientra all'interno della dimensione relazionale è "l'università è un luogo di condivisione di conoscenze", il 42,7% degli intervistati ha scelto la modalità molto d'accordo e il 41,3% abbastanza d'accordo.

L'idea che l'università possa essere un luogo di condivisione emerge anche dalle affermazioni "l'università è un luogo che offre la possibilità di condividere con gli altri esperienze" per le quali gli studenti si dichiarano molto d'accordo per il 47,3% degli intervistati e abbastanza d'accordo per il 42,7% degli intervistati. Quest'affermazione



rappresenta l'idea degli studenti nei diversi settori disciplinari considerati, ma sono gli universitari del settore medicina e professioni mediche con il 62,5% degli intervistati che si dichiarano molto d'accordo con questa affermazione e gli studenti del settore scienze matematiche fisiche e naturali con il 58,6% degli intervistati che rientrano nella stessa categoria. Sono gli studenti del primo ciclo di studi che considerano maggiormente l'università come un luogo dove è possibile condividere delle esperienze con il 48,9% degli studenti che asserisce di essere molto d'accordo con il seguente item.

Il quarto item che descrive l'università come un luogo dove è possibile costruire delle amicizie è rappresentato dall'affermazione "non c'è alcun tipo di vita comunitaria all'università". Il 46% degli intervistati si dichiara per nulla d'accordo con quest'affermazione e il 41,3% ha scelto la modalità poco d'accordo.

Infine l'ultimo item è rappresentato da "all'università ci si sente isolati e perduti". Solo il 2% degli intervistati ha affermato di essere molto d'accordo con quest'affermazione e il 13% molto d'accordo, segno che per quanto l'esperienza universitaria possa essere difficile questi studenti sono riusciti a trovare una loro dimensione in questo contesto.

Per quanto riguarda l'idea dell'organizzazione dell'amministrazione universitaria gli intervistati italiani dichiarano di essere molto e abbastanza d'accordo con l'affermazione "è difficile ottenere informazioni dall'amministrazione universitaria" per il 72,7% del totale degli studenti della Sapienza.

Gli intervistati della Sapienza per il 53,3% sono molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione "le aule universitarie non sono adatte allo svolgimento delle lezioni". Sono gli studenti dei settori lettere-lingue e scienze umane ed economico sociale giuridico che in relazione alla loro esperienza ritengono che gli spazi offerti per lo svolgimento della didattica non siano adatti come mostra la tabella 5.3.1.4.

*5.3.1.4 Item le aule universitarie non sono adatte allo svolgimento delle lezioni secondo settore disciplinare Italia*

|   |            | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---|------------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| le aule univ non sono adatte allo svolg delle lezioni |            | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|   | per nulla  | 3,6%                                    | 6,5%                                | 13,3%                                    | 15,6%                               | 31,0%   |
|   | poco       | 28,6%                                   | 19,4%                               | 43,3%                                    | 40,6%                               | 31,0%   |
|   | abbastanza | 35,7%                                   | 45,2%                               | 23,3%                                    | 31,3%                               | 34,5%   |
|   | molto      | 32,1%                                   | 29,0%                               | 20,0%                                    | 12,5%                               | 3,4%  |
| Totale  |            | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

L'84% degli intervistati affermano di essere per nulla (54,7% degli intervistati) o poco d'accordo (29,3%) con l'affermazione "la sede della mia facoltà è difficile da raggiungere". La maggioranza degli studenti della Sapienza non sembra avere difficoltà per recarsi nei diversi siti delle loro facoltà, ma sono i pendolari che con il 22,7% delle risposte molto o abbastanza d'accordo sembrano aver avuto difficoltà nella mobilità per lo svolgimento delle pratiche didattiche (tab 5.3.1.5).

5.3.1.5 Item la sede della mia facoltà è difficile da raggiungere secondo tipo di studente

|  |            | tipo di studente |            |           |
|--|------------|------------------|------------|-----------|
|  |            | sede             | fuori sede | pendolare |
| la sede della mia facoltà è difficile da raggiungere | per nulla  | 49,2%            | 60,9%      | 50,0%     |
|  | poco       | 33,9%            | 26,1%      | 27,3%     |
|  | abbastanza | 11,9%            | 8,7%       | 4,5%      |
|  | molto      | 5,1%             | 4,3%       | 18,2%     |
| Totale   |            | 100,0%           | 100,0%     | 100,0%    |

In relazione al mestiere di studente gli intervistati italiani dichiarano di essere molto (21,3% degli intervistati) o abbastanza (42% degli intervistati) d'accordo con l'affermazione "gli studi universitari aiutano lo studente ad apprendere l'organizzazione delle attività di studio e di lavoro". Sono gli studenti del settore medico e professioni mediche che oltre l'80% sono molto o abbastanza d'accordo con questa affermazione seguiti dagli studenti in scienze matematiche fisiche e naturali (tab 5.3.1.6). Questo orientamento è da imputare alla forte pre-socializzazione alla professione futura (come per gli studenti di medicina e scienze infermieristiche) o all'organizzazione dell'attività didattica che per le materie dove una parte della didattica si struttura anche attraverso le ore di laboratorio pratico.

5.3.1.6 Item gli studi universitari aiutano lo studente ad apprendere l'organizzazione individuale delle attività di studio e lavoro secondo settore disciplinare

|   |            | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---|------------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|   |            | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| gli studi universitari aiutano lo studente ad apprendere l'organizzazione individuale delle attività di studio e lavoro | per nulla  | 3,6%                                    | 12,9%                               | 13,3%                                    | 3,1%                                | 3,4%  |
|   | poco       | 35,7%                                   | 35,5%                               | 36,7%                                    | 15,6%                               | 24,1%   |
|   | abbastanza | 50,0%                                   | 32,3%                               | 33,3%                                    | 46,9%                               | 48,3%   |
|   | molto      | 10,7%                                   | 19,4%                               | 16,7%                                    | 34,4%                               | 24,1%   |
| Totale  |            | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Per quanto riguarda l'idea dell'università come strumento d'investimento per la professione futura gli studenti italiani intervistati hanno una posizione dicotomica, da un lato considerano l'università come un dispositivo che può migliorare la condizione lavorativa (in relazione alle prospettive future, e in relazione alle richieste del mercato del lavoro), ma dall'altro non ritengono che la preparazione universitaria li prepari alla vita attiva. In altri termini il titolo di laurea è necessario per entrare all'interno del mercato del lavoro, ma le conoscenze che l'università offre non sono adatte alla pratica lavorativa poiché restano ancora teoriche.

Gli universitari della Sapienza intervistati non ritengono l'università in grado di prepararli alla vita attiva. Questo è emerso dalle scelte indicate per l'item "gli studi universitari preparano alla vita lavorativa": il 26,2% si è dichiarato per nulla d'accordo, il 46,3% poco d'accordo. Sono gli studenti del settore lettere-lingue e scienze umane che maggiormente considerano gli studi universitari non li possano preparare alla vita lavorativa. Le discipline letterarie o delle scienze umane hanno un'organizzazione didattica teorica e poco pratica se non per la pre-socializzazione alla professione d'insegnamento, questo crea delle difficoltà di proiezione futura degli studenti in relazione ai possibili sbocchi lavorativi.

All'opposto la maggioranza degli studenti dichiara di essere molto (32% degli intervistati) o abbastanza (43,7% degli intervistati) d'accordo con l'affermazione "gli studi universitari possono migliorare la mia condizione lavorativa".

Il 75,3% degli studenti della Sapienza considera l'università come un elemento che aiuta a costruire il proprio progetto di vita. Gli studenti di tutti i settori disciplinari indagati si dichiarano molto o abbastanza d'accordo con quest'affermazione come mostra la tabella 5.3.1.7.

*5.3.1.7 Item l'università aiuta a costruire il proprio progetto di vita secondo settore disciplinare Italia*

|        |            | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|--------|------------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|        |            | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | Economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|        | per nulla  | 7,1%                                    | 3,2%                                | 3,3%                                     | 3,1%                                | 6,9%  |
|        | poco       | 28,6%                                   | 12,9%                               | 20,0%                                    | 21,9%                               | 17,2%   |
|        | abbastanza | 50,0%                                   | 54,8%                               | 56,7%                                    | 43,8%                               | 55,2%   |
|        | molto      | 14,3%                                   | 29,0%                               | 20,0%                                    | 31,3%                               | 20,7%   |
| Totale |            | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Secondo le risposte fornite dagli studenti italiani intervistati all'università s'impara di più di quanto si possa immaginare, in altri termini le conoscenze che si acquisiscono non sono solo legate alla formazione di tipo nozionistico, ma riguardano l'aspetto organizzativo, dell'autonomia e personale dell'individuo. Il 22,3% degli intervistati si dichiara molto

d'accordo e il 45,3 abbastanza d'accordo con l'affermazione "all'università s'impara molto di più di quanto si possa pensare". Questo tipo di scelta è stata effettuata da tutti gli studenti nei diversi settori disciplinari indagati come mostra la tabella 5.3.1.8.

*5.3.1.8 item all'università s'impara molto più rispetto a quanto si possa pensare secondo settore disciplinare*

| all'uni si impara molto più rispetto a quanto si possa pensare |        | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|--|--------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|  |        | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| per nulla  |        |   | 6,5%                                | 3,4%                                     | 6,3%                                |   |
| poco   | 40,7%  | 22,6%                                   | 41,4%                               | 18,8%                                    | 24,1%                               |   |
| abbastanza   | 55,6%  | 48,4%                                   | 44,8%                               | 40,6%                                    | 37,9%                               |   |
| molto  | 3,7%   | 22,6%                                   | 10,3%                               | 34,4%                                    | 37,9%                               |   |
| Totale   | 100,0% | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

L'ultimo item riguarda il ruolo della formazione universitaria nel processo di sviluppo della propria capacità critica in relazione al contesto in cui gli intervistati vivono. All'affermazione "gli studi universitari non aiutano a comprendere meglio il mondo in cui viviamo" il 17,3% si dichiara per nulla d'accordo e il 50% degli intervistati asserisce di essere poco d'accordo con l'affermazione. Gli studenti della Sapienza ritengono, quindi che la formazione universitaria, in relazione alla loro disciplina di studi, gli permetta di avere uno sguardo particolare sul mondo in cui vivono e agiscono. Questo si riscontra all'interno di quasi tutti i settori disciplinari indagati, tranne per gli studenti del settore ingegneria-architettura facoltà tecniche che per il 20% dichiara di essere molto d'accordo con e il 23,3% abbastanza d'accordo l'item sopra presentato come mostra la tabella 5.3.1.9.

5.3.1.9 Item gli studi universitari non aiutano a comprendere meglio il mondo in cui viviamo secondo settore disciplinare

|  |            | settore disciplinare           |                               |                                    |                               |  |
|--|------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--|
| gli stud univ non aiutano a compr meglio il mondo in cui viv |            | lingue- lettere- scienze umane | economico- sociale- giuridico | ingegneria- architetture- tecniche | medicina- professione mediche | scienze matematiche fisiche e naturali |
|  | per nulla  | 10,7%                          | 25,8%                         | 23,3%                              | 15,6%                         | 10,3%                                  |
|  | poco       | 64,3%                          | 48,4%                         | 33,3%                              | 56,3%                         | 51,7%                                  |
|  | abbastanza | 17,9%                          | 22,6%                         | 23,3%                              | 21,9%                         | 24,1%                                  |
|  | molto      | 7,1%                           | 3,2%                          | 20,0%                              | 6,3%                          | 13,8%                                  |
| Totale   |            | 100,0%                         | 100,0%                        | 100,0%                             | 100,0%                        | 100,0%                                 |

Dalle diverse interviste è emersa una idea dell'università in cui la traduzione delle conoscenze da teoriche a pratiche non è ancora ben organizzata. Gli studenti del settore medicina e professioni mediche ad esempio dichiarano di avere la necessità di svolgere molte più attività pratiche per la preparazione alla loro futura professione. È importante evidenziare che questi studenti sono quelli che fra i vari settori disciplinari indagati all'interno del contesto italiano svolgono un numero di ore di attività pratica più alto all'interno del loro corso di laurea. Un esempio è la storia di una studentessa di 25 anni in medicina che ha potuto svolgere una parte dei suoi studi in Francia attraverso il programma Erasmus ed ha evidenziato le differenze dell'organizzazione delle attività di pratica all'interno dei due sistemi universitari.

*Studentessa medicina e chirurgia 25 anni 6 anno Italia ha partecipato progetto Erasmus in Francia*

- *Si i professori che ci stanno vanno un attimo controllati...si meritano di essere ancora li...cosa hanno fatto per stare li...tutti i giorni lo stanno facendo...stanno aiutando concretamente gli studenti? E poi per noi che facciamo medicina fateci fare qualche cosa..noi non sappiamo fare niente, sai quanta gente non sa fare manco un prelievo...poi non ti dico altre cose...noi usciamo da la che ci dicono i parenti ah adesso tu fai il mio medico...ma il mio medico de che....non so fa niente...sti sei anni mi sembrano volati...e parliamo di sei anni..noi facciamo fisio-patologia, ma di fare le cose ce lo chiedono all'ultimo esame dell'ultimo anno...dicono dai parlaci un po' di terapia..un po' come...fino adesso che abbiamo fatto? No non è così negli altri posti in Europa non è così anche in Turchia sono preparatissimi e oltretutto hanno anche il famoso test nazionale che hanno anche in Francia e in Spagna che permette di ..sia dal punto di vista giusto...e allo stesso tempo vuol dire che tu se hai persone che sono interessate a fare un determinato lavoro vengono pagate..quindi si possono benissimo trasferire..tu non perdi come dire anche le risorse umane...perché in Italia ci sono posti come dire...che ne so mi viene in mente Cagliari...magari non è vero e dico una cavolata dove non ci sono abbastanza studenti che si presentano..se tu fai un concorso nazionale e proponi a qualcuno che è veramente interessato..vuoi venire a Cagliari a fare questa cosa...quello magari ti dice si...tu mi stai pagando 1600 euro...ma chè ti dico di no....quindi è buono sia per le risorse umane..che per la giustizia e l'equità...però non hanno nessun interesse a farlo*

Dalle narrazioni emerge la paura di non saper tradurre nella pratica le conoscenze acquisite, soprattutto in relazione con il paziente, come racconta questa studentessa di 26 anni al quinto anno di medicina e chirurgia che svolge un tirocinio nel reparto di dermatologia.

*Studentessa 26 anni 5 anno di medicina e chirurgia Italia*

- *L'università non è un posto dove si parcheggia come tutte le cose si può fare in maniera seria e quindi ci si può impegnare e che certamente ti fa crescere tantissimo ti insegna a non scoraggiarti...perché hai un sacco di batoste..certamente ti aiuta a crescere questo è poco ma sicuro...*
- *E sull'università in generale?*
- *Sull'università in generale ci sarebbero un sacco di cose da migliorare io conosco la mia facoltà e posso parlare per quella...dovrebbe essere molto più pratica e molto meno teorica perché un giorno non è che ci metteremo a scrivere romanzi..ci metteremo a curare la gente e dovremo sapere molto meglio come si fa....io tra un anno mi laureo e mi sento assolutamente impreparata nonostante 10 ore di tirocinio al giorno...quando i pazienti mi vengono a chiedere le cose io ho il panico di non saper rispondere...quasi quasi mi vado a nascondere..quelli mi inseguono e mi chiedono le cose perché adesso mi conoscono è una cosa terribile...faccio il tirocinio in dermatologia da qualche mese quindi i pazienti mi conoscono perché arrivo prima del professore...e appena arrivano mi braccano....tu vorresti sapere un sacco di cose che non sai...mentre arrivata al quinto anno le dovresti sapere e non è così...*
- *Ma cose pratiche?*
- *Si si cose pratiche quindi ti chiedono...che ne so "c'ho una macchia qua...è pericoloso?" e tu non hai mai visto una macchia del genere e non sai che cos'è oppure ti chiedono "questa medicina me la posso prendere?" e tu dici oddio questa se la può prendere che ne so...e tutte queste cose così...tutte queste cose fantastiche...*

L'idea della distanza tra conoscenze teoriche e pratiche all'interno della formazione universitaria emerge anche dalle interviste di studenti iscritti in altri settori disciplinari. Una studentessa di scienze politiche di origine brasiliana definisce l'università come la natura vista da Leopardi "Madre e Matrigna" perché forma attraverso la teoria gli studenti, ma non gli permette di mettere in atto le conoscenze acquisite.

*Studentessa brasiliana 24 anni scienze politiche 3 anno laurea triennale Italia*

- *L'idea dell'Università è un'idea caotica perché comunque è come diciamo è come la natura vista da Leopardi Madre e Matrigna...eh eh(ride) perché da una parte ti forma , ma dall'altra non ti dà la possibilità di fare concretamente le cose per cui sei formato e non ti dà...la cosa più triste è che ti toglie il sogno e l'istante e questa è la cosa triste....poi io non sono una che crede nelle grandi rivoluzioni...quindi penso che oramai le cose andranno sempre peggio...e comunque penso che se uno ha la possibilità economica fa bene ad iscriversi ad un'università privata*

Una studentessa al secondo anno fuori corso della facoltà di scienze umanistiche dichiara che avrebbe voluto una formazione che le permettesse di tradurre in pratica le conoscenze acquisite, ma anche un'idea di sistema di cicli di studi non organizzato in

modo da facilitare gli studi. Dalla sua narrazione emerge il ruolo degli ECTS nel percorso degli universitari italiani, elemento che non è per niente presente nelle pratiche universitarie dei francesi come è stato mostrato nel paragrafo 5.2.2 questo è un elemento legato alle trasformazioni dei cicli di studio che non ha lo stesso ruolo nei contesti di studio indagati.

*Studentessa 24 anni scienze umanistiche 2 anno fuori corso laurea triennale Italia*

- *Avrei preferito un'università che mi preparasse di più al lavoro, soprattutto perché ho scelto un'università pratica e un corso di laurea come archeologia, dove anche materie da studiare fossero un po' più pratiche che teoriche si...*
- *E sull'idea di università in generale?*
- *Sull'università in generale sicuramente com'è adesso non funziona...questo 3+2 fa perdere un sacco di tempo...la storia dei crediti ci fa vedere praticamente come delle persone che lavorano per ottenere dei crediti...spesso la mole di studio non corrisponde ai crediti...il valore dell'esame non viene considerato..io direi che questa riforma sicuramente non va bene...non penso che la futura sarà meglio anzi soprattutto per le facoltà umanistiche, già sto facendo il segno della croce...io ho fatto anche esami da 2 crediti che nemmeno i professori volevano farmi fare..insomma una università che facesse perdere meno tempo e preparasse di più al lavoro*

### **5.3.2 Immagine dell'università secondo gli intervistati di Paris Diderot**

A differenza dei risultati emersi durante le analisi per gli studenti italiani, il 53,7% degli intervistati nel contesto francese asserisce di essere “pas du tout d'accord” o pas tellement d'accord all'affermazione “Les professeurs consacrent très peu de temps aux étudiants”. Più della metà degli universitari considera che i professori svolgano il loro ruolo dedicando la giusta attenzione agli studenti. Mettendo in relazione questo item con i settori disciplinati indagati emerge che gli studenti di medicina intervistati hanno un atteggiamento opposto a quello degli altri intervistati nel contesto francese. Il 71,4% degli studenti di medicina di Paris Diderot considera che i professori dedichino poco tempo agli studenti (tab 5.3.2.1).

5.3.2.1 Item *Les professeurs consacrent très peu de temps aux étudiants* secondo settore disciplinare Francia

|  |                        | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--|------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
| Les professeurs consacrent très peu de temps aux étudiants |                        | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
|  | pas du tout d'accord   | 15,4%            | 12,9%                         |                        | 3,7%                         | 2,9%     |
|  | pas tellement d'accord | 46,2%            | 48,4%                         | 66,7%                  | 57,4%                        | 25,7%    |
|  | assez d'accord         | 26,9%            | 32,3%                         | 33,3%                  | 31,5%                        | 60,0%    |
|  | tout à fait d'accord   | 11,5%            | 6,5%                          |                        | 7,4%                         | 11,4%    |
| Totale   |                        | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Il secondo item che caratterizza l'idea che lo studente ha della relazione con il professore mostra che il 68,5% degli studenti francesi non per niente d'accordo o poco d'accordo con l'affermazione "Le rapport avec le prof est froid et impersonnelle". Nel contesto italiano più della metà era molto d'accordo o abbastanza d'accordo a questa affermazione. Sembra che gli studenti francesi ritengano che sia più difficile in base alla loro esperienza stabilire un rapporto con gli studenti. Sono gli studenti di medicina intervistati presso Paris Diderot che considerano la relazione con gli insegnanti fredda ed impersonale (65,7% degli intervistati in medicina si dichiara molto o abbastanza d'accordo) come mostra la tabella 5.3.2.2.

5.3.2.2 Item *Le rapport avec le prof est froid et impersonnel* secondo settore disciplinare Francia

|  |                        | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--|------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
| Le rapport avec le prof est froid et impersonnel |                        | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
|  | pas du tout d'accord   | 23,1%            | 29,0%                         |                        | 20,4%                        |          |
|  | pas tellement d'accord | 42,3%            | 45,2%                         | 66,7%                  | 68,5%                        | 34,3%    |
|  | assez d'accord         | 26,9%            | 19,4%                         |                        | 7,4%                         | 51,4%    |
|  | tout à fait d'accord   | 7,7%             | 6,5%                          | 33,3%                  | 3,7%                         | 14,3%    |
| Totale   |                        | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |



Il terzo item riguardante la relazione con i professori però descrive un rapporto che rimane formale, infatti il 56% degli intervistati asserisce di essere per nulla o poco d'accordo all'affermazione "Les professeurs établissent un rapport in formelle avec les étudiants". Gli studenti di medicina si differenziano dagli altri poiché sono i soli a essere molto o abbastanza d'accordo con l'item presentato per il 57,1% degli intervistati in questo settore disciplinare (tab 5.3.2.3). Non seguendo le lezioni il loro rapporto con i professori si costruisce durante le ore di stage presso l'ospedale dal secondo anno di corso. Questo permette una relazione diversa fra studente e professore poiché la pratica all'interno di un centro ospedaliero offre la possibilità di un contatto diretto fra i soggetti.

5.3.2.3 Item *Les professeurs établissent un rapport informel avec les étudiants* secondo settore disciplinare Francia

|        |                        | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--------|------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|        |                        | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
|        | pas du tout d'accord   | 23,1%            | 12,9%                         | 33,3%                  | 9,1%                         | 2,9%     |
|        | pas tellement d'accord | 50,0%            | 41,9%                         |                        | 49,1%                        | 40,0%    |
|        | assez d'accord         | 23,1%            | 35,5%                         | 33,3%                  | 36,4%                        | 45,7%    |
|        | tout à fait d'accord   | 3,8%             | 9,7%                          | 33,3%                  | 5,5%                         | 11,4%    |
| Totale |                        | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli universitari di Paris Diderot, come è emerso per gli studenti italiani intervistati, considerano l'università un luogo dove è possibile costruire delle amicizie, infatti il 54% è molto d'accordo ed il 32% abbastanza d'accordo all'affermazione "l'université est un lieu où on peut construire des amitiés. Questa idea è riscontrabile per tutti i settori disciplinari indagati.

Il secondo Item riguardanti la costruzione di una rete sociale e di condivisione è "l'université est un lieu de partage de connaissance". Il 31,3% degli intervistati di Paris Diderot è molto d'accordo con quest'affermazione e il 52% abbastanza d'accordo. Quest'orientamento è riscontrabile in tutti i settori disciplinari indagati, anche se l'8,6% degli studenti di medicina intervistati non è per niente d'accordo con questa affermazione. Il percorso degli studenti in questo settore disciplinare è particolare ed emerge dalle diverse analisi presentate, soprattutto durante il primo anno di studi in cui l'unico elemento che caratterizza il percorso è la riuscita all'esame di ammissione. Per questi studenti l'elemento della competitività al primo, ma durante tutti gli anni di corso sembra essere caratterizzante della vita universitaria, per gli studenti è importante essere fra i

primi soprattutto al primo anno e alla fine del secondo ciclo di studi, poiché il risultato degli esami (l'esame d'accesso e l'ECN per il concorso in qualità d'interno) segnano il destino di queste persone.

È stato chiesto agli studenti di indicare il loro grado d'accordo con l'affermazione "il n'y a aucun type de vie communautaire à l'université", il 34,7% degli intervistati non è per niente d'accordo con il seguente item ed il 44% poco d'accordo, segno che secondo gli studenti francesi.

L'università è considerata, com'è emerso dalle analisi nel contesto italiano, un luogo di condivisione di esperienze, questo per l'83,4% degli intervistati i quali asseriscono di essere molto o abbastanza d'accordo con il seguente item "l'université est un lieu qui offre la possibilité de partager des expérience avec les autres".

L'ultimo item riguardante l'idea dello studente e le relazioni con gli altri è "à l'université on se sent isolé et perdu" oltre l'80% degli intervistati asserisce di essere per nulla o poco d'accordo con questa affermazione. Solo l'8,6% degli studenti del settore medico ed il 3,8% degli studenti nel settore lingue-lettere dichiara di essere molto d'accordo con questa affermazione.

In relazione all'organizzazione dell'amministrazione universitaria gli studenti mostrano di non essere molto soddisfatti: il 20,1% degli universitari di Paris Diderot asseriscono di essere molto d'accordo con l'affermazione "c'est très difficile obtenir les informations par l'administration universitaire", ed il 43% dichiara di essere abbastanza d'accordo. Oltre il 50% è d'accordo con l'item presentato, gli studenti intervistati nel contesto francese sembrano essere più soddisfatti di quelli italiano che hanno scelto per il 72,7% le stesse modalità di risposta.

La maggioranza degli studenti di Paris Diderot è soddisfatto delle aule messe a disposizione dall'università per lo svolgimento dei corsi, infatti il 19,3% non è per nulla d'accordo e il 41,3% poco d'accordo con l'item "les salles des cours ne sont pas appropriées pour le déroulement des cours", contro il 53,3% degli intervistati presso la Sapienza che si dichiarano molto o abbastanza d'accordo con questa affermazione.

Come per gli studenti italiani gli spostamenti per raggiungere le sedi delle facoltà sembra non essere un problema: il 62% degli studenti si dichiara per niente d'accordo e il 26,7% poco d'accordo all'affermazione "le site de ma faculté est difficile à rejoindre". Benché la maggioranza dichiara di non avere difficoltà nella mobilità geografica, sono gli studenti residenti a Parigi che maggiormente con il 13% circa si dichiarano molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione "le site de ma faculté est difficile à rejoindre".

5.3.2.4 Item *Le site da ma faculté est difficile à rejoindre secondo domicilio attuale*

|   |                        | domicile actuel region |        |                |
|---|------------------------|------------------------|--------|----------------|
|   |                        | paris                  | idf    | autre province |
| Le site da ma faculté est difficile à rejoindre | pas du tout d'accord   | 60,0%                  | 63,5%  | 100,0%         |
|   | pas tellement d'accord | 27,1%                  | 27,0%  |                |
|   | assez d'accord         | 8,2%                   | 7,9%   |                |
|   | tout à fait d'accord   | 4,7%                   | 1,6%   |                |
| Totale  |                        | 100,0%                 | 100,0% | 100,0%         |

Gli intervistati di Paris Diderot hanno un'idea molto simile agli studenti della Sapienza in relazione al ruolo degli studi universitari nell'apprendimento dell'organizzazione delle pratiche di studio e di lavoro. Il 28,7% è molto d'accordo e il 41,3% abbastanza d'accordo con l'affermazione "les études universitaires aident l'étudiant à apprendre l'organisation individuelle des activités d'études et de travail". In tutti i settori disciplinari gli intervistati sono in maggioranza d'accordo con questa affermazione, ma il 38,4% degli studenti settore lettere e lingue affermano di essere per nulla o poco d'accordo con questo item in base alla loro esperienza.

5.3.2.5 item *Les études universitaires aident l'étudiant à apprendre l'organisation individuelle des activités d'études et de travail secondo settore disciplinare Francia*

|  |                        | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--|------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
| Les études universitaires aident l'étudiant à apprendre l'organisation individuelle des activités d'études et de travail |                        | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
|  | pas du tout d'accord   | 3,8%             |                               |                        | 3,6%                         | 2,9%     |
|  | pas tellement d'accord | 34,6%            | 29,0%                         | 33,3%                  | 18,2%                        | 34,3%    |
|  | assez d'accord         | 50,0%            | 51,6%                         | 33,3%                  | 43,6%                        | 22,9%    |
|  | tout à fait d'accord   | 11,5%            | 19,4%                         | 33,3%                  | 34,5%                        | 40,0%    |
| Totale   |                        | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli intervistati francesi, in relazione alla loro esperienza sono molto (25,3% degli intervistati) o abbastanza (43% degli intervistati) d'accordo con l'item "A l'université on

'apprend beaucoup plus qu'on peut l'imaginer", elemento emerso anche dall'analisi dei dati per il contesto della Sapienza. Sono gli studenti del settore medico di Paris Diderot, come per gli altri item presentati, che differiscono dal resto degli studenti, infatti, il 61,8% si dichiara per nulla o poco d'accordo con l'affermazione presentata.

5.3.2.6 Item A l'université on apprend beaucoup plus qu'on peut l'imaginer secondo settore disciplinare

|        |                        | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--------|------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|        |                        | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
|        | pas du tout d'accord   |                  | 6,7%                          |                        | 1,8%                         | 11,4%    |
|        | pas tellement d'accord | 19,2%            | 16,7%                         | 33,3%                  | 25,5%                        | 51,4%    |
|        | assez d'accord         | 50,0%            | 43,3%                         | 33,3%                  | 49,1%                        | 28,6%    |
|        | tout à fait d'accord   | 30,8%            | 33,3%                         | 33,3%                  | 23,6%                        | 8,6%     |
| Totale |                        | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

In relazione all'idea degli studi universitari e del mondo del lavoro, gli studenti intervistati nel contesto francese, sembrano aver costruito in base alla loro esperienza un'idea simile a quella degli studenti italiani.

Secondo il 66,5% la formazione universitaria non prepara bene al mondo del lavoro, asserendo di essere per nulla o poco d'accordo con l'item "Les études universitaires préparent les étudiants à la vie dans le monde du travail". Il 51,4 degli studenti del settore medico al contrario dei loro colleghi sono molto o abbastanza d'accordo con l'item presentato. A differenza degli studenti italiani in medicina, gli universitari nel sistema francese hanno un contatto diretto con i pazienti durante lo svolgimento dello stage, elemento che gli permette più facilmente di tradurre nella pratica le conoscenze acquisite.

5.3.2.7 item *Les études universitaires préparent les étudiants à la vie dans le monde du travail secondo settore disciplinare Francia*

| Les études universitaires préparent les étudiants à la vie dans le monde du travail |                        | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |                        | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| I   | pas du tout d'accord   | 38,5%            | 20,0%                         | 33,3%                  | 23,6%                        | 14,3%    |
|   | pas tellement d'accord | 50,0%            | 43,3%                         |                        | 47,3%                        | 34,3%    |
|   | assez d'accord         | 3,8%             | 30,0%                         | 33,3%                  | 23,6%                        | 34,3%    |
|   | tout à fait d'accord   | 7,7%             | 6,7%                          | 33,3%                  | 5,5%                         | 17,1%    |
| Totale  |                        | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

In concomitanza con i risultati per la ricerca italiana, anche gli studenti francesi, pur dichiarando che la formazione universitaria non li prepara sufficientemente alla professione futura considerano il titolo di studio universitario come uno strumento per acquisire una buona posizione lavorativa. Il 70% degli studenti afferma di essere molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione "Les études universitaires offrent la possibilité d'améliorer ma condition de travail". Questo orientamento si riscontra all'interno dei diversi settori disciplinari indagati.

Il 71,1% degli intervistati, elemento che si riscontra anche per gli studenti della Sapienza, considera l'università come un'esperienza che aiuta il soggetto nella costruzione del proprio progetto di vita come mostra la tabella 5.3.2.8 .

5.3.2.8 item *L'université aide à construire son propre projet de vie Francia*

|          |                        | Percentuale valida |
|----------|------------------------|--------------------|
| Validi   | pas du tout d'accord   | 2,0                |
|          | pas tellement d'accord | 26,8               |
|          | assez d'accord         | 51,0               |
|          | tout à fait d'accord   | 20,1               |
|          | Totale                 | 100,0              |
| Mancanti | Mancante di sistema    |                    |
| Totale   |                        |                    |

Si riscontrano delle similitudini in relazione alle risposte fornite anche per l'ultimo item considerato. Gli universitari francesi considerano gli studi universitari come uno strumento che possa aiutarli a comprendere gli avvenimenti che caratterizzano la società in cui vivono asserendo con il 69,1% di essere per nulla o poco d'accordo con l'affermazione "Les études universitaires n'aident pas à comprendre mieux le monde dans le quel nous vivons". Analizzando questo item in relazione ai diversi settori disciplinari emerge che questa idea è condivisa maggiormente da tutti gli intervistati all'interno del contesto francese (tab 5.3.2.9).

5.3.2.9item *Les études universitaires n'aident pas à comprendre mieux le monde dans le quel nous vivons* secondo settore disciplinare Francia

|   |                        | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|------------------------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |                        | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| Les études universitaires n'aident pas à comprendre mieux le monde dans le quel nous vivons | pas du tout d'accord   | 15,4%            | 53,3%                         | 66,7%                  | 25,5%                        | 11,4%    |
|   | pas tellement d'accord | 53,8%            | 30,0%                         | 33,3%                  | 45,5%                        | 40,0%    |
|   | assez d'accord         | 23,1%            | 13,3%                         |                        | 25,5%                        | 34,3%    |
|   | tout à fait d'accord   | 7,7%             | 3,3%                          |                        | 3,6%                         | 14,3%    |
|   | Totale                 | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Dalle narrazioni è emersa l'idea dell'università come un sistema dove lo studente è autonomo in relazione alla scuola ed è un mondo totalmente diverso da quest'ultima, ma emerge anche l'idea che gli scopi dell'università siano totalmente distaccati dagli interessi degli studenti. Uno studente iscritto in master2 socio-philopolitique deficiisce l'università una grande macchina dove tutto è pre-organizzato e lo studente deve seguire lo schema predisposto, ultra razionalizzato e solo in visione dello sviluppo per la competitività mondiale.

*Studente 22 anni 2 anno master2 socio-philo politique Francia*

- Ci sono molte cose a dire sull'università è veramente qualcosa...una macchina...quando ci si entra dentro...diciamo che l'università di Valerie Pecresse (ex Ministro dell'Insegnement Superieur che ha promulgato la legge LRU del 2007 con la quale si istituisce l'autonomia delle università nota del ricercatore) è uno spazio freddo nel quale si entra e poi...tutto è calcolato e quindi...io l'ho vissuto in modo speciale perché avevo una cultura molto scolastica e quando sono arrivato...non ho avuto difficoltà ad integrarmi...li dentro perché passare gli esami non mi creava dei problemi, ero abbastanza ferrato in questo genere di pratiche e in effetti quando ci si riflette è un pò qualcosa di aberrante...vuol dire che progressivamente ci si pongono delle domande che ci faccio li e la risposta dell'istituzione è tu sei li per avere un lavoro...e mi sono reso conto che non era per niente la mia idea di università....io se vengo all'università è per imparare delle cose...per condividere delle cose....per arricchirmi...per criticare...tutto questo...e non è con lo scopo di trovare un lavoro...d'altronde sarebbe una stupidaggine per non andare all'università ...quando si vuole un lavoro....ecco ci sono delle cose strane che stanno avvedendo in Francia e in Europa globalmente
- Un obiettivo in relazione a cosa....
- Abbiamo una ultra-razionalizzazione e in effetti l'università è come se fosse una cosa soltanto per fare della ricerca perché il paese poi possa essere il migliore sulla competizione mondiale...finalmente ci si rende conto che è una logica aberrante.....pensiamo a qualcosa dalla quale siamo totalmente distaccati....me ne frego que la Francia sia numero 1 mondiale della ricerca.

La questione dell'autonomia emerge in modo forte dalle narrazioni degli intervistati nel contesto francese, soprattutto se il percorso è stato caratterizzato da una prima esperienza in classe preparatoire o grands écoles, dove la struttura della didattica imposta dall'istituzione riduce lo spazio di autonomia degli studenti. Un esempio è rappresentato dalla narrazione di uno studente di master 2 in sciences du vivant che durante il suo percorso ha avuto un'esperienza di classe preparatoire e descrive le differenze fra questi due mondi

*Studente 23 anni sciences du vivant master2 Francia*

- *L'università è veramente l'autonomia alla fine sei obbligato...secondo me è un problema per gli studenti che escono dal liceo e entrano al primo o al secondo anno all'università in Francia..è per questo che hanno fatto le passerelle in licence perché in Francia è veramente la catastrofe...poi quando arrivi in master è più facile perché le persone iniziano a sapere cosa vogliono e anche spinge ad arrangiarsi veramente a vedere i problemi concreti in*

Un altro elemento che emerge e che differisce dal contesto italiano è la questione della double licence. Gli studenti che sono iscritti in questo tipo di corso affermano che l'università non valorizza i double cursus e non offre nella quotidianità delle pratiche universitarie la possibilità di affrontare al meglio questo percorso. La narrazione di una studentessa iscritta in L3 études anglophone e L2 psychologie, entrambi i corsi di laurea à Paris Diderot racconta questo fenomeno:

*Studentessa L3 études anglophone e L2 psychologie Francia*

- lo penso che le double licence(doppia licence) non sono valorizzati a sufficienza, vale a dire che hanno la tendenza a metterci i bastoni fra le ruote alla fine è vantaggioso per i governi avere degli studenti che hanno una doppia competenza e che provano solo a dirci "attenzione è molto complicato tu non ce la farai" e ci impediscono di sostenere gli esami...penso anche che dovrebbero darci delle agevolazioni concrete in double licence perché io trovo che sia coraggioso...e che nessuno ci dice di farlo e alla fine non sono sicura che ci offra molto concretamente più tardi

#### **5.4 Il lavoro degli studenti universitari**

In questo paragrafo sono presentate le condizioni di lavoro degli studenti in entrambi i contesti di studio. I dati Almalaurea per l'anno 2010 indicano che all'interno della popolazione laureata intervistata il 9,5 % è uno studente lavoratore, vale dire svolge principalmente l'attività di studente e durante gli studi ha svolto un'attività lavorativa, occasionale, part-time o a tempo pieno, mentre il 4,6% ha svolto un'attività con continuità a tempo pieno.

Secondo i dati della ricerca Conditions de vie des étudiant de l'OVE National 2010 il 50% degli studenti francesi intervistato hanno svolto un'attività lavorativa remunerata durante gli studi. Per gli studenti che lavorano riuscire a conciliare le due attività è fondamentale per la riuscita nel percorso. Questa sembra essere una delle problematiche che maggiormente gli studenti all'interno dei due contesti sono costretti ad affrontare, soprattutto se l'attività lavorativa occupa lo studente almeno 20 ore a settimana (quindi se lo studente ha un contratto part-time). Avere un'attività lavorativa implica in alcuni casi una diversa organizzazione delle pratiche universitarie.



#### 5.4.1 Il lavoro degli studenti della Sapienza

Gli studenti italiani si definiscono per il 65,3% frequentanti, per il 3,3% lavoratori e per il 31,3%

5.4.1.1 condizione studente Italia

|        |              | Percentuale valida |
|--------|--------------|--------------------|
| Validi | frequentante | 65,3               |
|        | lavoratore   | 3,3                |
|        | freq/lavor   | 31,3               |
|        | Totale       | 100,0              |

Il 58,7% degli intervistati ha svolto un'attività lavorativa nell'ultimo al momento dell'intervista. Di questi il 46,6% ha svolto un'attività di tipo occasionale come: lezioni privati a studenti di scuole medie o superiore, cameriere/a, baby sitting, svolti saltuariamente durante l'anno o durante il periodo delle vacanze, il 38,6%, un'attività part-time e il 14,8%, un'attività lavorativa a tempo pieno. È stato chiesto allo studente se al momento dell'intervista continua a svolgere un'attività lavorativa e i dati mostrano che solo il 32,2% degli intervistati durante l'anno accademico svolge un'attività remunerata. Di questi il 27,7% ha un lavoro di tipo occasionale, il 51,1% ha un'attività part-time e il 21,3% full-time.

Svolgere un lavoro è quindi un elemento importante del percorso degli studenti universitari della Sapienza intervistati. Organizzare le attività quotidiane di studio e lavoro è un'attività difficile per gli studenti, infatti, il numero dei lavoratori intervistati durante il periodo dei corsi universitari si riduce del 26,5%. Se da un lato lavorare riduce il tempo da investire nello studio, dall'altro permette agli studenti di iniziare ad avere un'indipendenza economica, anche se la maggioranza degli intervistati svolge attività occasionali o part-time.

Sono gli uomini che maggiormente hanno svolto al momento dell'intervista un'attività lavorativa durante l'ultimo anno con il 63,2% del totale degli studenti intervistati, contro il 55,9% del totale delle studentesse che hanno partecipato alla ricerca (tab 5.4.1.2). E sempre gli studenti al momento dell'intervista sono quelli che hanno un'attività lavorativa in corso con il 39,3% degli intervistati, contro il 27,8% delle studentesse (tab 5.4.1.3).

5.4.1.2 Tavola di contingenza durante l'ultimo anno hai svolto un attività lavorativo secondo il genere

|   |    | genere  |         |
|---|----|---------|---------|
|   |    | maschio | femmina |
| durante l'ultimo anno hai svolto un attività lavorativo | no | 36,8%   | 44,1%   |
|   | si | 63,2%   | 55,9%   |
| Totale  |    | 100,0%  | 100,0%  |

5.4.1.3 svolgi attività lavorativa secondo il genere

|                            |    | genere  |         |
|----------------------------|----|---------|---------|
|                            |    | maschio | femmina |
| svolgi attività lavorativa | no | 60,7%   | 72,2%   |
|                            | si | 39,3%   | 27,8%   |
| Totale                     |    | 100,0%  | 100,0%  |

Sono gli studenti del settore scienze matematiche fisiche e naturali che hanno svolto maggiormente un'attività lavorativa nell'ultimo anno al momento dell'intervista con il 69% degli studenti intervistati all'interno di questo settore disciplinare. Per questi studenti l'attività principalmente svolta è stata offrire delle lezioni private in relazione con la filiera di studio perseguita. Uno studente ha dichiarato di organizzare convegni presso la Sapienza riguardanti la disciplina di studio. Allo stesso tempo ritroviamo anche attività distanti dalle discipline di studio, come pony express per la consegna delle pizze, ballerina in una compagnia teatrale, intervistatrice telefonica, e agente di sicurezza in piccoli eventi. L'alto settore per il quale si registra un'alta attività lavorativa è quella economico-sociale giuridica, dove il 64,5% degli studenti intervistati durante l'ultimo anno hanno svolto un'attività lavorativa. Per questi studenti le attività sono diversificate, da cameriere a baby sitter, servizio civile, ma ritroviamo anche uno studente di economia che lavora come commercialista presso uno studio privato, una persona che collabora con un'amministrazione sanitaria (tab 5.4.1.4). Al momento dell'intervista sono gli studenti del settore economico-sociale-giuridico che maggiormente svolgono un'attività lavorativa con il 43,3% degli studenti di questo settore, di seguito troviamo gli universitari del settore ingegneria-architettura facoltà tecniche con il 37,9% degli studenti di quest'area disciplinare. Per il settore economico-sociale giuridico ritroviamo le stesse attività, mentre per il settore ingegneria-architettura facoltà tecniche, alcuni studenti d'ingegneria svolgono attività di ricerca in ingegneria, altri offrono lezioni private a studenti, e altri ancora svolgono attività totalmente distanti dalla disciplina studiata, come cameriere, hostess di convegno e uno studente svolge lavoro in un'amministrazione del ministero degli interni.

5.4.1.4 durante l'ultimo anno hai svolto un'attività lavorativa secondo settore disciplinare

|   |    | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---|----|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| durante l'ultimo anno hai svolto un'attività lavorativa |    | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|   | no | 50,0%                                   | 35,5%                               | 43,3%                                    | 46,9%                               | 31,0%   |
|   | si | 50,0%                                   | 64,5%                               | 56,7%                                    | 53,1%                               | 69,0%   |
| Totale  |    | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

5.4.1.5 Tavola di contingenza svolgi attività lavorativa secondo settore disciplinare

|                            |    | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|----------------------------|----|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| svolgi attività lavorativa |    | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|                            | no | 71,4%                                   | 56,7%                               | 62,1%                                    | 81,3%                               | 66,7%   |
|                            | si | 28,6%                                   | 43,3%                               | 37,9%                                    | 18,8%                               | 33,3%   |
| Totale                     |    | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Gli studenti al ciclo triennale sembrano essere coloro che durante l'ultimo anno al momento dell'intervista hanno svolto un'attività lavorativa con il 67% degli studenti triennali che hanno partecipato alla ricerca. Gli studenti del secondo ciclo si dividono equamente fra lavoratori e non lavoratori, mentre solo il 37,5% degli studenti dei corsi di laurea a ciclo unico ha svolto un'attività lavorativa durante l'ultimo anno al momento dell'intervista. La percentuale dei lavoratori si è ridotta al momento dell'intervista, ma i risultati non cambiano in relazione al ciclo di studi, infatti, il 41,9% degli studenti triennali ha un'attività lavorativa in corso, contro il 23,5% degli iscritti ad un corso magistrale e solo l'8,3% degli studenti dei corsi di laurea a ciclo unico (tab 5.4.1.7).

5.4.1.6 durante l'ultimo anno hai svolto un'attività lavorativa secondo tipo di laurea<sup>43</sup>

|   |    | tipo di laurea |            |             |                     |
|---|----|----------------|------------|-------------|---------------------|
|   |    | triennale      | magistrale | ciclo unico | vecchio ordinamento |
| durante l'ultimo anno hai svolto un'attività lavorativa | no | 33,0%          | 50,0%      | 62,5%       |                     |
|   | si | 67,0%          | 50,0%      | 37,5%       | 100,0%              |
| Totale  |    | 100,0%         | 100,0%     | 100,0%      | 100,0%              |

5.4.1.7 svolgi attività lavorativa secondo tipo di laurea

|                            |    | tipo di laurea |            |             |                     |
|----------------------------|----|----------------|------------|-------------|---------------------|
|                            |    | triennale      | magistrale | ciclo unico | vecchio ordinamento |
| svolgi attività lavorativa | no | 58,1%          | 76,5%      | 91,7%       | 50,0%               |
|                            | si | 41,9%          | 23,5%      | 8,3%        | 50,0%               |
| Totale                     |    | 100,0%         | 100,0%     | 100,0%      | 100,0%              |

Sono gli studenti pendolari che con il 72,7% del totale degli intervistati in questa categoria ha svolto durante l'ultimo anno al momento dell'intervista un'attività lavorativa, e i fuori sede sono quelli che meno si dedicano a un'attività remunerata durante gli studi. Gli studenti pendolari sono coloro che maggiormente hanno un'attività lavorativa in corso al momento dell'intervista (tab 5.4.1.9.)

5.4.1.8 Tavola di contingenza durante l'ultimo anno hai svolto un'attività lavorativa secondo tipo di studente

|   |    | tipo di studente |            |           |
|---|----|------------------|------------|-----------|
|   |    | sede             | fuori sede | pendolare |
| durante l'ultimo anno hai svolto un'attività lavorativa | no | 30,5%            | 55,1%      | 27,3%     |
|   | si | 69,5%            | 44,9%      | 72,7%     |
| Totale  |    | 100,0%           | 100,0%     | 100,0%    |

<sup>43</sup> Come è avvenuto per altre analisi presentate nei paragrafi precedenti, la sotto-rappresentazione degli studenti al vecchio ordinamento di studi presenta delle distorsioni nella presentazione dei dati questo è valido anche per la tabella 5.4.1.7

5.4.1.9 Tavola di contingenza svolgi attività lavorativa secondo tipo di studente

|                            |    | tipo di studente |            |           |
|----------------------------|----|------------------|------------|-----------|
|                            |    | sede             | fuori sede | pendolare |
| svolgi attività lavorativa | no | 64,3%            | 76,5%      | 50,0%     |
|                            | si | 35,7%            | 23,5%      | 50,0%     |
| Totale                     |    | 100,0%           | 100,0%     | 100,0%    |

5.4.2 Il lavoro degli studenti di Paris Diderot<sup>44</sup>

Il 26,7% degli intervistati nel contesto francese si dichiara studente lavoratore, ma al momento dell'intervista il 72,7% degli studenti di Paris Diderot ha svolto un'attività lavorativa durante l'ultimo anno al momento dell'intervista e il 53,7% ha un'attività remunerata al momento dell'intervista. In Francia nel momento in cui si dichiara all'amministrazione di avere un'attività lavorativa attraverso la presentazione di un contratto di lavoro è possibile chiedere l'esonero dai TD o TP.

5.4.2.1 statut Francia

|        |                    | Frequenza | Percentuale valida |
|--------|--------------------|-----------|--------------------|
| Validi | étudiant/e         | 110       | 73,3               |
|        | étudiant/e salarié | 40        | 26,7               |
| Totale |                    | 150       | 100,0              |

Sono le studentesse che hanno maggiormente svolto un'attività lavorativa durante l'ultimo anno al momento dell'intervista (76% sul totale delle studentesse intervistate contro il 69,3% sul totale degli studenti intervistati), mentre sono gli studenti dell'università Paris Diderot che maggiormente al momento dell'intervista lavorano (56% sul totale degli studenti intervistati contro il 51,4% sul totale delle studentesse intervistate).

<sup>44</sup> All'interno del paragrafo per quanto concerne i cicli di studio, viene considerato separatamente gli studenti del corso di laurea in medicina poiché ad oggi è l'unico corso di laurea non riformato dal sistema LMD.

5.4.2.2 attività professionale ultimo anno secondo genere Francia

|  |     | Genre    |         |
|--|-----|----------|---------|
|  |     | masculin | feminin |
| activité professionnelle<br>dernière année | non | 30,7%    | 24,0%   |
|  | oui | 69,3%    | 76,0%   |
| Totale                                     |     | 100,0%   | 100,0%  |

5.4.2.3 attività professionale attuale secondo genere Francia

|                                      |     | genre    |         |
|--------------------------------------|-----|----------|---------|
|                                      |     | masculin | feminin |
| activité professionnelle<br>actuelle | non | 44,0%    | 48,6%   |
|                                      | oui | 56,0%    | 51,4%   |
| Totale                               |     | 100,0%   | 100,0%  |

La maggioranza degli studenti in tutti i settori disciplinati indagati ha svolto un'attività lavorativa durante l'ultimo anno al momento dell'intervista (5.4.2.4). È importante rilevare il risultato per gli studenti di medicina che durante tutto l'anno svolgono lo stage pagato presso un centro ospedaliero, questo può essere considerato una vera e propria attività lavorativa, in considerazione delle ore svolte come attività pratica. Per quanto riguarda l'attività remunerata svolta al momento dell'intervista, com'è emerso all'interno del contesto italiano, gli studenti francesi che svolgono un lavoro durante il periodo dell'attività didattica diminuisce. In particolare sono gli studenti del settore lettere e lingue che registrano una diminuzione degli studenti lavoratori del 34,6% (5.4.2.5).

5.4.2.4 attività professionale ultimo anno secondo settore disciplinare Francia<sup>45</sup>

|   |     | secteur                |  |                                |                                    |          |
|---|-----|------------------------|--|--------------------------------|------------------------------------|----------|
|   |     | Lettre<br>et<br>Langue | Sciences<br>Humaines<br>et<br>Sociales | Droit-<br>Economie-<br>Gestion | Science<br>Technologie<br>et Santé | Médecine |
| activité<br>professionnelle<br>dernière année | non | 23,1%                  | 25,8%                                  |                                | 45,5%                              | 5,7%     |
|   | oui | 76,9%                  | 74,2%                                  | 100,0%                         | 54,5%                              | 94,3%    |
| Totale  |     | 100,0%                 | 100,0%                                 | 100,0%                         | 100,0%                             | 100,0%   |

<sup>45</sup> Come è avvenuto per altre analisi presentate nei paragrafi precedenti, la sotto-rappresentazione degli studenti nel settore droit-economie gestion presenta delle distorsioni nella presentazione dei dati questo è valido anche per la tabella 5.4.2.5

5.4.2.5 attività professionale attuale secondo settore disciplinare Francia

|                                   |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|-----------------------------------|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                   |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| activité professionnelle actuelle | non | 57,7%            | 46,7%                         | 33,3%                  | 65,5%                        | 8,6%     |
|                                   | oui | 42,3%            | 53,3%                         | 66,7%                  | 34,5%                        | 91,4%    |
| Totale                            |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Oltre ad registrare una forte presenza dell'attività lavorativa per gli studenti del ciclo medico come già presentato precedentemente, sono gli studenti dei corsi di laurea di Licence, elemento che si era presentato anche per quanto concerne i risultati italiani. Il 74,1% degli studenti iscritti al primo ciclo di studi universitari ha svolto un'attività lavorativa durante l'ultimo anno lavorativo (tab 5.4.2.6), mentre il 47,2% degli studenti iscritti in Licence ha un'attività lavorativa in corso al momento dell'intervista (tab 5.4.2.7).

5.4.2.6 attività professionale ultimo anno secondo tipo di laurea Francia

|   |     | type de diplome |        |                |
|---|-----|-----------------|--------|----------------|
|   |     | licence         | master | cycle medicale |
| activité professionnelle dernière année | non | 25,9%           | 41,0%  | 5,7%           |
|   | oui | 74,1%           | 59,0%  | 94,3%          |
| Totale                                  |     | 100,0%          | 100,0% | 100,0%         |

5.4.2.7 attività professionale attuale secondo tipo di laurea Francia

|                                   |     | type de diplome |        |                |
|-----------------------------------|-----|-----------------|--------|----------------|
|                                   |     | licence         | master | cycle medicale |
| activité professionnelle actuelle | non | 52,8%           | 62,3%  | 8,6%           |
|                                   | oui | 47,2%           | 37,7%  | 91,4%          |
| Totale                            |     | 100,0%          | 100,0% | 100,0%         |

Per gli studenti francesi non è possibile utilizzare la categoria in sede, fuori sede o pendolare, ma si è scelto di considerare la variabile della residenza al momento dell'intervista.

Sono gli studenti residenti a Parigi al momento dell'intervista che maggiormente svolgono un'attività lavorativa, sia per quanto concerne le attività compiute durante l'ultimo anno

(75,3% sul totale dei residenti a Parigi contro il 68,3% sul totale dei residenti in IDF regione di Parigi), sia per le attività fatte al momento dell'intervista (61,9% sul totale degli studenti residenti a Parigi, contro il 41,3% sul totale degli studenti residenti in IDF regione di Parigi).

*5.4.2.8 attività professionale durante l'ultimo anno secondo domicilio attuale Francia<sup>46</sup>*

|  |     | domicile actuel region |        |                |
|--|-----|------------------------|--------|----------------|
|  |     | paris                  | idf    | autre province |
| activité professionnelle<br>dernière année | non | 24,7%                  | 31,7%  |                |
|  | oui | 75,3%                  | 68,3%  | 100,0%         |
| Totale                                     |     | 100,0%                 | 100,0% | 100,0%         |

*5.4.2.9 . attività professionale attuale secondo domicilio attuale Francia*

|                                      |     | domicile actuel region |        |                |
|--------------------------------------|-----|------------------------|--------|----------------|
|                                      |     | paris                  | idf    | autre province |
| activité professionnelle<br>actuelle | non | 38,1%                  | 58,7%  |                |
|                                      | oui | 61,9%                  | 41,3%  | 100,0%         |
| Totale                               |     | 100,0%                 | 100,0% | 100,0%         |

**5.5 Tempo di studio vs tempo di divertimento: le pratiche quotidiane degli studenti universitari**

In questo paragrafo vengono indagati gli aspetti della vita al di fuori delle mura universitarie degli studenti. La vita universitaria non è costruita solo attraverso le pratiche di studio, ma anche in relazione alla quotidianità del percorso degli studenti, alle pratiche culturali che svolgono, alle relazioni sociali, alla loro condizione abitativa che influiscono particolarmente anche sulle attività di studio (Dubet 1994, Galland 1995 Galland Verley Vourch'2010).

<sup>46</sup> Come è avvenuto per altre analisi presentate nei paragrafi precedenti, la sotto-rappresentazione degli studenti residenti in altre regioni al di fuori dell'IDF (regione di Parigi) presenta delle distorsioni nella presentazione dei dati questo è valido anche per la tabella 5.4.2.9



### **5.5.1 le condizioni abitative ed economiche degli studenti della Sapienza**

È stato chiesto agli studenti della Sapienza di indicare il tipo di alloggio in cui vivono al momento dell'intervista. Per gli studenti di laurea magistrale è stato chiesto di indicare una risposta sia per il corso di laurea triennale sia la loro condizione abitativa durante il secondo ciclo di studi. Per gli studenti che al momento dell'intervista sono iscritti a un corso di laurea a ciclo unico o vecchio ordinamento è stato chiesto di indicare solo la risposta per l'esperienza del secondo ciclo di studi.

Per quanto concerne il percorso triennale il 49,2% ha vissuto durante il percorso triennale presso la casa dei genitori; il 2,4% risiede ho a risieduto presso la casa dello studente; il 34,7% condivide una casa in affitto con altre persone, il 2,4% condivide una casa in affitto con il proprio ragazzo o la propria ragazza; il 2,4% condivide una casa di proprietà con; l'1,6% è sposato e vive con la propria famiglia presso una casa in affitto, 1,6% vive da solo in una casa di proprietà o in affitto, ed un restante 4,8% che condivide la casa con i fratelli o le sorelle sia in affitto sia di proprietà.

Per gli studenti al secondo ciclo iscritti a una laurea magistrale abbiamo i seguenti risultati: Il 37,1% degli studenti iscritti a un corso magistrale vive con i genitori, il 48,6% condivide casa in affitto con altre persone, il 2,9% condivide una casa in affitto con il proprio ragazzo e la propria ragazza, il 2,9%, 2,9% è sposato e vive in una casa di proprietà con la propria famiglia, il 2,9% condivide una casa di proprietà con altre persone, il 2,9% vive da solo in una casa di proprietà e il 2,9% ha altri tipi di condizioni abitative.

Il 29,2% degli studenti a ciclo unico vive nella residenza familiare; il 58,3% condivide casa con altre persone in affitto il 4,2 % convive con il proprio ragazzo in una casa in affitto e il restante 8,3% ha altri tipi di condizioni abitative (le altre scelte sono vivere in casa con una sorella o un fratello, la casa può essere di proprietà o in affitto).

Per gli studenti che vivono al di fuori della residenza familiare, il 10,2% degli intervistati ha trovato l'alloggio in cui abita attraverso Porta Portese (il giornale di piccoli annunci della città di Roma), il 6,1% attraverso piccoli annunci, il 7,5% ha utilizzato le conoscenze del lavoro, il 2,7% attraverso internet, il 5,4% attraverso degli amici del paese d'origine e il 5,4% attraverso le relazioni familiari e il 14% attraverso altre modalità agenzie immobiliari, oppure sfruttando la loro rete sociale (amici di amici, amici che già vivenano nell'appartamento, ragazzo/a etc etc).

Il 74,5 % degli studenti in sede vive con i genitori durante il percorso triennale, come il 90% degli intervistati pendolari. Solo il 21,6% degli studenti in sede ha acquisito un'autonomia abitativa durante il percorso triennale. Il 9,4% degli studenti fuori sede dichiara di aver abitato durante il percorso triennale presso la residenza familiare. Questi studenti hanno svolto un percorso triennale presso un'università vicina alla residenza d'origine e per il secondo ciclo di studi hanno deciso di affrontare un'esperienza di mobilità geografica.

Analizzando i dati riguardanti il secondo ciclo di studi<sup>47</sup> e lo status di studente (in sede, fuori sede o pendolare) l'83,3 % degli studenti in sede vive con i genitori, l'11,1 % ha acquisito un'autonomia abitativa condividendo casa con altre persone e il 5,6% è sposato e vive con la propria famiglia in una casa di proprietà. L'80,6% degli studenti intervistati durante il secondo ciclo di studi condivide casa con altre persone, il 5,6% vive con il proprio ragazzo/a, il 2,8% vive da solo in una casa di proprietà, il 2,8% condivide una casa di proprietà con altre persone. La totalità degli studenti pendolari iscritti ad un secondo ciclo di studi o ciclo unico intervistati vive presso la residenza familiare.

Per gli studenti fuori sede l'autonomia abitativa rappresenta da un lato un'ulteriore frattura della transizione nel mondo universitario (Coulon 1997), ma dall'altro una prima esperienza di autonomia verso la transizione all'età adulta. In generale gli studenti intervistati nel contesto italiano per quanto concerne il percorso triennale se non vivono un'esperienza di mobilità geografica per studio tendono a restare nella residenza familiare d'origine. Ci troviamo di fronte a quella che Cecile Van De Velde definisce una logica dell'appartenenza familiare (2008). Sicuramente la dipendenza economica dai genitori non permette la scelta di un'autonomia abitativa, ma vedremo dai dati sugli intervistati francesi che questa condizione si struttura in modo diverso. Sicuramente i fattori culturali influiscono sulla scelta di non abbandonare la residenza familiare (Van de Velde 2008). Buzzi definisce la scelta della permanenza dei giovani italiani intervistati per la sesta indagine IARD presso la residenza familiare come una scelta dettata dall'inerzia. *"...Pur essendo presente il fattore economico (quasi la metà lamenta il costo dell'abitazione), l'impressione che si ricava dalla lettura di questi dati è da una parte una certa tranquilla inerzia con la quale si ricerca una sistemazione, dall'altra un'elevata selettività nella scelta che di-fatto-funge da freno all'uscita"* (in Buzzi, Cavalli, De Lillo 2007 pag 45).

Cavalli descrive la scelta d'un prolungamento della permanenza nella famiglia d'origine e una tardiva assunzione di responsabilità degli studenti italiani nel lavoro *"l'Allongement de la Jeunesse"* (Cavalli, Galland 1993) attraverso la formula *"Ne pas bruler les étapes"*.

È necessario evidenziare l'influenza del fattore economico sulla scelta di acquisire un'indipendenza abitativa. Per gli studenti italiani non è rintracciabile nessun dispositivo di welfare statale per il sostegno all'autonomia abitativa, elemento che caratterizza il sistema di welfare francese. Secondo Buzzi (in Buzzi, Cavalli, De Lillo 2007) la percezione dei vincoli strutturali (avere un'indipendenza economica, avere un lavoro stabile) influisce sulla scelta dei giovani italiani a rimanere all'interno del contesto familiare d'origine.

Gli studenti italiani intervistati hanno un range di spesa mensile che va dai 50 ai 2000 euro al mese con una media di 475 euro mensili. La spesa degli intervistati varia secondo la condizione in sede, fuori sede o pendolare. Sono gli studenti fuori sede quelli che affrontano le spese maggiori poiché nel loro budget mensile considerano l'affitto, le spese delle bollette, le spese per il sostentamento quotidiano oltre alle uscite e alle attività del tempo libero.

---

<sup>47</sup> In questa analisi sono considerati gli studenti iscritti ad una laurea magistrale, ad un corso di laurea a ciclo unico e gli studenti del vecchio ordinamento.

Durante il percorso triennale 87,5% degli intervistati iscritti a un primo ciclo di studi ha usufruito dell'aiuto economico dei genitori, e l'88,9% degli iscritti a un corso di laurea magistrale ha richiesto il sostegno familiare per il proprio sostentamento.

Sempre durante il primo ciclo di studi il 23,9 degli iscritti a una laurea triennale e il 30,6% degli iscritti a una laurea magistrale ha usufruito di una borsa di studio universitaria.

Per quanto concerne il lavoro, il 59,1% degli intervistati triennali e il 33,3% degli studenti di un corso di laurea magistrale l'ha indicato come altro mezzo di sostentamento durante il percorso.

Il prestito bancario è stato indicato come mezzo di sostentamento durante il ciclo di studi triennali solo da uno studente iscritto a un corso di laurea in scienze infermieristiche di origine albanese.

Lavorare per l'università durante il ciclo di studi triennale è stata indicata come risorsa solo dall'8% degli iscritti a una laurea triennale e dal 16,7% degli studenti di un corso di laurea magistrale.

Per quanto concerne le risorse economiche utilizzate durante il secondo ciclo di studi, l'aiuto economico dei genitori resta la maggiore fonte di sostentamento degli intervistati: l'80,6% degli iscritti a un cdl magistrale e il 95,8% degli iscritti a un corso ciclo unico hanno chiesto l'aiuto familiare per il proprio mantenimento.

La borsa di studio è stata utilizzata come risorsa economica dal 27,8% degli iscritti a un corso di laurea magistrale e dal 33,3% degli studenti di un cdl a ciclo unico.

La metà degli studenti magistrali ha indicato il lavoro come ulteriore mezzo di sostentamento, contro il 37,5% degli studenti iscritti a un corso di laurea a ciclo unico.

Il prestito bancario anche durante il secondo ciclo di studi è stato indicato come risorsa economica da un solo studente italiano iscritto presso la facoltà di medicina.

Durante il secondo ciclo il numero di studenti iscritti a un cdl magistrale che ha lavorato presso l'università è in crescita, infatti, il 30,6% degli studenti ha usufruito di una borsa di tutoraggio. Fra gli studenti iscritti ad un corso di laurea a ciclo unico il 29,9% ha svolto attività di tutor e ha indicato questa attività come un mezzo di sostentamento.

Da questi dati emerge come il ruolo economico delle famiglie nel percorso universitario degli studenti sia un elemento fondamentale, senza il quale gli studenti non potrebbero affrontare questa esperienza. Con l'avanzare dei cicli universitari gli studenti iniziano ad avere un'indipendenza economica, benché questa non possa essere la loro unica fonte di sostentamento. Le borse di studio restano a oggi un elemento ancora marginale per il sostentamento degli studenti, e difficilmente possono diventare la loro una fonte economica di sostentamento.

### ***5.5.2 le condizioni abitative ed economiche degli studenti di Paris Diderot***

È stato chiesto anche agli studenti di Paris Diderot di indicare la loro condizione abitativa durante i diversi cicli di studio. Per gli studenti di medicina il cui corso non è stato riformato è stato chiesto di fornire le informazioni indicando una risposta solo per il secondo ciclo di studi. Per gli studenti francesi intervistati non è possibile indicare lo

status, in sede, fuori sede o pendolare poiché non è una categorizzazione utilizzata all'interno del sistema francese, ma verrà utilizzata la variabile origine geografica.

Gli studenti intervistati presso Paris Diderot durante il percorso triennale hanno indicato le seguenti condizioni abitative: il 54,1% vive presso la casa dei genitori; il 7,3% presso una residenza universitaria; il 5,5% condivide casa con altre persone, il 2,8% convive con il proprio ragazzo/a presso una casa di proprietà; l'11% vive da solo in un appartamento in affitto; l'8,3% condivide una casa di proprietà con il proprio ragazzo/a; 3,7% vive da solo in un appartamento di proprietà, il 5,5% indica altre condizioni abitative (aiuto domiciliare che comprende il vitto, appartamento di proprietà della sorella, chambre de bonne, a casa con gli zii o con la nonna e infine genitori del proprio ragazzo); solo una studentessa ha indicato l'opzione sono sposata e vivo con la mia famiglia in un appartamento in affitto.

Per quanto concerne il percorso di secondo ciclo gli studenti intervistati presso Paris Diderot hanno indicato le seguenti condizioni di alloggio: il 39,2% vive con i genitori, il 7,2% vive presso una residenza universitaria (pubblica o privata), il 10,3% condivide una casa in affitto con altre persone, 2,1% coabita con il proprio ragazzo/a presso una casa di proprietà, il 21,6% vive da solo in una casa in affitto; il 4,1% vive con il ragazzo/a in una casa in affitto, 2,1% è sposato/a e vive con la propria famiglia in un appartamento di proprietà, 2,1% condivide un appartamento di proprietà con altre persone, l'8,2% vive da solo in un appartamento di proprietà, 3,1% indica altre condizioni abitative (appartamento di amici di famiglia, condivisione dell'appartamento con la sorella).

Gli strumenti più utilizzati per la ricerca di un alloggio all'interno del contesto francese sono: Particulier à Particulier<sup>48</sup> (scelto dal 9,7% degli studenti durante il corso triennale e il 10,3% degli studenti in master o ciclo unico medicina), internet (internet 3,9% degli studenti durante il percorso triennale e il 15,5% durante il percorso magistrale); amici dell'università (2,9% per il primo ciclo di studi e 2,1% durante il secondo ciclo di studi o ciclo unico medicina); le relazioni familiari (2,9% per il percorso di licenze e il 3,1% per il percorso master o studi di medicina). Le altre opzioni indicate attraverso la modalità altro per entrambi i percorsi risultano essere: agenzie immobiliari, amici di amici, casa dei genitori del ragazzo, il Crous<sup>49</sup> de Paris, associazioni e sindacato.

Durante<sup>50</sup> il percorso di studio (licenze, master o ciclo unico di medicina) la maggioranza degli studenti residenti a Parigi e in IDF ha vissuto presso la residenza familiare come mostrano le tabelle 5.5.2.1 e 5.5.2.2, vivere da solo in un appartamento in affitto o di proprietà è la seconda modalità di abitazione scelta dagli universitari francesi intervistati, e come terza condizione abitativa scelta ritroviamo la coabitazione con il ragazzo/a<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> È l'equivalente Parigino di Porta Portese.

<sup>49</sup> CROUS è un organismo creato nel 1995 dal Ministère de l'Enseignement Supérieur per assicurare servizi e prestazioni d'aiuto allo studente all'interno del sistema d'insegnamento terziario parigino.

<sup>50</sup> Per queste analisi i dati sono considerati per percentuali di colonna al fine di vedere l'influenza dell'origine geografica sulle condizioni abitative.

<sup>51</sup> Per il contesto Francese non è possibile utilizzare le categorie in sede, fuori sede o pendolare, si è deciso, quindi, di utilizzare come elemento di confronto la residenza d'origine degli studenti.

5.5.2.1 tipo di alloggio secondo l'origine di residenza Licence Francia

|                     |  | origine             |                |                        |                   |                         |
|---------------------|--|---------------------|----------------|------------------------|-------------------|-------------------------|
|                     |  | originaire de Paris | originaire IDF | originaire de Province | origine Etrangere | departement d'autre mer |
| type de residence L | Appartement des parents                                      | 71,4%               | 76,9%          | 17,4%                  | 18,8%             | 66,7%                   |
|                     | Résidence universitaire                                      | 3,6%                | 7,7%           | 8,7%                   | 6,3%              | 33,3%                   |
|                     | appartement en location avec des autres personnes            |                     | 2,6%           | 17,4%                  | 6,3%              |                         |
|                     | Je cohabite avec mon copin/ma copine dans un appartement de  |                     |                | 8,7%                   | 6,3%              |                         |
|                     | seul/e dans un appartement en location                       | 14,3%               |                | 17,4%                  | 25,0%             |                         |
|                     | Je cohabite avec mon copain/ma copine dans un appartement en | 7,1%                | 10,3%          | 13,0%                  |                   |                         |
|                     | appartement de propriété avec des autres personnes           |                     |                |                        | 6,3%              |                         |
|                     | seul/e dans un appartement de propriété                      | 3,6%                |                | 8,7%                   | 6,3%              |                         |
|                     | Je suis marié/e et j'habite avec ma famille dans un appar    |                     |                |                        | 6,3%              |                         |
|                     | autre  |                     | 2,6%           | 8,7%                   | 18,8%             |                         |
| Totale              |  | 100,0%              | 100,0%         | 100,0%                 | 100,0%            | 100,0%                  |

5.5.2.2 tipo di alloggio secondo l'origine di residenza Master Francia

|                     |  | origine             |                |                        |                   |                         |
|---------------------|--|---------------------|----------------|------------------------|-------------------|-------------------------|
|                     |  | originaire de Paris | originaire IDF | originaire de Province | origine Etrangere | departement d'autre mer |
| type de residence M | Appartement des parents                                      | 51,5%               | 50,0%          | 7,1%                   | 10,0%             |                         |
|                     | Résidence universitaire                                      | 6,1%                | 2,6%           | 7,1%                   | 20,0%             | 50,0%                   |
|                     | appartement en location avec des autres personnes            | 3,0%                | 15,8%          | 14,3%                  | 10,0%             |                         |
|                     | Je cohabite avec mon copin/ma copine dans un appartement de  |                     |                | 7,1%                   |                   | 50,0%                   |
|                     | seul/e dans un appartement en location                       | 18,2%               | 21,1%          | 28,6%                  | 30,0%             |                         |
|                     | Je cohabite avec mon copain/ma copine dans un appartement en |                     |                | 14,3%                  | 20,0%             |                         |
|                     | Je suis marié/e et j'habite avec ma famille dans un appartem | 3,0%                | 2,6%           |                        |                   |                         |
|                     | appartement de propriété avec des autres personnes           | 3,0%                | 2,6%           |                        |                   |                         |
|                     | seul/e dans un appartement de propriété                      | 15,2%               | 2,6%           | 14,3%                  |                   |                         |
|                     | autre  |                     | 2,6%           | 7,1%                   | 10,0%             |                         |
| Totale              |  | 100,0%              | 100,0%         | 100,0%                 | 100,0%            | 100,0%                  |

Da questi dati emerge una maggiore autonomia abitativa in relazione agli studenti italiani intervistati. Questa condizione rispecchia le analisi sui giovani presentate da Cecile Van de Velde nel suo lavoro *Devenir Adulte* (2008). Gli studenti francesi si contraddistinguono per

una condizione dell'integrazione sociale, caratterizzata da un'autonomia abitativa durante il periodo degli studi, ma una dipendenza economica familiare. Una spiegazione a questa differenza tra i due paesi indagati può essere sicuramente imputata, come descrive la Van de Velde, a fattori caratterizzanti le due società considerate (anche se nel lavoro della Van de Velde come paese mediterraneo è considerato la Spagna che può essere assimilato per alcuni elementi all'Italia). Secondo la sociologa i giovani francesi sono angosciati dal ritardo in relazione alle norme imposte dalla società, elemento che contribuisce a questa partenza dalla residenza familiare d'origine e che è sostenuta economicamente dalle famiglie. È importante evidenziare che a differenza del contesto italiano in Francia esistono dei dispositivi di welfare di aiuto di cui i giovani possono usufruire (Caf e APL<sup>52</sup>) che permettono di ridurre le spese mensili per quanto concerne l'affitto. Sicuramente questo è un elemento che influisce sulla scelta dello studente di avere un'autonomia abitativa.

Gli studenti francesi intervistati dichiarano di spendere mensilmente fra 100 e 1500 euro, con una media di 509,47 euro. Come per il contesto italiano essere uno studente che vive al di fuori del contesto familiare influisce enormemente sul budget di spesa mensile.

Gli intervistati di Paris Diderot dichiarano di aver utilizzato durante il percorso di primo ciclo di studi le seguenti risorse economiche: l'aiuto economico da parte dei genitori (l'85,2% degli intervistati sul totale degli iscritti ad un corso triennale, ed il 60,7% sul totale degli iscritti in master); la borsa di studio è stata utilizzata dal 37% sul totale degli iscritti in licenze e dal 26,2% sul totale degli iscritti in master; il lavoro (68,5% sul totale degli iscritti in licenze e il 47,5% sul totale degli iscritti in master), due studenti iscritti ad un corso di laurea magistrale sono stati chargée de cours (una sorta di assistenza ai professori riconosciuta); e due studenti hanno usufruito del prestito bancario universitario iscritti in master al momento dell'intervista. Fra le altre risorse utilizzate durante il periodo della licenza indicate troviamo: aiuto della Caf, aiuto economico del mio ragazzo, tutoraggio all'università, Apl, aiuto economico del marito, RSA<sup>53</sup>, stipendiato dal ENS (Ecole National Supérieur).

Durante il secondo ciclo di studi universitari gli studenti francesi intervistati hanno dichiarato di aver utilizzato i seguenti mezzi di sostentamento: aiuto economico dei genitori (59% sul totale degli intervistati in master, 94,3% sul totale degli intervistati nel ciclo di studi di medicina), il 32,8% sul totale degli studenti in master ha usufruito della borsa di studio contro l'11,4% sul totale degli iscritti in un ciclo di studi di medicina; il lavoro è stato indicato come risorsa economica dal 54,1% sul totale degli iscritti in master e dal 65,7% sul totale degli iscritti in un corso a ciclo unico di medicina, per quanto concerne il prestito bancario per entrambi i tipi di laurea solo 2 studenti hanno utilizzato questo tipo di sostentamento, e solo due studenti iscritti in master hanno svolto attività in qualità di chargée de cours.

---

<sup>52</sup> La Caf è la Caisse d'Allocation Familiale (aiuto alle famiglie) e l'APL Aide Personnalisée au Logement (aiuto personalizzato per l'alloggio)

<sup>53</sup> Revenu de solidarité active,

Fra le altre risorse impiegate per il soddisfacimento dei propri bisogni oltre a quelle presentate per il primo ciclo di studi troviamo l'aiuto regionale di Pole Emploi<sup>54</sup>, stage.

### ***5.5.3 le relazioni familiari e sociali degli studenti della Sapienza***

Le relazioni sociali e familiari sono un elemento importante della vita di ogni soggetto e in particolar modo degli studenti universitari che devono quotidianamente affrontare esperienze nuove e in alcuni casi problematiche. È stato chiesto agli studenti di indicare un numero di massimo cinque persone che hanno avuto un ruolo importante durante il loro percorso di studi. Queste persone possono essere dei colleghi universitari, dei professori del personale dell'amministrazione universitaria che in qualche modo hanno contribuito positivamente durante il loro percorso di studi.

Gli studenti hanno potuto menzionare i colleghi con i quali hanno preparato gli esami, si sono scambiati informazioni o appunti, e i colleghi che durante il percorso sono diventati dei veri e propri amici. Le relazioni si sono costruite durante il percorso attraverso la frequenza alle lezioni, l'esperienza di un esame in comune, la condivisione delle conoscenze acquisite.

Solo il 6,7% degli intervistati della Sapienza è riuscito a indicare 5 persone come elementi della propria rete sociale conosciute all'interno del mondo universitario e che attraverso il loro sostegno sono riuscite ad aiutare lo studente durante l'esperienza universitaria. Il 4,7% del totale degli intervistati non è stato in grado di fornire nessuna persona come aiuto e sostegno durante il percorso universitario. Il valore mediano delle indicazioni per quanto concerne la rete sociale universitaria è di tre persone (indicato dal 30,7% degli intervistati). La maggioranza delle persone indicate sono colleghi di università e la relazione fra i soggetti può essere legata solamente alle attività universitarie o all'opposto le relazioni che si instaurano diventano personali e riguardano tutti gli aspetti della vita del soggetto.

---

<sup>54</sup> Pole Emploi è un'agenzia pubblica che si occupa dell'inserzione professionali e della formazione di coloro che sono in cerca di lavoro.



5.5.3.1 relazione sociale università secondo settore disciplinare Italia

| Relazione sociale università |   | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|------------------------------|---|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                              |   | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | Economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architettura-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|                              | 0 | 7,1%                                    | 3,2%                                |  | 9,4%                                | 3,4%  |
|                              | 1 | 25,0%                                   | 22,6%                               | 13,3%                                    | 18,8%                               | 6,9%  |
|                              | 2 | 25,0%                                   | 22,6%                               | 23,3%                                    | 21,9%                               | 27,6%   |
|                              | 3 | 32,1%                                   | 19,4%                               | 46,7%                                    | 25,0%                               | 31,0%   |
|                              | 4 | 7,1%                                    | 19,4%                               | 16,7%                                    | 15,6%                               | 24,1%   |
|                              | 5 | 3,6%                                    | 12,9%                               |  | 9,4%                                | 6,9%  |
| Totale                       |   | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Mettendo in relazione l'indice di relazione sociale universitario e i settori disciplinari emerge che gli studenti delle facoltà economico sociale-giuridica e scienze matematiche fisiche e naturali sono quelli che maggiormente sono riusciti a stabilire delle relazioni sociali forti. Gli studenti di sociologia fortemente rappresentati all'interno del primo settore disciplinare indagato seguono i corsi presso una sede distaccata della Sapienza presso via Salaria, questo gli permette una maggiore facilità nelle relazioni umane con i propri colleghi e riescono a costruire un micro-cosmo universitario. Le facoltà del settore scienze matematiche fisiche e naturali sono caratterizzate da dipartimenti indipendenti che gestiscono i diversi corsi di laurea all'interno della città universitaria. Anche per questi studenti si crea un piccolo mondo all'interno del quale vivere l'esperienza universitaria.

All'opposto sono gli studenti delle facoltà lingue-lettere e scienze umane e medicina e professioni mediche che non sono riusciti a stabilire delle relazioni all'interno del contesto universitario (tab 5.5.3.1). Le facoltà di lettere e scienze umanistiche sono all'interno di siti separati alcuni nella città universitaria della Sapienza altri presso le sedi di via Principe Amedeo, oltre all'elevato numero di studenti iscritti all'interno di queste facoltà la separazione dei siti comporta una sorta di dispersione e una difficoltà nell'istaurare delle relazioni sociali. Gli studenti di medicina sono iscritti tutti presso la sede legata al primo policlinico, le lezioni si tengono quasi tutte all'interno dell'ospedale dove coesistono due mondi, l'università e l'istituzione sanitaria.

Dalle analisi emerge che sono gli studenti intervistati all'interno del contesto italiano che maggiormente riescono a stabilire delle relazioni sociali durante l'esperienza universitaria come mostra la tabella 5.5.3.2. Il 5,4% delle studentesse intervistate non è riuscita a indicare nemmeno una persona che abbia avuto un ruolo importante durante il percorso di studi, contro il 3,5% degli intervistati che non ha fornito dei nomi per le persone di sostegno e aiuto durante l'esperienza universitaria. Per gli studenti della Sapienza si registra un alto indice di relazione sociale in relazione alle loro colleghe donne, infatti, il

28,1% degli intervistati ha indicato quattro o cinque persone che hanno contribuito positivamente al loro percorso di studi, contro il 20,5% riportato dalle studentesse intervistate.

*5.5.3.2 relazione sociale università secondo genere Italia*

|                              |   | genere  |         |
|------------------------------|---|---------|---------|
|                              |   | maschio | femmina |
| relazione sociale università | 0 | 3,5%    | 5,4%    |
|                              | 1 | 17,5%   | 17,2%   |
|                              | 2 | 21,1%   | 25,8%   |
|                              | 3 | 29,8%   | 31,2%   |
|                              | 4 | 21,1%   | 14,0%   |
|                              | 5 | 7,0%    | 6,5%    |
| Totale                       |   | 100,0%  | 100,0%  |

Per avere un'idea delle relazioni costruite al di fuori del contesto universitario è stato chiesto agli intervistati di indicare un massimo di cinque persone che hanno avuto un ruolo importante per la loro crescita individuale. Queste persone possono essere membri della famiglia d'origine, persone conosciute prima o durante il percorso di studi, ma al di fuori delle relazioni universitarie, il proprio ragazzo/a. Le persone indicate sono le persone con cui i soggetti intervistati si fidano, cui chiedono consiglio per tutti gli aspetti della vita anche quello universitario. Molti studenti hanno indicato fra le loro relazioni strette almeno uno dei genitori.

Il 2,7% degli intervistati considera che all'interno del suo percorso di vita non ha nessuna persona di fiducia cui possa fidarsi, chiedere un consiglio o condividere i momenti di gioia. Gli studenti italiani hanno una rete sociale al di fuori dell'università molto più importante, infatti, il 14% del totale degli intervistati ha indicato cinque persone della sua cerchia amica extra-universitaria come importanti per la propria crescita individuale. Anche per le relazioni extra universitarie il valore mediano delle persone indicate corrisponde a tre (il 24,7% degli studenti intervistati).

5.5.3.3 relazione sociale al di fuori dell'università secondo settore disciplinare Italia

| relazione sociale al di fuori dell'università |   | Settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---|---|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|   |   | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|   | 0 |   | 3,2%                                |  | 9,4%                                |   |
|   | 1 | 7,1%                                    | 16,1%                               | 13,3%                                    | 18,8%                               | 17,2%   |
|   | 2 | 42,9%                                   | 22,6%                               | 40,0%                                    | 21,9%                               | 31,0%   |
|   | 3 | 28,6%                                   | 25,8%                               | 23,3%                                    | 28,1%                               | 17,2%   |
|   | 4 | 10,7%                                   | 12,9%                               | 6,7%                                     | 9,4%                                | 24,1%   |
|   | 5 | 10,7%                                   | 19,4%                               | 16,7%                                    | 12,5%                               | 10,3%   |
| Totale  |   | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Sono gli studenti del settore scienze matematiche fisiche e naturali per i quali si registra un alto indice di relazione sociale al di fuori del contesto universitario (il 34,4% sul totale degli studenti in questo settore disciplinare ha indicato 4 o 5 persone all'interno della propria cerchia sociale)(tab5.5.3.4).

Per quanto concerne le relazioni instaurate al di fuori del contesto universitario sono le studentesse della Sapienza che sembrano aver costruito una maggiormente rete sociale. Il 27,9% sul totale delle intervistate che hanno indicato quattro o cinque persone come elementi fondamentali della propria rete sociale al di fuori dell'università.

5.5.3.4 relazione sociale al di fuori dell'università secondo genere Italia

| Relazione sociale al di fuori dell'università |   | genere  |         |
|---|---|---------|---------|
|   |   | maschio | femmina |
|   | 0 | 3,5%    | 2,2%    |
|   | 1 | 14,0%   | 15,1%   |
|   | 2 | 31,6%   | 31,2%   |
|   | 3 | 26,3%   | 23,7%   |
|   | 4 | 14,0%   | 11,8%   |
|   | 5 | 10,5%   | 16,1%   |
| Totale  |   | 100,0%  | 100,0%  |

Dalle risposte indicate dagli studenti, sono stati costruiti due indici sintetici additivi (Agnoli 1997) rappresentati dalle modalità: basso, medio e alto che potessero descrivere meglio le relazioni sociali dentro e fuori l'università. Si è deciso di incrociare i due indici e costruire uno spazio di attributi (Agnoli 1997) che descrivano la relazione esistente fra i due tipi di rete sociale.

Il 6% degli intervistati ha un basso indice di relazione universitario e di relazione sociale, vale a dire che affrontano l'esperienza universitaria e di vita sociale quasi in solitudine, infatti, questi studenti non hanno indicato nessuno o solo una persona per entrambi i tipi di rete sociale. Questi studenti possono essere definiti degli *"ipo-socializzati"*.

La maggioranza degli studenti 37, % degli intervistati ha un indice medio di rete sociale universitario e di rete sociale extra-universitaria, vale a dire hanno indicato 2 o 3 persone nella loro cerchia sociale. Gli studenti hanno una rete sociale costituita da due o tre persone di cui si fidano e alle quali confidano i propri problemi o con cui condividono le proprie esperienze.

Il 4% degli intervistati ha un alto indice di relazione sociale universitaria (questi studenti hanno indicato 4 o 5 persone importanti nel percorso universitario) e un basso indice di rete sociale extra-universitaria, per questi studenti l'esperienza universitaria ha un'importanza prevalente, con le persone della cerchia universitaria condividono esperienze dentro e fuori l'università. Questi studenti sono stati definiti *"socializzati nell'università"*.

All'opposto il 4,7% ha un alto indice di relazione extra-universitaria e un basso indice di relazione universitaria. Questi studenti condividono maggiormente le proprie esperienze di vita con persone conosciute prima o dopo l'ingresso nel mondo universitario, vivono la loro esperienza al di fuori dell'università. Gli intervistati appartenenti a questa categoria sono *"socializzati al di fuori dell'università"*.

Il 12% degli intervistati ha un alto indice di relazione sociale dentro e fuori l'università. Sono studenti iper-socializzati poiché hanno indicato un alto numero di persone importanti per la loro esperienza di vita universitaria ed extra-universitaria (tab 5.5.3.5).

5.5.3.5 indice rete sociale università e indice rete sociale al di fuori dell'università Italia

|                                |       | rete sociale al di fuori dell'università |       |       | Totale |
|--------------------------------|-------|--|-------|-------|--------|
|                                |       | basso                                    | medio | alto  |        |
| indice rete sociale università | basso | 6,0%                                     | 11,3% | 4,7%  | 22,0%  |
|                                | medio | 7,3%                                     | 37,3% | 10,0% | 54,7%  |
|                                | alto  | 4,0%                                     | 7,3%  | 12,0% | 23,3%  |
| Totale                         |       | 17,3%                                    | 56,0% | 26,7% | 100,0% |

Oltre alle relazioni sociali anche la relazione con la famiglia d'origine con l'esperienza universitaria si trasforma. Lo studente inizia ad acquisire autonomia dai propri genitori nei diversi aspetti della vita quotidiana, soprattutto per gli studenti fuori sede che acquisendo un'autonomia abitativa, essi devono affrontare nuove responsabilità che li portano ad

grado di autonomia più forte rispetto agli studenti in sede o pendolari che durante gli studi abitano con i genitori. È stato chiesto agli studenti quali sono gli argomenti di discussione che caratterizzano la loro relazione con i genitori e per gli intervistati italiani sono state rilevate le seguenti risposte.

I progetti futuri sono il primo argomento di cui gli studenti parlano con entrambi i genitori, il 66,7% del totale degli intervistati ha indicato questa modalità di risposta, il 17,3% decide di affrontare la discussione dei progetti futuri con la madre e solo il 6,7% con il padre. Il 9,3% degli intervistati preferisce non discutere con i genitori dei propri progetti futuri.

Gli studi sono il secondo argomento di conversazione dei genitori. Il 66% degli studenti parla degli studi con entrambi i genitori, il 20% con la madre e solo il 6,7% solo con il padre, mentre il 7,3% degli studenti della sapienza non discute con nessuno dei suoi studi. Il 66,7% delle studentesse intervistate dialoga con entrambi i genitori dei propri studi contro il 64,9% sul totale degli intervistati, le studentesse discutono maggiormente con la madre dei propri studi (22,6% delle studentesse contro il 15,8% degli studenti) e sono i ragazzi che maggiormente discutono degli studi con i propri padri (l'8,8% dei ragazzi, contro il 5,4% delle ragazze). Sono i ragazzi che decidono di non discutere con i genitori (il 10,5% sul totale degli studenti non parla mai con i genitori degli studi contro il 5,4% sul totale delle studentesse).

Le questioni legate ai soldi, sono il terzo argomento di maggiore discussione con i genitori. Il 56% parla di questioni legate ai soldi con entrambi i genitori, il 18% parla con il padre degli argomenti legati ai soldi, il 12,7% con la madre e il 12,7% con nessuno dei due genitori. Le ragazze discutono maggiormente con la madre di questo tipo di argomento e i ragazzi maggiormente con il padre.

Il cinema (42% del totale degli intervistati) e la televisione (53% degli intervistati) sono due argomenti dei quali gli studenti discutono con entrambi i genitori, mentre i libri e la musica sono due soggetti di discussione dei quali non discutono mai (38% su totale degli studenti non discutono mai libri e il 44% dei libri non parlano mai con i genitori).

Dei propri problemi personali gli intervistati preferiscono parlare con entrambi i genitori (il 44% del totale ha scelto questa modalità di risposta) o con la madre (il 28% degli intervistati ha indicato la madre come la persona con cui condividere i propri problemi). Sono i ragazzi che maggiormente discutono con entrambi i genitori delle problematiche personali con il 54% contro il 38,7% delle ragazze.

La vita sentimentale è l'argomento tabù da affrontare con i genitori. Il 45,3% afferma di non discutere mai con i propri genitori della propria vita amorosa. I ragazzi sono più restii a discutere di questo argomento, il 47,4% sul totale degli intervistati ha scelto questa risposta. Nel caso in cui decidono di confidarsi con uno dei due genitori è la madre che è maggiormente scelta dagli studenti come consigliera sentimentale (il 30,7% degli intervistati l'ha indicata come risposta), le studentesse preferiscono confidarsi con la madre (il 35,5% del totale delle intervistate, contro il 22,8% sul totale degli studenti intervistati).

Il 43,3% degli intervistati discute con entrambi i genitori di politica, ma sono i padri che con il 39,3% sono scelti dagli studenti per parlare di questo argomento. I ragazzi

preferiscono discutere maggiormente di politica con i padri (il 47,4% sul totale degli studenti della Sapienza, contro il 34,4% sul totale delle studentesse intervistate).

Il 43,3% degli intervistati parla delle uscite con gli amici con entrambi i genitori, il 28,7% è riservato su questo aspetto della loro vita. La madre è la confidente scelta per questo tipo di argomenti, il 24% degli intervistati ha indicato questa risposta, e sono le studentesse che raccontano in prevalenza della propria vita sociale (il 29% del totale delle intervistate, contro il 15,8% sul totale degli studenti della Sapienza).

#### ***5.5.4 le relazioni familiari e sociali degli studenti di Paris Diderot***

Agli studenti intervistati nel contesto francese, come nella fase di ricerca italiana, è stato chiesto di indicare un massimo di cinque persone che abbiano avuto un ruolo rilevante all'interno del loro percorso. A differenza del contesto italiano il 25,3% degli intervistati presso Paris Diderot ha indicato cinque persone, fra amici e professori che li hanno sostenuti durante il percorso di studi, ma allo stesso tempo il 14,7% sul totale degli intervistati francesi non ha indicato nessuna persona conosciuta durante gli studi come importante per il proprio percorso (contro il 4,7% degli studenti italiani confronta paragrafo 5.5.3). Il valore mediano del numero di persone indicate corrisponde a tre (il 20,7% degli intervistati francesi ha indicato tre persone importanti all'interno della propria cerchia universitaria), questo elemento è in linea con i risultati emersi per la ricerca riguardante la Sapienza.

Gli studenti di medicina risultano fra coloro che maggiormente sono riusciti a costruire una rete sociale all'interno del mondo universitario (il 40% sul totale degli intervistati ha indicato 5 persone come importanti nel proprio percorso personale). La condizione particolare che caratterizza il loro percorso, porta gli studenti a creare delle piccole comunità di mutuo sostegno per poter affrontare il percorso di studi. Questi studenti durante gli anni universitari vivono totalmente all'interno del mondo universitario e dalle loro narrazioni è emerso che sono totalmente tagliati fuori dal resto della società. L'università è tutto il loro mondo e per questo motivo sono spinti a costruire delle relazioni importanti durante il percorso di studi. Le loro relazioni si costruiscono nelle ore di preparazione agli esami presso la biblioteca dei due siti di medicina e durante le ore di stage presso l'ospedale. Ed è proprio durante le ore di stage che gli studenti hanno un contatto diretto con i professori, mentre durante il primo anno di corsi universitari la relazione fra studente e professore si limita solo allo svolgimento delle lezioni.

Gli altri studenti che hanno indicato un alto numero di persone sono quelli del settore lettere e lingue. All'interno di questo settore disciplinare sono presenti molti studenti appartenenti all'UFR d'études anglophone, presso la sede di CharlesV. Il sito di CharlesV è un piccolo mondo all'interno di Paris Diderot, la sede si trova nel quartiere storico del Marais e gli studenti hanno la possibilità di conoscersi quasi tutti. La relazione con i professori è molto più diretta, rispetto agli altri studenti universitari e spesso la loro relazione ha degli aspetti informali.

5.5.4.1 rete sociale università secondo settore disciplinare Francia<sup>55</sup>

|                      |   | secteur          |                               |                        |                              |          |
|----------------------|---|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                      |   | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| nombre d'ami indique | 0 | 3,8%             | 3,2%                          |                        | 23,6%                        | 20,0%    |
|                      | 1 | 3,8%             | 3,2%                          |                        | 7,3%                         |          |
|                      | 2 | 26,9%            | 29,0%                         | 33,3%                  | 20,0%                        | 5,7%     |
|                      | 3 | 23,1%            | 22,6%                         | 66,7%                  | 21,8%                        | 11,4%    |
|                      | 4 | 11,5%            | 19,4%                         |                        | 10,9%                        | 22,9%    |
|                      | 5 | 30,8%            | 22,6%                         |                        | 16,4%                        | 40,0%    |
| Totale               |   | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Le studentesse all'interno del contesto di Paris Diderot sembrano essere quelle che maggiormente riescono a stabilire un alto numero di relazioni sociali (il 25,3% delle intervistate ha indicato 5 persone importanti per la propria esperienza professionale e il 20% ne ha indicate quattro). Il 16% degli intervistati francesi non ha indicato nessuna delle persone conosciute durante il percorso di studi come persona rilevante.

5.5.4.2 rete sociale università secondo genere Francia

|                      |   | genre    |         |
|----------------------|---|----------|---------|
|                      |   | masculin | feminan |
| nombre d'ami indique | 0 | 16,0%    | 13,3%   |
|                      | 1 | 6,7%     | 1,3%    |
|                      | 2 | 20,0%    | 20,0%   |
|                      | 3 | 21,3%    | 20,0%   |
|                      | 4 | 10,7%    | 20,0%   |
|                      | 5 | 25,3%    | 25,3%   |
| Totale               |   | 100,0%   | 100,0%  |

<sup>55</sup> Come è avvenuto per le altre analisi svolte per i dati francesi, la sottorappresentazione degli studenti del settore droit-economie-gestion produce delle distorsioni nei risultati.

Gli studenti di Paris Diderot, sembrano ad avere più difficoltà nella costruzione della rete sociale al di fuori del mondo universitario, benché il numero delle risposte corrispondenti a nessun amico sia lo stesso (anche per le relazioni extra-universitarie il 14,7% degli studenti non ha segnalato nessuno) solo il 14% degli intervistati ha indicato 5 persone come rilevanti all'interno della propria esperienza di vita personale. In relazione agli studenti italiani gli intervistati all'interno del contesto francese sembrano affrontare l'esperienza di vita in modo più individualista.

Sono gli studenti del settore science-technologie et santé che maggiormente non hanno segnalato nessuna persona rilevante al di fuori del mondo universitario (il 25,5% sul totale degli intervistati in questo settore non ha indicato nessuna persona con cui condividono le esperienze extra-universitarie.)

Anche gli studenti del settore medico sono fra coloro che hanno più difficoltà a costruire delle relazioni sociali extra-universitarie, in relazioni alla condizione dell'organizzazione degli studi che li impegna quotidianamente fra biblioteca e ospedale (il 22,9% del totale degli studenti nel settore medico non ha menzionato nessuna persona rilevante per la propria crescita individuale).

#### 5.5.4.3 rete sociale extra-universitaria secondo settore disciplinare Francia

|                                |   | Secteur          |                               |                        |                              |          |
|--------------------------------|---|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                |   | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| nombre amis externe université | 0 |                  |                               |                        | 25,5%                        | 22,9%    |
|                                | 1 | 7,7%             | 3,2%                          |                        | 16,4%                        | 14,3%    |
|                                | 2 | 23,1%            | 19,4%                         | 33,3%                  | 14,5%                        | 11,4%    |
|                                | 3 | 23,1%            | 41,9%                         | 33,3%                  | 16,4%                        | 20,0%    |
|                                | 4 | 30,8%            | 19,4%                         | 33,3%                  | 16,4%                        | 14,3%    |
|                                | 5 | 15,4%            | 16,1%                         |                        | 10,9%                        | 17,1%    |
| Totale                         |   | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Sono le studentesse, come per le relazioni universitarie che riescono a stabilire più facilmente delle relazioni con le persone all'interno della loro vita personale (16% delle studentesse ha indicato 5 e il 18,7% ha segnalato 4 persone come importanti per la propria crescita individuale). Questo elemento è in linea con i risultati emersi all'interno del contesto italiano.



#### 5.5.4.4 rete sociale università secondo genere Francia

|                                |   | genre    |         |
|--------------------------------|---|----------|---------|
|                                |   | masculin | feminan |
| nombre amis externe université | 0 | 17,3%    | 12,0%   |
|                                | 1 | 12,0%    | 10,7%   |
|                                | 2 | 13,3%    | 20,0%   |
|                                | 3 | 25,3%    | 22,7%   |
|                                | 4 | 20,0%    | 18,7%   |
|                                | 5 | 12,0%    | 16,0%   |
| Totale                         |   | 100,0%   | 100,0%  |

Così come è stato effettuato per le analisi all'interno del contesto italiano sono stati costruiti due indici rappresentativi delle relazioni dentro e fuori l'università.

#### 5.5.4.5 indice rete sociale università e indice rete sociale al di fuori dell'università Francia

|                             |       | indice relazioni extra-universitarie |       |       | Totale |
|-----------------------------|-------|--------------------------------------|-------|-------|--------|
|                             |       | bas                                  | moyen | haut  |        |
| indice relazione università | bas   | 12,7%                                | 5,3%  | ,7%   | 18,7%  |
|                             | moyen | 4,7%                                 | 21,3% | 14,7% | 40,7%  |
|                             | haut  | 8,7%                                 | 14,0% | 18,0% | 40,7%  |
| Totale                      |       | 26,0%                                | 40,7% | 33,3% | 100,0% |

Il 12,7% degli intervistati francesi rientra nella categoria degli "ipo-socializzati" (per questi studenti si registra un basso indice di socializzazione dentro e fuori dal mondo universitario). Gli universitari di Paris Diderot sembrano affrontare le loro esperienze di vita universitarie ed extra in modo più individualistico dei loro colleghi italiani per i quali solo il 6% rientra in questa categoria.

Anche all'interno della situazione francese d'analisi per la maggioranza degli studenti si registra un indice medio di socializzazione (il 21,3% degli studenti rientra all'interno di questa categoria), ma con valori più bassi in relazione ai risultati italiani (dove si registra il 37% degli studenti appartenenti a questa categoria confrontare tab 5.5.3.5).

L'8,7% degli studenti di Paris Diderot appartiene alla categoria dei "socializzati nell'università" vale a dire un alto indice di relazione sociale universitaria e un basso indice di relazione sociale nel contesto extra-universitario. Gli intervistati francesi hanno

costruito maggiormente una rete sociale universitaria in relazione agli intervistati italiani per i quali solo il 4% ha avuto questo tipo di socializzazione.

Molto bassa è la rappresentazione degli studenti *“socializzati al di fuori dell’università”* (vale a dire un alto indice di socializzazione extra-universitaria e un basso indice di socializzazione universitaria) per la quale si registra la presenza solo dello 0,7% degli intervistati (per il contesto italiano gli studenti appartenenti a questa categoria sono il 4,7% degli intervistati totali). Gli studenti francesi hanno maggiori difficoltà nella costruzione di relazioni al di fuori del mondo universitario, affrontano l’esperienza di studio affiancandosi maggiormente con i loro colleghi/amici.

Il 18% degli intervistati francesi rientra nella categoria *“iper-socializzati”*, per i quali si riportano alti indici di socializzazione per le reti universitaria ed extra-universitaria.

Le relazioni con i genitori degli intervistati francesi sembrano caratterizzarsi per la scelta di argomenti di discussione simile a quelli italiani.

Il 73% degli studenti di Paris Diderot discute con entrambi i genitori di argomenti riguardanti gli studi, non esistono delle differenze sostanziali di genere ma nessun studente francese intervistato discute di studi solo con il padre.

Il secondo argomento di discussione preferito fra genitori e studenti riguarda i progetti futuri degli intervistati, il 71,3% degli universitari di Paris Diderot discute con entrambi i genitori di questi argomenti. Le intervistate preferiscono discutere con la madre dei progetti futuri (21,3% sul totale delle studentesse) piuttosto che gli studenti (il 16% sul totale degli intervistati). Solo l’1,3% sia degli studenti sia delle studentesse decide di confidarsi con il padre in relazione ai progetti futuri.

Il terzo argomento di maggior discussione fra genitori e figli intervistati sono le questioni legate ai soldi, per il quale il 58% degli studenti di Paris Diderot afferma di parlare con entrambi i genitori di questo argomento, il 22,7% discute principalmente con la madre e il 10,7% con il padre. Le donne discutono maggiormente con entrambi i genitori di questioni legate ai soldi (il 36% sul totale delle studentesse interviste contro il 26,7% sul totale degli studenti). Le studentesse si rivolgono maggiormente alla madre (24% di studentesse contro il 17,3% di studenti), mentre gli intervistati francesi si rivolgono di più al padre (17% degli intervistati contro il 12% delle intervistate) per discutere di soldi.

Il 55,3% degli studenti di Paris Diderot parla con entrambi i genitori delle proprie uscite, e sono le donne che discutono maggiormente di questo argomento. Il 56% delle studentesse (contro il 54,7% degli uomini) dichiara di discutere con entrambi i genitori delle attività legate alle uscite, 21, % delle universitarie decide di parlare con la madre delle proprie uscite (contro il 14,7% degli intervistati) e solo il 4% con il padre (contro l’1,3% degli studenti francesi intervistati).

La politica è un argomento che è affrontato o con entrambi i genitori (il 47,3% degli studenti francesi ha indicato questa modalità di risposta) o con i padri (20,7% del totale degli intervistati discute con il padre di politica). Gli studenti intervistati nel contesto francese per il 50% discutono con entrambi i genitori di argomentazioni politiche, il 13,3% preferisce discutere con la madre, il 18,3% con il padre e il 17,3% non discutono con nessuno dei genitori di argomenti politici. Le studentesse parlano di meno di politica in

relazione ai loro colleghi maschi, infatti, il 25,3% non ha nessun tipo di discussione politica con i genitori, l'8% discute solo con le madri di politica e il 22% delle intervistate francesi solo con il padre, infine il 44% delle studentesse di Paris Diderot parla con entrambi i genitori di argomenti politici.

Il 43,3% del totale degli intervistati discute con entrambi i genitori dei propri problemi personali, o con la madre (il 27,3% del totale degli studenti preferisce la madre delle questioni personali), i padri sono scelti solo dallo 0,7% degli studenti francesi e il 28,7% con nessuno dei due genitori. Sia gli studenti sia le studentesse intervistate preferiscono parlare con entrambi i genitori (44% degli uomini e il 42,7% delle donne) o con la madre (il 36% delle studentesse e il 18,7% degli studenti). Sono gli studenti di Paris Diderot a essere più riservati in relazione alle questioni personali, infatti, il 37,3% del totale degli uomini intervistati non parla con nessuno dei due genitori dei loro problemi personali contro il 20% del totale delle donne intervistate.

Il 42,7% degli universitari di Paris Diderot discute con entrambi i genitori di cinema, e il 31,3% di libri. Il 20,7% preferisce la madre per discutere sia di argomenti legati ai libri che al cinema.

Il 38% degli intervistati preferisce non parlare di musica con i genitori, il 28,7% ne parla con entrambi e il 18,7% preferisce la madre per le conversazioni riguardanti questo argomento.

La vita sentimentale resta l'argomento tabù all'interno della relazione figli genitori anche all'interno del contesto francese di ricerca. Il 52,7% degli intervistati non parla con nessuno dei due genitori della propria vita sentimentale, il 27,3% preferisce discutere con la madre di questo argomento e solo l'1,3% preferisce il padre per le proprie confidenze personali. Benché la maggioranza degli studenti intervistati all'interno del contesto francese è riservato sulle questioni riguardanti la propria vita sentimentale gli uomini preferiscono parlare con entrambi i genitori di questo argomento (25,3% degli studenti contro il 12% delle studentesse intervistate presso Paris Diderot), sono le donne a preferire la madre come confidente sentimentale (il 37,3% delle donne contro il 17,3% degli intervistati). I padri sono scelti dal 1,3% delle intervistate e dall'1,3% degli studenti francesi, mentre sono gli uomini i più riservati in relazione a questo argomento con il 56% sul totale degli studenti che hanno partecipato alla ricerca contro il 49,3% delle donne.

##### ***5.5.5 Le pratiche culturali degli studenti della Sapienza***

La vita al di fuori dell'università si costruisce anche attraverso le pratiche culturali svolte dagli studenti nel tempo libero. In questo lavoro il concetto di pratica culturale viene utilizzato per analizzare le attività di produzione, consumo e riproduzione dell'oggetto culturale (Bourdieu 1979, Sassatelli 2004). È stato chiesto agli studenti di indicare con una gradazione da 0 a 6 la frequenza durante l'ultimo anno al momento dell'intervista delle seguenti attività. Sono stati costruiti degli indici della frequenza dell'attività svolte dagli studenti con valori corrispondenti a bassa frequenza (in cui rientrano i valori 0, 1 e 2),

media frequenza (in cui rientrano i valori 3 e 4) e alta frequenza (rappresentata dai valori 5 e 6)

L'attività più svolta dagli studenti della Sapienza Intervistati è l'ascolto della musica infatti il 75,3% degli intervistati rientra nella categoria alta frequenza dell'ascolto della musica. Non esistono delle differenze in base al genere infatti sia per le donne sia per gli uomini intervistati si registra un'alta frequenza dell'ascolto della musica. Anche all'interno dei diversi settori disciplinari indagati la maggioranza degli studenti rientra nella categoria alta frequenza (tab 5.5.5.1).

#### 5.5.5.1 Indice ascolto musica secondo settore disciplinare

|                             |       | sette disciplina                        |                                     |  |                                     |   |
|-----------------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                             |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| Indice<br>ascolto<br>musica | bassa |   | 3,2%                                | 10,0%                                    |                                     | 3,4%  |
|                             | media | 14,3%                                   | 25,8%                               | 23,3%                                    | 21,9%                               | 20,7%   |
|                             | alta  | 85,7%                                   | 71,0%                               | 66,7%                                    | 78,1%                               | 75,9%   |
| Totale                      |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

La seconda pratica per la quale si registra un alto indice di frequenza sono le uscite con gli amici, dove si registra il 73,3% degli intervistati all'interno di questa categoria. Le studentesse svolgono maggiormente quest'attività con il 76,3% sul totale delle intervistate contro il 68,4% sul totale degli studenti. All'interno dei diversi settori disciplinari considerati la maggioranza degli studenti rientra nella categoria alta frequenza (tab 5.5.5.2)

#### 5.5.5.2 Indice frequenza uscire con gli amici secondo settore disciplinare

|                            |       | sette disciplina                        |                                     |  |                                     |   |
|----------------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                            |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| uscire<br>con gli<br>amici | bassa | 7,1%                                    | 6,5%                                |  | 3,1%                                | 3,4%  |
|                            | media | 21,4%                                   | 12,9%                               | 26,7%                                    | 31,3%                               | 20,7%   |
|                            | alta  | 71,4%                                   | 80,6%                               | 73,3%                                    | 65,6%                               | 75,9%   |
| Totale                     |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Gli studenti della sapienza hanno una pratica media della frequenza del cinema con il 44% degli intervistati che rientrano in questa categoria. Il 29% delle studentesse ha un alto indice di frequenza del cinema, il 44% delle intervistate rientra nella categoria media frequenza e il 26,9% nella categoria bassa frequenza. Gli studenti della Sapienza per il 22% rientrano nella categoria alta frequenza, con il 45,6% fanno parte della categoria media frequenza e il 33,3% degli studenti appartiene alla categoria bassa frequenza.

Viaggiare registra un alto indice di frequenza solo per 21,3% della popolazione italiana considerata, il 37,3% rientra nella categoria media frequenza e il 41,3% nella categoria bassa frequenza.

Le attività meno praticate sono: la pittura per la quale il 92% della popolazione intervistata rientra nella categoria bassa frequenza; fare fotografia dove il 76,7% degli universitari che hanno partecipato alla ricerca rientra nella categoria bassa frequenza; e fare musica il cui indice di bassa frequenza descrive l'82% degli studenti considerati. Fra le attività poco svolte rientra la scrittura (la variabile comprendeva, scrittura di un diario, poesie e testi), infatti, per l'80,7% della popolazione intervistata della Sapienza si registra un basso indice di scrittura.

Gli studenti del contesto italiano hanno una pratica della lettura (di libri non universitari) che si ripartisce quasi equamente fra le modalità bassa frequenza (il 36% della popolazione rientra in questa categoria), media frequenza (in cui si registra il 32,7% della popolazione italiana considerata) e la modalità alta frequenza (rappresentata dal 31,3% degli universitari intervistati). Gli uomini hanno una bassa frequenza della lettura con il 40% degli studenti considerati appartenenti a questa categoria.

#### 5.5.5.3 indice lettura libri secondo settore disciplinare

|                  |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                  |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architettura-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| leggere<br>libri | bassa | 25,0%                                   | 25,8%                               | 43,3%                                    | 46,9%                               | 37,9%   |
|                  | media | 50,0%                                   | 38,7%                               | 26,7%                                    | 18,8%                               | 31,0%   |
|                  | alta  | 25,0%                                   | 35,5%                               | 30,0%                                    | 34,4%                               | 31,0%   |
| Totale           |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Per quanto concerne l'attività della lettura è stato chiesto, inoltre, la frequenza settimanale della lettura di quotidiani, formato cartaceo o on-line e altre tipi di riviste.

I quotidiani on-line sono la maggiore fonte d'informazione utilizzata dalla popolazione della Sapienza intervistata, infatti, il 44,7% degli studenti della Sapienza legge tutti i giorni

un quotidiano on-line, il 18,7% due o tre volte a settimana, il 12 % una volta a settimana, il 16% raramente e solo l'8,7% mai.

La lettura dei quotidiani nel formato cartaceo non rappresenta molto le pratiche degli studenti della Sapienza: il 18% degli universitari ha scelto la modalità di frequenza tutti i giorni, sempre il 18% ha una cadenza di lettura bi o tri-settimanale, il 18% legge una volta a settimana i quotidiani in formato cartaceo, il 32% li legge raramente e il 14% degli intervistati non legge mai un quotidiano.

I quotidiani a diffusione gratuita sono letti quotidianamente dal 24% degli studenti della Sapienza considerati, dal 34% due o tre volte a settimana, il 12,7% li legge una volta a settimana, il 17,3% raramente e il 12% non legge mai questo tipo di quotidiani.

I quotidiani sportivi e le web-zine sono le fonti di informazione meno utilizzate dalla popolazione considerata all'interno del contesto italiano, infatti, il 66% non legge mai i quotidiani sportivi e il 63,3% non legge mai le web-zine.

All'interno della società della conoscenza l'uso del computer e di internet è una pratica che quotidianamente le attività degli individui. Secondo Manuel Castells (Castells 1996), le nuove tecnologie hanno trasformato non solo il concetto di "conoscenza", ma hanno prodotto la nascita di nuove forme di socializzazione, trasformando e costruendo nuove forme di reti sociali.

Frank Webster (Webster 2002) individua diversi fenomeni che hanno trasformato la società sempre più verso una società "dell'informazione", dal cambiamento del mercato occupazionale ed economico alla trasformazione degli spazi della conoscenza. Tra le varie accezioni di società dell'informazione Webster presenta una società in cui la conoscenza teorica "assume un'importanza superiore" rispetto alle altre componenti. I due concetti d'informazioni e conoscenza diventano complementari e allo stesso tempo si sovrappongono. In relazione alle pratiche digitali il possesso di un computer diventa l'elemento discriminante per analizzare lo svolgimento di questa attività (Sartori 2006). Minore è l'età del practitioner, maggiore è l'uso del computer di internet e delle proprie competenze, infatti, secondo i dati presentati dalla Sartori nel lavoro Il divario Digitale (2006) il profilo tipico di un utilizzatore d'internet in Italia è di un giovane professionista del nord con un reddito medio alto. Quasi la totalità degli intervistati pari al 98% della popolazione italiana indagata possiede un computer e il 94,7% ha accesso presso il proprio domicilio a una connessione internet. Secondi i dati presentati all'interno della ricerca "Rapporto Giovani", la sesta indagine Iard (Buzzi, Cavalli, De Lillo 2002) 4 giovani italiani su 5 dei partecipanti alla ricerca si dichiarano capaci di utilizzare il computer, con differenti abilità.

In relazione a questi elementi è stato scelto di analizzare attraverso un item particolare l'uso abituale delle diverse pratiche con il computer.

Per quanto concerne le attività svolte con il computer e internet è stato chiesto agli studenti di indicare quali pratiche compiono abitualmente con questi due strumenti. Il 98,7% degli intervistati italiani utilizza il computer al fine di produrre ricerche per studio, il 98% usa la posta elettronica abitualmente e il 77,3% consulta face book o altri social network simili. La messaggistica istantanea è utilizzata dal 78,7% degli intervistati e il

75,3% della popolazione italiana indagata scarica film, video, musica e giochi. Il 38,7% della popolazione considerata all'interno della ricerca italiana utilizza il computer per svolgere quotidianamente il proprio lavoro e il 32% si avvale di software grafici.

Fra le attività meno praticate con il computer troviamo: realizzare video è stata indicata dal 18% degli studenti, il 14% degli intervistati scrive blog e solo l'8,7% compone musica attraverso il computer.

Analizzando queste pratiche in relazione ai settori disciplinari considerati si registrano delle differenze per le seguenti attività: svolgere quotidianamente il mio lavoro e uso di software grafici.

Per la prima attività sono gli studenti delle facoltà ingegneria-architettura facoltà tecniche che con il 56,7% utilizzano il computer (tab 5.5.5.4). Sono gli studenti del settore scienze matematiche fisiche e naturali (58,6% sul totale degli intervistati in questo settore) e quelli dell'area ingegneria-architettura facoltà tecniche (con il 46,7% sul totale degli studenti in questa area disciplinare) che utilizzano maggiormente software grafici.

Questi studenti all'interno dei loro corsi di studi utilizzano quotidianamente il pc per svolgere le loro pratiche universitarie e questo evidenzia la differenza in relazione a queste pratiche.

*5.5.5.4 svolgere quotidianamente il mio lavoro secondo settore disciplinare*

| svolgere quotidianamente il mio lavoro |       | settore disciplinare                         |                                     |  |                                       |   | Totale |
|--|-------|--|-------------------------------------|--|---------------------------------------|---|--------|
|  |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>e<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>e mediche | scienze<br>matematiche<br>e fisiche e<br>naturali |        |
| no                                     | 60,7% | 54,8%  | 43,3%                               | 81,3%                                    | 65,5%                                 | 61,3%   |        |
| si                                     | 39,3% | 45,2%  | 56,7%                               | 18,8%                                    | 34,5%                                 | 38,7%   |        |
| Totale                                 |       | 100,0%                                       | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                                | 100,0%  | 100,0% |

*5.5.5.5 uso software grafici secondo settore disciplinare*

| software grafici |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   | Totale |
|------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|--------|
|                  |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |        |
| no               | 78,6% | 77,4%                                   | 53,3%                               | 87,5%                                    | 41,4%                               | 68,0%   |        |
| si               | 21,4% | 22,6%                                   | 46,7%                               | 12,5%                                    | 58,6%                               | 32,0%   |        |
| Totale           |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  | 100,0% |

### 5.5.6 Le pratiche culturali degli studenti di Paris Diderot

Le pratiche culturali svolte dagli studenti di Paris Diderot rispecchiano in parte le scelte dei loro colleghi italiani. Dalle risposte fornite dagli universitari nel contesto francese, sono stati costruiti degli indici, in linea con le analisi della ricerca italiana (confronta 5.5.5), che possano descrivere la frequenza delle loro pratiche culturali. Sono state individuate tre modalità di frequenza bassa (dove rientrano i valori 0-1-2 di frequenza della pratica), media (rappresentata dai valori 3 e 4 indicate dagli studenti) e infine una modalità alta frequenza (descritta dai valori 5 e 6).

Gli studenti di Paris Diderot svolgono maggiormente la pratica dell'ascolto della musica, risultato simile a quello emerso dai dati della ricerca italiana (confronta paragrafo 5.5.5), infatti, il 74% degli intervistati rientra nella categoria alta frequenza dell'ascolto della musica. In relazione al genere non emergono sostanziali differenze in relazione all'alta frequenza (74,7% degli uomini intervistati rientra in questa categoria e il 73,3% delle donne intervistate), mentre troviamo una differenza per quanto concerne la bassa frequenza, infatti, il 9,3% sul totale delle intervistate rientra nella categoria bassa frequenza della musica, contro il 5,3% degli studenti di Paris Diderot rappresentati all'interno della stessa categoria. La maggioranza degli studenti all'interno delle aree disciplinari considerate rientra nella categoria alta frequenza, ma emerge una differenza per quanto concerne gli studenti di medicina. Il 17,1% degli universitari in medicina rientra nella categoria bassa frequenza contro il 5,5 del settore science thécnologie et santé, il 3,8% degli studenti in lettres e langue ed il 3,2% degli universitari in science humaine e sociales.

5.5.6.1 Indice Ecouter de la musique secondo settore disciplinare Francia<sup>56</sup>

|                       |       | secteur          |                               |                          |                              |          |
|-----------------------|-------|------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------------------|----------|
|                       |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit- Economie- Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Ecouter de la musique | bas   | 3,8%             | 3,2%                          |                          | 5,5%                         | 17,1%    |
|                       | moyen | 15,4%            | 12,9%                         | 66,7%                    | 20,0%                        | 20,0%    |
|                       | haute | 80,8%            | 83,9%                         | 33,3%                    | 74,5%                        | 62,9%    |
| Totale                |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                   | 100,0%                       | 100,0%   |

Le uscite con gli amici sono la seconda pratica più svolta dagli universitari indagati all'interno del contesto francese. L'elemento della socialità anche in questo caso, com'è emerso dai dati italiani, è un fattore importante per la vita dello studente. A differenza dei

<sup>56</sup> La forte sottorappresentazione degli studenti del settore droit-economie-gestion porta delle distorsioni alle analisi che non verranno considerate. Questo vale per tutte le analisi considerate secondo il settore disciplinare all'interno del paragrafo)



risultati italiani dove per la categoria alta frequenza si registra il 73,3% della popolazione della Sapienza, solo il 43,3% degli studenti di Paris Diderot rientra nella categoria alta frequenza delle uscite con gli amici. Il 42, % degli uomini intervistati ha un indice medio di frequenza uscite con gli amici e il 14,7% rientra nella categoria bassa frequenza uscite con gli amici. Emergono delle differenze di genere in relazione a questa pratica, il 46,7% sul totale degli uomini intervistati presso l'università Paris Diderot ha un'alta frequenza delle uscite con gli amici, contro il 40% sul totale delle loro colleghe. Gli studenti del settore disciplinare sciences humaines et sociales sono coloro che hanno un più alto indice di frequenza uscite con gli amici. Gli intervistati di quest'area di studi sono gli unici per i quali non si registrano presenze nella modalità bassa frequenza per questa categoria.

La terza pratica indicata come preferita dagli studenti francesi considerati è la lettura, il 28% rientra nella categoria alta pratica, il 27,3% nella categoria media frequenza e il 44% nella categoria bassa frequenza. Le donne si ripartiscono quasi equamente all'interno delle tre modalità di frequenza, mentre gli uomini intervistati in maggioranza rientrano nella categoria bassa frequenza con il 56% della popolazione all'interno di questa tipologia. Emergono delle differenze all'interno dei settori disciplinari sono gli studenti dell'area science humaine et sociales che leggono maggiormente i libri (58,1% del totale degli intervistati in quest'area disciplinare rientra nella categoria alto). Solo il 14,3% degli studenti di medicina ha un'alta frequenza della lettura dei libri extra-universitari. Gli universitari per i quali si registra maggiormente un basso indice di frequenza della lettura sono quelli dell'area science thécnologie et santé.

#### 5.5.6.2 Indice lire des livre secondo settore disciplinare Francia

|                 |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|-----------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                 |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Lire des livres | bas   | 26,9%            | 16,1%                         | 66,7%                  | 61,8%                        | 51,4%    |
|                 | moyen | 42,3%            | 25,8%                         | 33,3%                  | 16,4%                        | 34,3%    |
|                 | haute | 30,8%            | 58,1%                         |                        | 21,8%                        | 14,3%    |
| Totale          |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

L'attività sportiva è pratica con un'alta frequenza dal 20,7% degli studenti di Paris Diderot, il 25,3% rientra nella categoria media frequenza e il 54% ha una bassa frequenza dell'attività sportiva. La popolazione maschile intervistata nel contesto francese pratica più frequentemente un'attività sportiva, il 25,3% rientra nella modalità alta frequenza, il 25,3% media frequenza e il 49,3% bassa frequenza. Le donne intervistate in maggioranza rientrano della categoria bassa frequenza con il 58,7% delle studentesse all'interno di questa categoria. Sono gli studenti del settore disciplinare science thécnologie et santé che svolgono maggiormente questa pratica, bisogna ricordare che questo è il settore

disciplinare dove maggiormente si registra una presenza maschile e questo elemento influenza i risultati presentati (5.5.6.3.)

5.5.6.3 indice *Pratiquer une activité sportive* secondo settore disciplinare Francia

|                                 |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---------------------------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                 |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Pratiquer une activité sportive | bas   | 61,5%            | 58,1%                         | 66,7%                  | 41,8%                        | 62,9%    |
|                                 | moyen | 26,9%            | 19,4%                         | 33,3%                  | 30,9%                        | 20,0%    |
|                                 | haute | 11,5%            | 22,6%                         |                        | 27,3%                        | 17,1%    |
| Totale                          |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli studenti francesi intervistati viaggiano di meno dei loro colleghi italiani, infatti, solo l'8,3% della popolazione francese considerata rientra nella categoria alta frequenza, il 31,7% appartiene alla categoria media frequenza e per il 60% del totale degli studenti di Paris Diderot si registra una bassa frequenza dei viaggi. Le donne viaggiano di meno dei loro colleghi uomini (il 61,3% delle intervistate rientra nella modalità bassa frequenza contro il 56% degli intervistati). La maggioranza degli studenti all'interno delle diverse aree disciplinari indagate rientra nella categoria bassa frequenza, ma è per gli universitari del settore science thécnologie et santé che si registra maggiormente la presenza in questa categoria (tab 5.5.6.4).

5.5.6.4 indice *Voyager* secondo settore disciplinare Francia

|         |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|         |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Voyager | bas   | 53,8%            | 51,6%                         | 100,0%                 | 67,3%                        | 51,4%    |
|         | moyen | 38,5%            | 38,7%                         |                        | 23,6%                        | 40,0%    |
|         | haute | 7,7%             | 9,7%                          |                        | 9,1%                         | 8,6%     |
| Totale  |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Andare al cinema è una pratica svolta con un'alta frequenza solo dal 18% degli studenti di Paris Diderot, il 37,3% dichiara di avere una frequenza media del cinema e il 44,7% afferma di avere una bassa frequenza di quest'attività. Per le studentesse si registra una frequenza al cinema più elevata: infatti, il 18,7% rientra nella categoria alta frequenza contro il 17,3% degli uomini, il 45,3% nella categoria media frequenza di fronte al 29,3%

dei loro colleghi e il 36% nella categoria bassa frequenza in opposizione al 53,3% registrato per universitari.

Gli altri settori per i quali si registra una forte presenza nella modalità bassa frequenza sono: dipingere (rappresentata nella modalità bassa frequenza dal 91,3% della popolazione francese considerata), praticare la fotografia (l'85,3% degli intervistati appartiene alla categoria bassa frequenza), scrivere (l'83,3% degli studenti di Paris Diderot rientra nella categoria considerata), fare musica per la quale si registra la presenza del 74,7% nella modalità bassa frequenza.

L'uso del computer e d'internet è un'attività importante anche per gli studenti francesi intervistati, infatti, il 96% della popolazione indagata possiede un computer e il 92% usufruisce di una connessione internet presso il proprio domicilio.

Le ricerche per gli studi sono la pratica più svolta con il computer dagli studenti di Paris Diderot, infatti, il 99,3% della popolazione ha indicato questa modalità. Non emergono differenze sostanziali né in relazione al genere, né in relazione ai settori disciplinari, dove la quasi totalità degli studenti utilizza il computer per ricerche universitarie.

L'uso della posta elettronica è la seconda pratica maggiormente indicata, il 98,7% degli intervistati la indica come attività abituale attraverso il computer e internet.

Il 78% degli studenti di Paris Diderot utilizza facebook o altri social network, sono le studentesse svolgono maggiormente questa pratica con l'81,3% sul totale delle intervistate, contro il 74,7% sul totale degli intervistati registrato per i loro colleghi.

In tutti i settori si registra un'alta frequenza di questa attività, ma sono gli studenti dell'area scienze umane e sociali che con il 35,5% scelgono maggiormente di non utilizzare i social network (tab 5.5.6.5).

5.5.6.5 Utiliser facebook ou des autre social network secondo settore disciplinare

|   |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Utiliser facebook ou des autre social network | non | 15,4%            | 35,5%                         | 33,3%                  | 21,8%                        | 14,3%    |
|   | oui | 84,6%            | 64,5%                         | 66,7%                  | 78,2%                        | 85,7%    |
| Totale  |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Scaricare musica, film, e giochi è stata indicata come modalità dal 68,7% degli studenti francesi considerati, sono gli uomini che praticano maggiormente quest'attività con il 78,7% sul totale degli intervistati, contro il 58,7% del totale delle intervistate.

Il 65,3% dichiara di svolgere quotidianamente il proprio lavoro attraverso il computer: non si registrano enormi differenze di genere in relazione a questa pratica, ma sono gli

studenti del settore lettere e lingue che utilizzano maggiormente il computer per svolgere quotidianamente il proprio lavoro (tab 5.5.6.6).

5.5.6.6 *Faire quotidiennement votre travail* secondo settore disciplinare Francia

|                                     |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|-------------------------------------|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                     |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| Faire quotidiennement votre travail | non | 15,4%            | 19,4%                         | 33,3%                  | 30,9%                        | 68,6%    |
|                                     | oui | 84,6%            | 80,6%                         | 66,7%                  | 69,1%                        | 31,4%    |
| Totale                              |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Il 64% degli universitari di Paris Diderot utilizza il computer per leggere quotidiani e webzine, il 70,7% uomini svolgono maggiormente questa pratica, contro il 57,3% delle donne intervistate.

Utilizzare msn, skype o altri strumenti di messaggistica istantanea è stata scelta come pratica dal 63,3% degli intervistati.

Trovare delle offerte di lavoro attraverso internet è stata indicata come modalità dal 52,7% della popolazione francese indagata. Sono le studentesse che svolgono maggiormente questa pratica (il 56% del totale delle intervistate ha indicato questa modalità, contro il 49% dei loro colleghi).

Le attività meno indicate per quanto concerne le pratiche digitali sono: scrivere un blog (solo il 7,3% ha indicato quest'attività), comporre musica (il 14,7% degli studenti di Paris Diderot l'ha indicata come pratica abituale); utilizzare software grafici scelta solo dal 29,3% della popolazione francese intervistata).

È stato chiesto agli studenti di indicare la frequenza settimanale delle loro pratiche di lettura per quanto concerne quotidiani e riviste.

L'uso del computer rientra all'interno delle pratiche di lettura degli studenti francesi, infatti, il 24% legge tutti i giorni un quotidiano on-line, il 20% due o tre volte a settimana, il 15,3% una volta a settimana, il 19,3% raramente e solo il 20,7% non legge mai i quotidiani on-line. Benché in entrambi i contesti di studio leggere i quotidiani on-line è la pratica di lettura più svolta, gli studenti italiani scelgono molti di più dei francesi di utilizzare questa fonte d'informazione (confronta paragrafo 5.5.5).

L'8,7% legge tutti i giorni un quotidiano nel formato cartaceo, il 12% due o tre volte a settimana, il 25,3% ha una frequenza settimanale dei quotidiani, il 33,3% raramente e il 20,7% non legge mai i quotidiani nel formato cartaceo.

La lettura dei quotidiani sportivi non è molto scelta come pratica di lettura, infatti il 74,7% non legge mai questo tipo di quotidiani, il 17,3% raramente, il 2% una volta a settimana, il

2,7% due o tre volte a settimana e solo il 3,3% ha indicato la modalità tutti i giorni. Questo dato è in linea con i risultati emersi nella fase d'analisi per il contesto italiano.

I quotidiani a diffusione gratuita sono letti tutti i giorni dal 16,7% della popolazione francese considerata, il 24% svolge questa pratica due o tre volte a settimana e il 18% una volta a settimana. Il 26,7% dichiara di leggere raramente quotidiani a diffusione gratuita e il 14,7% non legge mai questo tipo di giornali.

La quasi maggioranza degli studenti di Paris Diderot afferma di non leggere mai le web-zine per il 48% degli intervistati, il 14,7% lo fa raramente, il 14% svolge questa pratica una volta a settimana, si registra ancora il 14,7% per la frequenza bisettimanale della lettura di web-zine e solo l'8% dichiara di svolgere questa attività quotidianamente. Gli studenti francesi intervistati leggono, però in relazione ai loro colleghi italiani maggiormente questo tipo di riviste (confronta 5.5.5).

### ***5.6 Conclusioni riguardanti le esperienze di vita degli studenti***

In questo capitolo sono state analizzate le dimensioni dell'esperienza universitaria affrontate dagli studenti in entrambi i contesti di studio.

Il primo paragrafo ha messo in luce le dinamiche che descrivono la transizione verso "il mestiere di studente" (Coulon 1997). Benché la condizione di studente sia temporale all'interno del percorso del soggetto, riuscire a interiorizzare le conoscenze e le competenze per svolgere la professione di studente è fondamentale per la riuscita nel percorso. Dai risultati delle analisi sono emersi due processi che contribuiscono alla transizione verso il mestiere di studente, l'adattamento e l'affiliazione. In questo lavoro utilizziamo il concetto adattamento quando lo studente affronta l'esperienza universitaria cercando di superare le difficoltà presenti durante il percorso senza riuscire a costruire una rete sociale e a identificarsi nella comunità degli universitari del suo corso di studi (Dubet 1994). L'affiliazione avviene nel momento in cui il soggetto s'investe totalmente nel percorso universitario, riuscendo non soltanto ad affrontare le prove e le esperienze quotidiane all'interno del mondo universitario, ma anche quando inizia a riconoscersi in una comunità formata dal gruppo dei pari, ma anche dai professori con cui interagiscono nel processo di produzione e acquisizione della conoscenza (Coulon 1997).

Per gli studenti Italiani si evidenziano delle dinamiche di "adattamento" al mondo universitario, mentre per gli studenti francesi intervistati si evidenziano delle dinamiche di "affiliazione" caratterizzanti il primo anno di studi universitari. Sono state individuate altre quattro pratiche di transizione durante il primo anno di studi per entrambi i contesti: la scelta consapevole; l'organizzazione delle pratiche didattiche, far fronte alle pratiche amministrative, cambiamento della metodologia d'apprendimento.

Il secondo paragrafo descrive le pratiche universitarie degli studenti intervistati. Sono state individuate quattro pratiche che descrivono le attività degli studenti in entrambi i contesti di studio: la partecipazione; il braccaggio; la relazione con l'istituzione e le azioni strategiche. Queste pratiche sono messe in atto in modo differente durante tutto il

percorso e caratterizzano il processo d'interiorizzazione delle regole scritte e non scritte fondamentali per la buona riuscita del percorso e l'acquisizione del mestiere di studente. Le differenze maggiori che emergono fra i due paesi considerati all'interno della ricerca sono due: un diverso uso dei dispositivi di riconoscimento delle competenze acquisite, vale a dire gli ECTS, un'organizzazione delle attività pratiche nella didattica, che vede la Francia strutturare i propri corsi con un maggior numero di ore dedicate alle attività di laboratorio.

Nel terzo paragrafo sono state messe in evidenza le idee riguardanti l'università costruite dagli studenti durante il loro percorso di studi. L'università in entrambi i contesti di studio è considerata come un luogo di costruzione della propria rete sociale, un luogo di condivisione di conoscenze ed esperienze. L'università è considerata come un elemento di miglioramento per le prospettive di lavoro futuro, però gli studenti non ritengono la formazione universitaria in grado di prepararli alla vita attiva. In altri termini il titolo di laurea è necessario per entrare all'interno del mercato del lavoro, ma le conoscenze che l'università offre non sono adatte alla pratica lavorativa poiché restano ancora molto teoriche. Dalle narrazioni italiane è emersa un'idea dell'università come una formazione prettamente teorica e poco pratica e gli studenti descrivono la necessità di poter avere dei corsi la cui didattica sia strutturata ancora di più in attività pratiche. All'interno del contesto francese l'università è considerata come una grande macchina, dove lo studente è spinto ad acquisire un'autonomia dall'inizio degli studi. Se alla fine del percorso questo è considerato come un fattore positivo all'interno del percorso, nella fase di transizione dalla scuola all'istruzione terziaria diventa destabilizzante.

Il quarto paragrafo indaga le condizioni di lavoro ed economiche degli studenti universitari. In entrambi i contesti di studio la maggioranza degli studenti ha svolto un'attività lavorativa durante l'ultimo anno al momento dell'intervista, anche se di natura occasionale. Sono gli universitari francesi che in % hanno svolto o svolgono un'attività lavorativa in concomitanza con gli studi. Durante il periodo dell'attività didattica si registra (sia per l'Italia sia per la Francia), una riduzione del numero di studenti che svolgono un'attività lavorativa.

Nel quinto paragrafo sono analizzate le condizioni di vita dello studente universitario. Per quanto concerne quest'aspetto della vita universitaria si evidenziano delle differenze fra i due contesti di ricerca. In Italia la maggioranza degli studenti in sede o pendolare vive presso il proprio domicilio familiare, sono pochi gli studenti in sede che durante il percorso di studi acquisiscono un'autonomia abitativa. Gli universitari fuori sede preferiscono coabitare con altre persone, in alcuni casi con i fratelli e le sorelle. La maggioranza degli studenti Parigini o che vivono nell'IDF durante il percorso di studio vive con i genitori, ma il numero degli studenti che ha un'autonomia abitativa è molto più elevato degli intervistati italiani. Gli studenti di Paris Diderot che vivono al di fuori della famiglia d'origine preferiscono abitare da soli o con il proprio compagno, piuttosto che coabitare con altre persone.

I genitori restano la maggiore fonte di reddito degli studenti, in entrambi i contesti di studio, seguiti dal lavoro e infine dalle borse di studio (anche se in minima parte). Per il

contesto francese si segnalano anche dispositivi di welfare di sostegno alla condizione abitativa o aiuti della regione IDF indicati come mezzo di sostentamento.

Le pratiche culturali più svolte dagli studenti è quella dell'ascolto della musica, e le uscite con gli amici, mentre sono marginali le pratiche dipingere, fare fotografia o scrivere.

La pratica dell'ascolto musicale registra valori simili per entrambe le popolazioni considerate. Nel contesto italiano di ricerca non emergono differenze in relazione al genere o al settore disciplinare in relazione a questa pratica, mentre le analisi dei dati per la ricerca francese hanno evidenziato una maggiore presenza delle studentesse di Paris Diderot nella categoria bassa frequenza della pratica dell'ascolto musicale.

Gli studenti italiani svolgono maggiormente la pratica delle uscite con gli amici, in relazione agli intervistati francesi. Per le studentesse della Sapienza si registra una più alta frequenza delle uscite con gli amici, mentre le analisi dei dati francesi mostrano un'alta frequenza per gli uomini intervistati all'interno di questa popolazione. Delle differenze in relazione alla filiera si evidenziano all'interno del contesto francese. Sono gli studenti del settore sciences humaines et sociales per i quali si registra la più alta frequenza delle uscite con gli amici, inoltre per essi non si registra la presenza nella modalità bassa frequenza in relazione a questa pratica. Le pratiche digitali più svolte dagli studenti sono: produrre ricerche per studio, utilizzare la posta elettronica, utilizzare i social network e i dispositivi per la messaggistica istantanea, scaricare musica film e giochi.

Fra i due contesti analizzati emergono delle similarità in relazione al genere e alle pratiche delle ICT svolte.

Per quanto concerne le pratiche "produrre ricerche per studio", "usare la posta elettronica", "utilizzare dispositivi di messaggistica istantanea", in entrambi i paesi indagati non emergono differenze di genere.

Le pratiche "L'uso di software grafici" e "scaricare musica, film e giochi" sono maggiormente svolte dagli uomini delle due popolazioni indagate, mentre le studentesse italiane e francesi utilizzano maggiormente facebook o altri social network.

Tirocinanti



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)



## **6. Cosa farò da grande: prospettive future degli studenti universitari**

Nel capitolo si analizza la fase finale del percorso formativo degli studenti rappresentativo della transizione dal mondo dell'università al mondo del lavoro, dell'indipendenza e delle responsabilità.

In questo contesto gli universitari hanno acquisito e incorporato una serie di conoscenze e competenze necessarie ad affrontare le nuove sfide che li attendono.

L'esperienza di studi gli ha permesso di acquisire un certo livello di autonomia (organizzativa, economica e abitativa) secondo le scelte compiute durante il percorso.

Il processo di riflessività dei soggetti messo in atto dall'esperienza universitaria, inizia in questo contesto, ad avere una relazione importante con le scelte che lo studente dovrà compiere alla fine del proprio percorso. In questa fase anche il progetto formativo assume un ruolo nelle dinamiche di riflessività.

Lo studente se è riuscito a costruire un progetto forte (vale a dire un progetto con una forte componente vocazionale o una forte componente utilitaristica) ha una maggiore capacità di proiezione in relazione alla professione futura da svolgere. Questa capacità proiettiva è influenzata anche dalla struttura del curricula del corso di laurea seguito e dal livello di professionalizzazione che il programma universitario ha offerto ai soggetti.

Le strategie messe in atto dagli studenti generano secondo Coulon (1997) delle prospettive intese come *"un insieme d'idee e azioni con cui il soggetto viene a confrontarsi in una situazione problematica"* (Becker 1961). Al fine di costruire una *"prospettiva"* l'attore sociale deve essere in grado di controllare le esperienze passate e presenti per proiettare le sue azioni future. In quest'ottica il fattore delle informazioni riguardanti il corso e le pratiche che lo studente mette in atto quotidianamente gli servono come base per costruire i processi di proiezione futura.

Secondo Coulon il periodo dell'apprendimento offre allo studente la possibilità d'incorporare le conoscenze e competenze utili al buon esito del percorso, ma anche l'acquisizione di tutte quelle informazioni necessarie per costruire una *"prospettiva"* a lungo termine.

L'esperienza di studio abilita l'attore sociale ad acquisire competenze trasversali necessarie alla costruzione della conoscenza di cui potrà usufruire anche nei futuri contesti lavorativi.

Il primo paragrafo presenta l'analisi delle performance universitarie degli intervistati e la loro autovalutazione delle competenze trasversali acquisite. La definizione dell'esperienza universitaria da parte degli studenti è l'oggetto d'indagine del secondo paragrafo all'interno del quale si presentano cinque indici rappresentativi di questo processo. Il terzo paragrafo, infine, descrive il processo di proiezione futura degli intervistati in relazione alla dimensione lavorativa e personale del loro percorso individuale.

### **6.1 Cosa ho imparato: valutazione e autovalutazione delle competenze acquisite**

Le conoscenze universitarie si acquisiscono non solo attraverso le ore di didattica, ma anche attraverso le attività dentro e fuori l'università svolte durante il percorso di studio. Tra queste si possono isolare lo stage universitario, le esperienze di studi all'estero, le attività di collaborazione e tutoraggio con l'università, la partecipazione a ricerche e convegni, i corsi di perfezionamento linguistici che permettono di acquisire le competenze trasversali che potranno essere utilizzate nella professione futura.

In entrambi i contesti di studio è stato chiesto agli universitari, di descrivere il tipo di attività universitarie ed extra-universitarie svolte durante il percorso di studi (per il primo e secondo ciclo d'istruzione superiore) e di indicare un'autovalutazione delle competenze trasversali acquisite dentro e fuori il mondo universitario, durante l'esperienza di studi superiori.

Le performance universitarie (media dei voti, numero di crediti acquisiti, risultato finale al conseguimento della laurea triennale o della Licence per gli studenti iscritti a un secondo ciclo di studi superiori) offrono la possibilità di descrivere la riuscita nel processo di professionalizzazione dello studente.

In questo paragrafo proveremo a evidenziare questi elementi differenziando le analisi per i due contesti di ricerca considerati.

#### **6.1.1 valutazione e autovalutazione delle competenze acquisite degli studenti della Sapienza**

Il 29,3% degli studenti intervistati presso la Sapienza durante il corso triennale ha svolto un'attività di stage o tirocinio (il 37,5% sul totale degli iscritti a un corso di laurea triennale ha svolto uno stage e il 30,6% sul totale degli iscritti a un corso di laurea magistrale), le motivazioni che sottendono questa scelta sono: stage previsto fra le attività didattiche per completare il percorso di studi, stage svolto ai fini della ricerca per la stesura della tesi di laurea non necessariamente previsto all'interno del corso di laurea, volontà di fare un'esperienza all'interno del mondo del lavoro in relazione alla propria disciplina di studi. Sono le studentesse che hanno svolto maggiormente questo tipo di attività con il 36,6% sul totale delle intervistate contro il 17,5% sul totale registrato per i loro colleghi.

Gli studenti del settore disciplinare lingue-lettere e scienze umane con il 57,1% sono coloro che in maggioranza durante il percorso di studi ha svolto uno stage.

La seconda area disciplinare all'interno della quale si registra la partecipazione agli stage o tirocini è quella medicina-professioni sanitarie (durante il percorso triennale gli studenti del settore medico e professioni sanitarie è rappresentato dagli studenti del corso di laurea di scienze infermieristiche) dove il 34,4% degli universitari ha indicato questa esperienza durante il percorso di studi triennale. Per questi studenti il tirocinio è obbligatorio ed è previsto dal secondo semestre del primo anno di corso di laurea (tab. 6.1.1.1).

6.1.1.1 stage/tirocini - triennale secondo settore disciplinare Italia

|                           |    | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---------------------------|----|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                           |    | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| stage/tirocini<br>- trien | no | 42,9%                                   | 77,4%                               | 90,0%                                    | 65,6%                               | 75,9%   |
|                           | si | 57,1%                                   | 22,6%                               | 10,0%                                    | 34,4%                               | 24,1%   |
| Totale                    |    | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Durante il secondo ciclo di studi<sup>57</sup> il 18% degli intervistati ha svolto un tirocinio o uno stage (di cui il 19,3% sul totale degli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale, l'83,3% d'iscritti a un corso di laurea a ciclo unico maggiormente rappresentati dagli studenti in medicina). Sono gli uomini intervistati che con il 19,3% sul totale degli studenti contro il 17,2% registrato per le loro colleghe che hanno compiuto uno stage durante il secondo ciclo d'istruzione superiore.

Il settore medicina e professioni sanitarie (per il secondo ciclo di studi consideriamo gli iscritti al corso di medicina e chirurgia ciclo unico e una studentessa iscritta a un corso di laurea magistrale in scienze infermieristiche) con il 59,4% (di cui il 94,7% d'iscritti al corso a ciclo unico) è quello il maggiormente rappresentato per quanto concerne le attività di stage. Il corso di laurea di medicina e chirurgia prevede all'interno del suo curriculum didattico un monte ore di tirocinio a completamento del corso di laurea (tab 6.1.1.2).

6.1.1.2 stage/tirocini – magistrale secondo settore disciplinare Italia

|                         |    | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|-------------------------|----|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                         |    | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| stage/tirocini<br>- mag | no | 92,9%                                   | 93,5%                               | 100,0%                                   | 40,6%                               | 86,2%   |
|                         | si | 7,1%                                    | 6,5%                                |  | 59,4%                               | 13,8%   |
| Totale                  |    | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

<sup>57</sup> All'interno del secondo ciclo di studi d'istruzione superiore sono considerati gli studenti iscritti ad un corso di laurea magistrale, corsi di laurea a ciclo unico e vecchio ordinamento.

L'esperienza di studio o stage all'estero è stata indicata come attività svolta durante il ciclo di studi triennali solo dal 4,7% degli intervistati (corrispondenti al 4,5% sul totale degli iscritti a un corso di laurea triennale e all'8,7% degli iscritti a un corso di studi magistrale). Il 48% degli intervistati (rappresentati dal 60,2% sul totale degli studenti di primo ciclo e dal 52,8% sul totale degli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale) ha partecipato a convegni durante il percorso triennale. Le donne dichiarano di aver partecipato maggiormente a convegni durante il percorso di studi triennali (il 50,5% del totale delle intervistate ha svolto questa attività contro il 43,9% del totale degli studenti della Sapienza).

I pochi studenti intervistati che hanno potuto effettuare l'esperienza di studi all'estero (progetto Erasmus, stage all'estero, progetto di tesi all'estero) durante le interviste affermano che questa opportunità è stata molto importante durante il percorso di studi, per acquisire una maggiore autonomia, imparare ad assumere le proprie responsabilità e ad affrontare le situazioni difficili. Una studentessa iscritta a un corso di laurea magistrale in linguistica presso la facoltà di scienze umanistiche afferma che uno dei fattori che ha contribuito al suo processo di affiliazione al mestiere di studente e ad acquisire una maggiore sicurezza personale è stata proprio l'esperienza di studi all'estero all'interno del programma Erasmus durante il suo percorso triennale.

*Studentessa 26 anni 1 anno fuori corso scienze umanistiche magistrale Italia*

- *.....Poi anche l'erasmus per esempio mi è servito tantissimo alla triennale, io l'ho visto proprio come un momento di stacco forte....il fatto di andare fuori, di essere obbligata comunque a mostrarti..è una cosa che ti libera di tante insicurezze...perché alla fine sei anche incosciente della vita quando vai in erasmus....l'università quando sei all'estero la vivi con meno angoscia, io all'università a Napoli avevo l'ansia da prestazione...mentre quando stai la...sei come uno scemo pensi solo ad andare a bere la birra la sera, quindi quando arrivi all'università a fare l'esame....magari te lo sei studiato solo il giorno prima e quindi ti destreggi e cerchi tecniche per fare in modo che l'esame ti vada bene ma...quindi per me l'erasmus è stato fondamentale...questo è....per me è stato un momento importante, che mi ha cambiata caratterialmente...perché sono diventata un po' più sicura e un po' più responsabile...*

Per gli studenti che vivono ancora con i genitori l'esperienza Erasmus ha avuto una doppia valenza, la prima è stata quella di affrontare l'esperienza in un nuovo sistema d'istruzione superiore, la seconda è stata la possibilità di acquisire un maggiore grado di autonomia e la capacità di affrontare responsabilità alle quali fino a quel momento non si erano dovuti confrontare. Questo elemento emerge dalla narrazione di uno studente in sede al terzo anno del corso triennale di matematica.

- Il programma Erasmus è un progetto molto buono per i giovani e comunque ti aiuta anche a crescere a livello personale...perché vivi da solo ti buttano in un'altra nazione senza rete..e poi anche a livello di studi perché hai la possibilità di confrontarti con un

L'esperienza Erasmus è una tappa importante all'interno del percorso di studi degli universitari, uno dei momenti attraverso il quale lo studente acquisisce delle competenze per la buona riuscita del percorso, ma è anche una fase in cui il soggetto inizia a interiorizzare gli elementi che lo accompagneranno verso la transizione all'età adulta. Gli studenti dell'area disciplinare lingue-lettere e scienze umane affermano di aver partecipato a convegni durante il percorso triennale per il 71,4% sul totale degli iscritti in questo settore di studi, seguiti dal 61,3% sul totale degli studenti delle facoltà economiche giuridiche sociali (tab 6.1.1.3).

6.1.1.3 partecipazione a convegni – triennale secondo settore disciplinare

|   |    | settore disciplinare                    |                                      |  |                                     |   |
|---|----|---|--------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|   |    | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economiche-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| partecipazione<br>a convegni -<br>trien | no | 28,6%                                   | 38,7%                                | 56,7%                                    | 62,5%                               | 72,4%   |
|   | si | 71,4%                                   | 61,3%                                | 43,3%                                    | 37,5%                               | 27,6%   |
| Totale                                  |    | 100,0%                                  | 100,0%                               | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Il 28,7% degli studenti al secondo ciclo studi (di cui il 61,1% sul totale degli iscritti ad un corso di laurea magistrale ed il 79,2%<sup>58</sup> sul totale degli iscritti ad un corso di laurea a ciclo unico<sup>59</sup>) ha assistito ad un convegno. Non emergono delle differenze di genere in relazione alla partecipazione ai convegni durante il percorso di secondo livello di studi superiori. Collaborare con la facoltà è stata indicata come esperienza significativa durante il percorso triennale dal 10,7%<sup>60</sup> degli studenti, mentre durante il corso di studi di secondo ciclo dal 13,3% degli intervistati della Sapienza. Gli uomini intervistati della Sapienza hanno svolto maggiormente quest'attività durante gli studi triennali (14% sul totale degli iscritti, contro l'8,6% delle loro colleghe), mentre sono le studentesse che hanno collaborato con la

<sup>58</sup> La maggioranza degli studenti a ciclo unico è rappresentata dagli universitari iscritti alla facoltà di medicina e chirurgia(84,2% sul totale degli iscritti in una laurea a ciclo unico)

<sup>59</sup> A questi deve aggiungersi due studenti iscritti ad un corso di laurea del vecchio ordinamento.

<sup>60</sup> Rappresentato dal 11,4% sul totale degli iscritti ad un corso di laurea triennale e dal 16,7% sul totale degli iscritti ad un corso di laurea magistrale.

facoltà durante il percorso di secondo ciclo (15,1% sul totale delle studentesse verso il 10,5% sul totale degli studenti considerati).

Per entrambi i cicli di studio sono gli universitari del settore scienze matematiche fisiche e naturali che hanno svolto attività di collaborazione con la facoltà (tabelle 6.1.1.4 e 6.1.1.5).

*6.1.1.4 collaborazione facoltà - triennale secondo settore disciplinare Italia*

|                                   |    | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|-----------------------------------|----|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                                   |    | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| collaborazione<br>facoltà - trien | no | 85,7%                                   | 93,5%                               | 86,7%                                    | 96,9%                               | 82,8%   |
|                                   | si | 14,3%                                   | 6,5%                                | 13,3%                                    | 3,1%                                | 17,2%   |
| Totale                            |    | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

*6.1.1.5 Tavola di contingenza collaborazione facoltà magistrale secondo settore disciplinare*

|                                 |    | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---------------------------------|----|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                                 |    | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| collaborazione<br>facoltà - mag | no | 82,1%                                   | 100,0%                              | 96,7%                                    | 78,1%                               | 75,9%   |
|                                 | si | 17,9%                                   |                                     | 3,3%                                     | 21,9%                               | 24,1%   |
| Totale                          |    | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Il 12% degli studenti ha seguito corsi di perfezionamento linguistici presso istituti privati per quanto concerne l'esperienza triennale, mentre solo il 4,7% durante il percorso magistrale o ciclo unico. Le studentesse hanno investito maggiormente in una formazione linguistica al di fuori del contesto universitario per il percorso triennale (14% sul totale delle iscritte contro l'8,8% sul totale degli iscritti), mentre sono gli uomini che si sono perfezionati nelle lingue maggiormente durante gli studi di secondo ciclo (7% degli uomini sul totale degli studenti contro il 3,2% sul totale delle studentesse).

La partecipazione a ricerche universitarie (in alcuni casi nel quadro della tesi di laurea) è stata indicata come attività svolta dal 12,7%<sup>61</sup> degli studenti universitari durante il

<sup>61</sup> Rappresentato dal 17% sul totale degli studenti iscritti ad un corso di laurea triennale e dal 11% sul totale degli iscritti ad un corso di laurea magistrale.

percorso triennale e dall'8%<sup>62</sup> degli studenti per l'esperienza del secondo ciclo di studi. Le intervistate della Sapienza, anche per quanto concerne la partecipazione alle ricerche universitarie, hanno dichiarato in maggioranza di aver svolto questa attività durante il percorso di primo ciclo<sup>63</sup>, all'opposto per il secondo ciclo di studi sono i loro colleghi ad aver contribuito attivamente a una ricerca universitaria<sup>64</sup>.

Le altre attività proposte state scelte da una percentuale di studenti relativamente bassa. Partecipare a una summer school è stata indicata come attività solo dallo 0,7% degli studenti durante il percorso triennale e dal 2% degli studenti nello svolgimento del percorso magistrale o a ciclo unico. L'1,3% degli studenti durante gli studi di primo ciclo ha seguito dei corsi di alta formazione e solo il 2% per quanto concerne il percorso di secondo livello.

La conoscenza delle lingue è un altro elemento che offre delle competenze importanti durante gli studi e per le prospettive future di lavoro.

Il 6,7% degli intervistati della Sapienza ha dichiarato al momento dell'intervista di non conoscere nessuna lingua straniera, il 62,4% di conoscere una lingua straniera, il 23,5% di conoscere due lingue, e il 7,4% di conoscere tre o più lingue. Il grado di competenza linguistica varia da un livello di base (scolastico), a una conoscenza approfondita della lingua. Il 9,8% delle studentesse intervistate ha affermato di conoscere più di tre lingue contro il 3,5% dei loro colleghi, il 22,% delle donne ha dichiarato di conoscere due lingue straniere, mentre gli uomini che rientrano in questa categoria sono il 24,6% del totale degli studenti. Il 63% delle intervistate della Sapienza conosce una lingua straniera contro il 61,4% sul totale degli studenti considerati nel contesto italiano, infine il 10,5% degli uomini ha asserito di non conoscere nessuna lingua straniera al momento dell'intervista contro il 4,3% delle loro colleghe.

Fra la prima lingua indicata troviamo i seguenti idiomi: inglese segnalato dall'85,3% degli universitari intervistati, francese scelto dal 6% della popolazione della Sapienza, l'italiano dall'1,3% degli intervistati, portoghese e spagnolo sono stati specificati rispettivamente dallo 0,7% degli studenti considerati all'interno del contesto italiano di ricerca.

Per quanto concerne la seconda lingua indicata ritroviamo: francese specificata dal 18,7% della popolazione, inglese e spagnolo sono state segnalate rispettivamente dal 6% della popolazione italiana intervistata, il 2% degli studenti della Sapienza conosce come seconda lingua straniera il tedesco, l'1,3% degli universitari ha dichiarato l'italiano come sua seconda lingua straniera, cinese e greco sono state scelte rispettivamente dallo 0,7% degli universitari considerati.

Fra le lingue straniere indicate come terzo idioma conosciuto abbiamo: lo spagnolo (il 2,7% della popolazione lo ha indicato), il tedesco (rappresentante il 2% della popolazione),

---

<sup>62</sup> Di cui il 19,4% di studenti di un corso di laurea magistrale e dal 12,5% di universitari in un cdl a ciclo unico.

<sup>63</sup> Il 14% sul totale delle studentesse ha partecipato ad una ricerca universitaria durante il percorso triennale contro il 10,5% degli uomini.

<sup>64</sup> Il 10,5% degli universitari della Sapienza ha partecipato ad una ricerca universitaria durante il secondo ciclo di studi superiori contro il 6,5% delle donne.

francese (indicato dall'1,3% degli intervistati), l'arabo, il tinguino e il turco (sono stati segnalati rispettivamente dallo 0,7% della popolazione).

Al fine di avere ulteriori informazioni riguardanti le conoscenze e le competenze acquisite all'interno del percorso di studi è stato chiesto agli studenti il loro voto medio agli esami e per coloro che sono iscritti al momento dell'intervista a un corso di laurea magistrale il voto ottenuto al conseguimento della laurea, il numero di crediti acquisiti fino a quel momento e infine se stavano preparando la tesi di laurea.

Gli studenti intervistati hanno una media dei voti degli esami conseguiti<sup>65</sup> (calcolata costruendo una media ponderata attraverso il voto ottenuto all'esame ed il valore in crediti ECTS assegnati agli esami). La media dei voti medi agli esami corrisponde al 26,5/30, mentre il valore mediano calcolato sui 150 intervistati corrisponde al voto 27/30. Le donne hanno delle performance migliori al momento dell'intervista come mostra la tabella 6.1.1.6.

6.1.1.6 *Tavola di contingenza voto medio esami secondo genere*

|                  |    | Genere  |         |
|------------------|----|---------|---------|
|                  |    | maschio | Femmina |
| voto medio esami | 20 | 1,8%    |         |
|                  | 23 | 7,0%    | 4,3%    |
|                  | 24 | 10,5%   | 15,1%   |
|                  | 25 | 5,3%    | 7,5%    |
|                  | 26 | 15,8%   | 12,9%   |
|                  | 27 | 22,8%   | 18,3%   |
|                  | 28 | 15,8%   | 23,7%   |
|                  | 29 | 10,5%   | 16,1%   |
|                  | 30 | 10,5%   | 2,2%    |
| Totale           |    | 100,0%  | 100,0%  |

Il numero di crediti acquisiti al momento dell'intervista degli studenti della Sapienza intervistati varia da 16 a 360, e sei studenti non sono stati in grado di fornire il valore dei crediti acquisiti durante il percorso. Il 62,7% della popolazione intervistata nel contesto italiano di ricerca al momento dell'intervista stava preparando la tesi di laurea.

Sul totale degli iscritti a un corso di laurea triennale che ha partecipato alla ricerca solo il 24% al momento dell'intervista stava terminando il percorso universitario nei tempi regolari previsti dal percorso di studi. Per quanto concerne gli studenti di laurea magistrale solo il 15,3% stava terminando il percorso di studi nei termini regolari previsti dall'ordinamento accademico.

<sup>65</sup> I dati riguardanti le performance universitarie sono stati indicati dagli studenti al momento dell'intervista.



Gli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale affermano di aver ottenuto al conseguimento del diploma di laurea triennale un voto finale fra 90/110 e 110/110 e lode. Il 18,2% degli studenti che hanno conseguito una laurea triennale ha un voto al di sotto dei 100/100, il 15,2% ha un voto tra il 100/105, il 15,2% dichiara di avere ottenuto un voto fra 105 e 109, e il 51,5% afferma di aver conseguito il titolo di studio di primo ciclo con un voto tra 110/110 e 110/e lode. Le donne intervistate sembrano ottenere performance migliori anche in relazione all'acquisizione del titolo di laurea triennale (tab.6.1.1.7).

6.1.1.7 voto laurea triennale secondo genere<sup>66</sup>

|                       |     | Genere  |         |
|-----------------------|-----|---------|---------|
|                       |     | maschio | femmina |
| voto laurea triennale | 90  | 10,0%   |         |
|                       | 93  | 10,0%   | 4,3%    |
|                       | 96  |         | 8,7%    |
|                       | 97  | 10,0%   |         |
|                       | 100 |         | 8,7%    |
|                       | 101 | 10,0%   | 8,7%    |
|                       | 106 | 10,0%   | 4,3%    |
|                       | 107 | 10,0%   | 8,7%    |
|                       | 110 | 20,0%   | 47,8%   |
|                       | 111 | 20,0%   | 8,7%    |
| Totale                |     | 100,0%  | 100,0%  |

Durante l'intervista è stato chiesto agli intervistati di auto-valutare il grado di acquisizione delle competenze trasversali durante il loro percorso di studi. In questo lavoro per competenza si intende *"Insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per lo svolgimento di un compito lavorativo"* Pellerrey (2001). Il concetto di trasversalità delle competenze assume diverse accezioni secondo il contesto di ricerca. Si è scelto di utilizzare la definizione dell'Ajello la quale definisce la trasversalità come: *"La trasversalità è una modalità di azione intenzionale del soggetto che rende possibili la loro funzionalità d'uso in contesti diversi da cui sono stati acquisiti"* (Ajello 2002).

All'interno del mondo universitario le competenze trasversali sostengono l'acquisizione di una professionalità universitaria, dall'altro gli studenti in caso di acquisizione e interiorizzazione di alcune competenze potranno utilizzare nei futuri contesti lavorativi. L'obiettivo è quello di evidenziare quanto l'esperienza dentro e fuori l'università (pratiche universitarie, lavoro, esperienze in un'altra nazione) abbia secondo gli studenti contribuito all'acquisizione delle diverse competenze trasversali proposte.

<sup>66</sup> Il valore 111 corrisponde alla votazione 110/110 e lode

La tabella 6.1.1.8 mostra la griglia di autovalutazione proposta agli studenti in relazione alla capacità di svolgimento delle azioni elencate. Lo studente al momento dell'intervista poteva auto-valutarsi indicando una in una scala da 0-10 il valore corrispondente a ogni competenza indicata.

*6.1.1.8 Griglia di auto-valutazione delle competenze trasversali*

| <i>Competenze trasversali</i> |   |
|-------------------------------|---|
| a)                            | Parlare in pubblico   |
| b)                            | Fare amicizia con persone nuove   |
| c)                            | Lavorare in gruppo su un progetto   |
| d)                            | Prendere decisioni in momenti critici                                       |
| e)                            | Capacità di auto-apprendimento  |
| f)                            | Prestare attenzione   |
| g)                            | Interpretare le azioni degli altri  |
| h)                            | Gestire situazioni complesse  |
| i)                            | Rapportarsi con le "autorità"   |
| j)                            | Assumersi responsabilità  |
| k)                            | Risolvere problemi inediti/nuovi  |
| l)                            | Progettare azioni   |
| m)                            | Capacità di comunicare (ad esempio per presentare i risultati di un lavoro) |
| n)                            | Organizzare un gruppo di lavoro   |
| o)                            | Negoziare   |
| p)                            | Lavorare sotto pressione  |
| q)                            | Cooperare   |

Il valore medio più alto si registra per la competenza dell'assumersi responsabilità, mentre il valore medio più basso corrisponde alla capacità di negoziare.

La competenza "assumersi responsabilità" ha registrato un valore medio è pari a 8,23/10, il 72,7% degli studenti ha indicato un valore fra 8 e 10. Le studentesse della Sapienza tendono maggiormente a fornire un'auto-valutazione più alta in relazione alla competenza "assumersi responsabilità" (il 77,4% delle studentesse ha fornito un'autovalutazione tra 8 e 10 mentre il 65% dei loro colleghi ha indicato lo stesso range di valutazione).

L'elemento della relazionalità all'interno del contesto universitario emerge anche attraverso l'esercizio dell'auto-valutazione. L'item in questione è "fare amicizia con persone nuove", per questa competenza si registra un valore medio pari a 7,96/10 e il 64,7% degli intervistati ha indicato un valore compreso fra 8 e 10. Sia gli studenti sia le studentesse all'interno del contesto italiano di ricerca si sono valutati utilizzando una votazione fra 8-10 per quasi il 65%.

Secondo gli intervistati della Sapienza l'altra competenza che ritengono di aver acquisito maggiormente è la capacità di "auto-apprendimento" il cui valore medio corrisponde a 7,73/10. Il 54% degli intervistati ha indicato un valore fra 8-10 in relazione a questa

competenza. Il 54,4% degli uomini e il 53,9% delle donne hanno fornito un'auto-valutazione in merito alla competenza dell'auto-apprendimento con valori fra 8-10.

La competenza legata alla cooperazione ha ricevuto una valutazione media pari a 7,71/10, il 64% degli intervistati della Sapienza hanno fornito un'auto-valutazione fra 8 e 10. Le donne sembrano essere le più predisposte alla cooperazione avendo fornito un valore fra 8 e 10 per il 74,3% delle intervistate contro il 49,1% dei loro colleghi.

L'esperienza universitaria sembra aver aiutato gli studenti a imparare a lavorare sotto pressione. Il valore medio di questa competenza corrisponde a 7,60/10. Il 55,9% degli studenti della Sapienza hanno fornito un'auto-valutazione fra 8 e 10, le donne anche in relazione a questa competenza tendono a fornire maggiormente valutazioni all'interno delle fasce più alte (il 67,9% sul totale delle intervistate ha indicato un valore fra 8 e 10 contro il 54,4% dei loro colleghi).

La competenza per la quale si registra un valore medio più basso corrispondente a 6,80/10 è "parlare in pubblico". Il 21,3% degli intervistati della Sapienza ha fornito dei valori da 0 a 5, il 41,3% ha fornito dei valori fra 6 e 7 e il 37,4% ha indicato un'auto-valutazione compresa tra 8 e 10. Sono gli uomini della Sapienza che si valutano positivamente in relazione a questa competenza (il 42,1% degli studenti ha indicato valori compresi fra 8 e 10 contro il 34,5% delle loro colleghe).

In relazioni alle performance universitarie gli studenti dichiarano di aver risultati in termini di voto medio agli esami che si attesta nelle fasce medio alte, inoltre la maggioranza degli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale hanno affermato di aver conseguito il diploma di laurea triennale con una votazione fra 110/110 e 110/110 e lode. Se in termini di risultati gli intervistati del contesto italiano affermano di avere buone performance si evidenzia un ritardo negli studi che varia da 1 a 6 anni in relazione alla durata regolare prevista dall'ordinamento didattico.

Lo stage, la partecipazione ai convegni e la collaborazione con la facoltà, sembrano essere le attività in concomitanza con il percorso di studi maggiormente svolte che aiuta lo studente ad acquisire una serie di competenze trasversali utili dentro e fuori il mondo universitario.

Un ridotto numero di studenti ha potuto partecipare a un programma di scambi internazionale, ma le narrazioni di questi intervistati evidenziano l'importanza di questa esperienza sia per il loro percorso universitario, sia per una crescita individuale.

In relazioni alle performance durante gli studi gli studenti sembrano collocarsi verso una fascia medio alta dei risultati, e per quanto concerne i risultati al conseguimento del diploma verso una fascia alta delle performance universitarie, ma il numero degli studenti in regola con l'acquisizione del titolo di studi è relativamente basso all'interno della popolazione italiana intervistata.

Le competenze trasversali maggiormente acquisite durante il percorso di studi sono: assumersi responsabilità; fare amicizie con persone nuove, capacità di auto-apprendimento. All'opposto gli studenti si valutano negativamente per quanto concerne la capacità di parlare in pubblico.

### 6.1.2 valutazione e autovalutazione delle competenze acquisite degli studenti di Paris Diderot

Il 40,7% degli intervistati di Paris Diderot durante il percorso di licence ha svolto uno stage a completamento degli studi (il 44,4% sul totale degli iscritti in licence e il 60,7% degli studenti in master). Non emergono differenze di genere in relazione allo svolgimento di uno stage, mentre si presentano delle differenze in relazione al settore disciplinare di studi. Sono gli studenti dell'area science thécnologie et santé che hanno indicato con il 72,7% sul totale degli iscritti in questo settore di aver svolto durante il percorso di licence uno stage a completamento degli studi. Per gli studenti nei settori delle scienze dure lo stage è obbligatorio in quasi tutti i corsi di laurea.

#### 6.1.2.1 Stage à fin de compléter le parcours d'études Licence secondo settore disciplinare Francia<sup>67</sup>

|   |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Stage à fin de compléter le parcours d'études L | non | 73,1%            | 58,1%                         | 66,7%                  | 27,3%                        | 100,0%   |
|   | oui | 26,9%            | 41,9%                         | 33,3%                  | 72,7%                        |          |
| Totale  |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Il 47,3% degli studenti iscritti al secondo ciclo di studi ha svolto uno stage o un tirocinio (rappresentato dal 63,9% sul totale degli universitari in master e dal 100% degli iscritti a ciclo unico rappresentati dagli studenti in medicina che hanno il tirocinio obbligatorio dal secondo anno di studi). La totalità degli studenti nel settore medico ha indicato di aver svolto uno stage o un tirocinio. Per questi universitari le attività di stage iniziano dal secondo anno (stage di osservazione) e dal terzo iniziano una vera e propria attività ospedaliera. Il secondo settore disciplinare dove lo stage è un elemento caratterizzante del percorso è science thécnologie et santé. Gli studenti svolgono il tirocinio per lo svolgimento della ricerca della tesi di laurea ed è un'attività obbligatoria all'interno del curriculum didattico.

<sup>67</sup> Gli studenti del settore medico sono rappresentati soltanto dagli studenti in medicina e chirurgia. Questo corso di laurea è l'unico che non è stato riformato all'interno del sistema LMD. Si è scelto quindi di considerare questi studenti all'interno del secondo ciclo di studi.

6.1.2.2 Stage à fin de compléter le parcours d'études Master secondo settore disciplinare

|   |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| Stage à fin de compléter le parcours d'études M | non | 88,5%            | 80,6%                         | 66,7%                  | 45,5%                        |          |
|   | oui | 11,5%            | 19,4%                         | 33,3%                  | 54,5%                        | 100,0%   |
| Totale  |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Per gli studenti francesi intervistati, come per i loro colleghi italiani, non si registra un elevato numero di studenti che hanno svolto un'esperienza di studi all'estero. Solo il 6% degli universitari di Paris Diderot durante il primo ciclo di studi ha potuto partecipare a un programma di scambi internazionale, mentre per il percorso di secondo ciclo si registra una partecipazione più elevata pari al 20,1% della popolazione considerata nel contesto di ricerca francese. Sono gli studenti del settore medico che hanno la possibilità di svolgere una delle attività di tirocinio all'estero che hanno maggiormente usufruito di quest'opportunità. Dalle narrazioni emerge però la difficoltà di questi studenti a partecipare al programma Erasmus poiché l'università non riconosce gli esami sostenuti all'estero.

6.1.2.3 Expérience d'étude à l'étranger Master secondo settore disciplinare

|                                   |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|-----------------------------------|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                   |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| Expérience d'étude à l'étranger M | non | 96,0%            | 93,5%                         | 100,0%                 | 90,9%                        | 37,1%    |
|                                   | oui | 4,0%             | 6,5%                          |                        | 9,1%                         | 62,9%    |
| Totale                            |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

La narrazione del percorso di una studentessa in M1 science du vivant descrive l'importanza dell'esperienza erasmus all'interno della sua traiettoria personale.

*Studentessa 23 anni M1 science du vivant Francia*

*L'erasmus, giustamente è veramente qualcosa di buono....per me ho dei ricordi intensi...et poi è veramente qualcosa che tu puoi fare soltanto all'università...e che non puoi fare altrove...*

*Che cosa ti ha dato in più l'erasmus?*

*In più...ah ba sicuramente l'occasione di viaggiare...è un po' vago...essere studente porsi in qualità di studente ma in un altro contesto...fare un'esperienza parallela che se vuoi...non ti penalizza...che fa parte del tuo percorso...lof ai e ti valorizza, ma è qualcosa che trent'anni fa non potevi fare...e che puoi vivere in modo diverso...vedi quando arrivi in un posto nuovo tu sei una nuova persona e puoi sia non fare niente ..sia studiare come un pazzo...sia ancora viaggiare....sia apprendere una lingua...tu hai molte molte cose da fare in erasmus*

*E cosa ti ha dato personalmente in più l'erasmus*

*Che cosa mi ha dato in più...mi ha permesso...io amo molto incontrare le persone...che hanno percorsi molto diversi...quindi che non siano necessariamente francesi...che non abbiamo necessariamente vissuto tutta la loro vita a Parigi.....e amo ancora di più questo nello spirito del viaggio... di persone che vengono da lontano senza necessariamente andare lontano...capisci cosa intendo? in erasmus sono tutti concentrati in un posto è de un concentrato di vita e di viaggi allo stesso tempo....è stato geniale...ecco..*

La partecipazione ai convegni è stata scelta come attività dal 21,3% della popolazione francese considerata durante il percorso di licence (di cui il 33,3% è uno studente iscritto in licence e il 23% uno studente in master). Sono gli universitari del settore science technologie et santé che hanno partecipato di meno a convegni durante il primo ciclo di studi. Mentre non esistono differenze di genere per questo tipo di attività.

*6.1.2.4 Participation à des colloques Licence secondo settore disciplinare*

|                                 |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---------------------------------|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                 |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Participation à des colloques L | non | 69,2%            | 67,7%                         | 66,7%                  | 76,4%                        | 100,0%   |
|                                 | oui | 30,8%            | 32,3%                         | 33,3%                  | 23,6%                        |          |
| Totale                          |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Durante il secondo ciclo di studi aumenta la partecipazione degli studenti ai convegni, infatti, il 27,3% della popolazione intervistata dichiara di aver svolto quest'attività. Gli studenti del settore lettere e lingue sono quelli che hanno partecipato meno a convegni durante il corso di master. Le studentesse dichiarano di aver svolto questa attività in maggioranza (il 30,7% delle intervistate contro il 24% dei loro colleghi).

6.1.2.5 Participation à des colloques Master secondo settore disciplinare

|                                 |     | Secteur          |                               |                        |                              |          |
|---------------------------------|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                 |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Participation à des colloques M | non | 80,8%            | 74,2%                         | 66,7%                  | 69,1%                        | 71,4%    |
|                                 | oui | 19,2%            | 25,8%                         | 33,3%                  | 30,9%                        | 28,6%    |
| Totale                          |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Il 9,3% (di cui il 14% è iscritto al momento dell'intervista in licence e il 4,9% in master) degli studenti di Paris Diderot ha seguito dei corsi di specializzazione durante gli studi di licence. Sono maggiormente le studentesse che hanno affermato di aver svolto quest'attività (il 13,3% delle intervistate ha seguito corsi di specializzazione contro il 5,3% degli universitari considerati). Con il 19,2% gli intervistati dell'area disciplinare lettres e langue sono coloro che hanno investito in questo tipo di attività.

Si riduce la partecipazione durante il secondo ciclo di studi ai corsi di specializzazione, infatti, solo il 6,7% degli intervistati ha indicato quest'attività.

L'8% degli universitari francesi intervistati ha partecipato a una ricerca durante gli studi di licence. Sono gli uomini che con il 12% sul totale degli intervistati contro il 4% delle loro colleghe hanno svolto maggiormente questa attività. Gli studenti delle aree science thécnologie et santé e sciences humaines e sociales sono gli unici studenti che hanno partecipato alle ricerche universitarie nel primo ciclo di studi. Per alcuni di loro la partecipazione alla ricerca si è strutturata come attività didattica di un corso (tab 6.1.2.6). È importante ricordare che all'interno del sistema francese lo studente non deve produrre una tesi di laurea per conseguire il diploma di licence.

6.1.2.6 Participation à recherches universitaires Licence secondo settore disciplinare

|   |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Participation à recherches universitaires L | non | 100,0%           | 90,3%                         | 100,0%                 | 83,6%                        | 100,0%   |
|   | oui |                  | 9,7%                          |                        | 16,4%                        |          |
| Totale                                      |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

La partecipazione a quest'attività aumenta nel secondo ciclo di studi, infatti, il 13,3% degli intervistati ha dichiarato di aver partecipato durante il percorso a ricerche universitarie. Questo fenomeno può essere spiegato attraverso due elementi: al secondo ciclo di studi lo studente deve svolgere una tesi di laurea per l'M1 (primo anno di master) e per l'M2 (secondo anno di master), molti degli studenti durante il primo ciclo di studi hanno seguito una parte del percorso al di fuori dell'università (classe préparatoire, bts, iut, dut o grands écoles) elemento che riduce la possibilità di partecipare a ricerche universitarie. Anche per il secondo ciclo di studi sono gli uomini intervistati nel contesto di ricerca francese con il 16% sul totale degli studenti contro il 10,7% delle loro colleghe ad aver svolto maggiormente questa attività. Oltre ai due settori disciplinari già presentati per il percorso di licence (sciences humaine et sociales e science thécnologie et santé), sono gli studenti di medicina che per il secondo ciclo di studi hanno dichiarato di aver partecipato a ricerche universitarie (tab 6.1.2.7).

6.1.2.7 Participation à recherches universitaires Master secondo settore disciplinare

|   |     | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|-----|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |     | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| Participation à recherches universitaires M | non | 100,0%           | 74,2%                         | 100,0%                 | 83,6%                        | 91,4%    |
|   | oui |                  | 25,8%                         |                        | 16,4%                        | 8,6%     |
| Totale                                      |     | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Per le altre esperienze fuori e dentro il mondo dell'università si registra una bassa partecipazione. Partecipare a una summer school è stato indicato dal 4% della popolazione per il percorso di licence e dal 5,3% per quanto concerne il percorso di master o ciclo unico medicina. Solo il 4,7% ha collaborato con l'università durante il primo ciclo di studi, mentre la partecipazione aumenta durante i corsi di master o ciclo unico, infatti, il 9% degli intervistati afferma di aver svolto quest'attività. Il 6,7% della popolazione ha indicato di aver seguito corsi di lingua presso istituti privati per il primo ciclo di studi, mentre solo il 3,3% l'ha fatto per il secondo ciclo di studi superiori.

In relazione alla conoscenza delle lingue straniere solo il 4% della popolazione di Paris Diderot intervistata ha dichiarato di non conoscere nessuna lingua, il 36% ha affermato di conoscere una lingua straniera, il 48,7% due lingue straniere e l'11,3% tre o più lingue straniere. A differenze dei risultati per la ricerca italiana all'interno del contesto francese 3 studenti hanno affermato di conoscere 4 lingue straniere.

All'interno della prima lingua indicata ritroviamo i seguenti idiomi: l'inglese è stato segnalato dall'81,4% dei rispondenti, il francese dal 4,7% della popolazione, lo spagnolo



dal 4% degli studenti. Le seguenti lingue, tedesco, indi, portoghese, kabil, berbero, sono state indicate rispettivamente dallo 0,7% della popolazione dichiaratasi bilingue.

Fra le seconde lingue conosciute rintracciamo: spagnolo con il 24% di preferenze, tedesco con il 12% di risposte, inglese, indicato dal 10,7% degli intervistati, italiano segnalato dal 3,3% degli studenti. L'arabo è stata indicata come seconda lingua conosciuta dal 2,7% della popolazione considerata, il giapponese e russo sono state indicate rispettivamente dal 2% degli studenti tri-lingue. Il francese ha ricevuto l'1,3% di preferenze, mentre aramaico, ebraico, vietnamita, polacco, cinese e poular sono gli idiomi che rispettivamente sono stati indicati dallo 0,7% della popolazione intervistata nel contesto francese.

Lo spagnolo primeggia con il 3,3% di preferenze all'interno della categoria terza lingua conosciuta. Le altre lingue (tedesco, inglese, arabo, cinese, creolo, kabil, italiano, giapponese, paici, portoghese, russo, sousso e tamil) sono state scelte rispettivamente da uno studente.

Fra la quarta lingua indicata ritroviamo, arabo, francese e spagnolo.

Come mostra la tabella 6.1.2.8 sono gli uomini intervistati a conoscere maggiormente una o più lingue straniere.

6.1.2.8 *connaissance langue étrangere secondo genere*

|                               |                           | genre    |         |
|-------------------------------|---------------------------|----------|---------|
|                               |                           | masculin | feminin |
| connaissance langue étrangere | non, aucune               | 2,7%     | 5,3%    |
|                               | oui, une langue           | 34,7%    | 37,3%   |
|                               | oui, deux langues         | 54,7%    | 42,7%   |
|                               | oui, plus de deux langues | 8,0%     | 14,7%   |
| Totale                        |                           | 100,0%   | 100,0%  |

All'interno del sistema francese le valutazioni delle performance avvengono attraverso una votazione in 20esimi. Il voto necessario al superamento degli esami è dieci mentre il voto massimo è 20. Una votazione che indica un'ottima performance si attesta sui 16/20 o 17/20, in generale il 20 come votazione non viene quasi mai assegnata. Al fine di superare l'anno accademico lo studente deve avere una media degli esami conseguiti al di sopra dei 10/20. La media è calcolata attraverso una media ponderata che tiene conto del risultato del corso magistrale, delle votazioni ottenute per i TD e TP<sup>68</sup> svolti durante l'anno, inoltre a ogni esame è assegnato un coefficiente che influenza la media finale dell'anno. Lo studente quindi per superare l'anno può anche avere una votazione al di sotto del 10/20 per alcuni esami previsti dal curriculum didattico.

Il valore medio della media annuale dichiarato dalla popolazione di Paris Diderot è pari a 12,36/20. Il range della media annuale dichiarata va da 8/20 a 17/20. Per quanto concerne

<sup>68</sup> TD (travaux dirigés) ed i TP (travaux pratiques) sono le attività di laboratorio obbligatorie all'interno del curriculum didattico.

la votazione ottenuta al conseguimento del titolo di licenze il voto medio corrisponde a 13,49 con un range che varia da 10/20 a 18,5/20. Come mostrano le tabelle 6.1.2.9 e 6.1.2.10 sono le donne a ottenere migliori performance sia in relazione alla media annuale degli esami, sia per quanto concerne il risultato finale al termine del corso di studi di licenze.

6.1.2.9 moyenné aux examen secondo genere Francia

|                    |      | genre    |         |
|--------------------|------|----------|---------|
|                    |      | masculin | feminan |
| moyenné aux examen | 8    | 4,1%     |         |
|                    | 9    | 1,4%     | 1,4%    |
|                    | 9,5  | 1,4%     |         |
|                    | 10   | 8,2%     | 6,8%    |
|                    | 10,5 | 2,7%     | 1,4%    |
|                    | 11   | 20,5%    | 9,5%    |
|                    | 11,5 | 1,4%     |         |
|                    | 11,7 |          | 1,4%    |
|                    | 12   | 21,9%    | 25,7%   |
|                    | 13   | 16,4%    | 23,0%   |
|                    | 13,5 | 1,4%     |         |
|                    | 13,7 |          | 1,4%    |
|                    | 14   | 15,1%    | 18,9%   |
|                    | 14,5 |          | 2,7%    |
|                    | 15   | 4,1%     | 4,1%    |
|                    | 16   |          | 4,1%    |
|                    | 17   | 1,4%     |         |
| Totale             |      | 100,0%   | 100,0%  |

6.1.2.10 note finale licence secondo genere

|                      |      | genre    |         |
|----------------------|------|----------|---------|
|                      |      | masculin | feminan |
| note finale licencie | 10   | 3,3%     |         |
|                      | 10,5 |          | 7,7%    |
|                      | 11   | 20,0%    | 7,7%    |
|                      | 11,5 | 3,3%     |         |
|                      | 12   | 13,3%    | 7,7%    |
|                      | 12,5 | 3,3%     | 3,8%    |
|                      | 13   | 13,3%    | 15,4%   |
|                      | 13,5 | 3,3%     | 3,8%    |
|                      | 14   | 20,0%    | 19,2%   |
|                      | 14,5 | 3,3%     | 3,8%    |
|                      | 15   | 3,3%     | 7,7%    |
|                      | 15,5 |          | 3,8%    |
|                      | 16   | 10,0%    | 3,8%    |
|                      | 17   |          | 3,8%    |
|                      | 18   |          | 11,5%   |
|                      | 18,5 | 3,3%     |         |
| Totale               |      | 100,0%   | 100,0%  |

Il 12,7% degli studenti francesi intervistati è in ritardo nel conseguimento del titolo di studio (in relazione ai tempi previsti dal corso di laurea), valore più basso in relazione ai dati della ricerca italiana. Il 22,9% degli studenti iscritti in master al momento dell'intervista dichiara di redigere la tesi di laurea e il 6,9% degli iscritti in licence sta preparando un rapporto di stage.

È stato chiesto di auto-valutare le competenze acquisite anche agli studenti dell'università Paris Diderot intervistati. La scala utilizzata anche in questo caso va da un minimo di 0 ad un massimo di 10. La tabella 6.1.2.11 presenta le competenze trasversali sottoposte agli studenti per il loro processo di auto-valutazione.

### 6.1.2.11 tabella delle competenze trasversali Francia

| Competences  |
|--|
| A. Parler en publique  |
| B. Faire connaissances des autres personnes                              |
| C. Travailler en équipe sur un projet                                    |
| D. Prendre des décisions dans des moments critiques                      |
| E. Capacité d'auto-apprentissage   |
| F. Etre attentif   |
| G. Interpréter les actions des autres                                    |
| H. Gérer des situations complexes  |
| I. Gérer un rapport avec les Autorités (Professeur....)                  |
| J. Assumer des responsabilités   |
| K. Résoudre des nouveaux problèmes                                       |
| L. Projeter des actions  |
| M. Capacité de communiquer (ex. Pour présenter des résultats de travail) |
| N. Organiser un groupe de travail  |
| O. Négocier  |
| P. Travailler sous pression  |
| Q. Coopérer  |

I valori medi dichiarati nelle valutazioni degli studenti variano da 6 a 8. La capacità di "auto-apprendimento" è la prima competenza che registra un valore medio dell'8%, il 53,9% degli intervistati ha indicato dei valori fra 8 e 10. Le studentesse di Paris Diderot con il 62,7% ha indicato in maggioranza dei valori fra 8 e 10, contro il 45,4% dei loro colleghi.

La seconda competenza trasversale che gli intervistati nel contesto francese dichiarano di aver maggiormente acquisito è la capacità di lavorare sotto pressione, il 52% della popolazione ha indicato dei valori fra 8 e 10. Sono gli uomini che per questa competenza si sono valutati positivamente (il 61,3% degli intervistati si è auto-valutato utilizzando un voto fra 8 e 10 contro il 42,7% delle loro colleghe).

Cooperare è la terza competenza acquisita durante il percorso di studi indicata dagli studenti francesi. Il 50% della popolazione intervistata si è auto-valutato adoperando una votazione fra 8 e 10. Il 53,3% delle studentesse di Paris Diderot si è valutata scegliendo un valore tra 8 e 10 verso il 46,7% dei loro colleghi.

Le competenze per le quali gli studenti francesi hanno dichiarato delle auto-valutazioni più basse sono: organizzare un gruppo di lavoro (il 38% degli intervistati si è auto-valutato con un valore fra 0 e 5) e negoziare (il 49,3% della popolazione francese considerata ha indicato un valore fra 0 e 5). Per entrambe queste competenze si registra un valore medio pari a 6. Sono gli uomini che, per entrambi le competenze dichiarano una valutazione più bassa<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> Per quanto concerne la capacità di organizzare un gruppo di lavoro il 45,4% degli studenti ha fornito una valutazione fra 0 e 5 contro il 30,8% delle loro colleghe, mentre per la capacità di negoziare il 56% degli studenti

Le attività maggiormente svolte dagli studenti che hanno contribuito all'acquisizione delle conoscenze universitarie, ma anche delle competenze trasversali sono: stage o tirocinio a completamento degli studi, partecipare a convegni e partecipare a ricerche universitarie. Gli universitari francesi hanno svolto maggiormente in relazione ai loro colleghi italiani stage o tirocinio a completamento degli studi. All'opposto sono gli studenti italiani intervistati che hanno dichiarato di aver partecipato maggiormente ai convegni durante il percorso di studi.

La popolazione di Paris Diderot che ha partecipato alla ricerca dichiara di avere in termini di performance di aver conseguito risultati più bassi rispetto agli universitari italiani intervistati, ma per loro si registra una più alta percentuale di acquisizione del titolo di studio in età regolare.

Le competenze di auto-apprendimento, saper lavorare sotto pressione e cooperare sono state quelle che secondo gli universitari francesi intervistati hanno maggiormente acquisito durante il percorso di studi.

## **6.2 Esperienze e percorsi degli studenti universitari**

In questo paragrafo si mette in evidenza l'idea dello studente in relazione alla propria esperienza universitaria. Il concetto d'esperienza è inteso come uno strumento euristico che offre all'individuo la possibilità di costruire e interpretare la realtà sociale in cui è situato (Dubet 1994).

Nell'intervista è stato chiesto agli intervistati di entrambi i contesti di studio di descrivere attraverso 5 item la loro esperienza di studi. Alla fine dell'intervista, inoltre, è stata offerta l'opportunità agli studenti di evidenziare degli elementi che hanno caratterizzato il proprio percorso. I risultati ottenuti evidenziano cinque dimensioni, diverse per i due contesti analizzati, rappresentative dell'esperienza universitaria degli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

### **6.2.1 L'esperienza universitaria degli studenti della Sapienza**

Gli item più scelti dagli universitari della Sapienza per descrivere la loro esperienza universitaria sono: costruire il mio futuro, essere autonomo, imparare a organizzare la propria vita, è un percorso individuale, incontrare nuovi amici, superare gli esami, conoscere le cose che studio, è un modo per migliorare la mia condizione lavorativa, sopravvivere in una giungla, diventare grandi, è un modo per non andare a lavorare e infine combattere contro la burocrazia (tab 6.2.1.1).

---

si è auto-valutato scegliendo un valore fra 0 e 5 verso il 42,6% delle studentesse intervistate nel contesto francese.

6.2.1.1 percentuale scelta dell'item sull'esperienza universitaria Italia

|                             |  | Percentuale di scelta delle risposte |
|-----------------------------|--|--------------------------------------|
| esperienza universitaria(a) | essere autonomo                          | 56,0%                                |
|                             | un modo per vivere fuori casa            | 2,0%                                 |
|                             | un modo per non andare a lavorare        | 13,3%                                |
|                             | superare gli esami                       | 26,0%                                |
|                             | costruire il mio futuro                  | 62,7%                                |
|                             | sopravvivere in una giungla              | 23,3%                                |
|                             | studiare le cose che mi piacciono        | 46,0%                                |
|                             | è un modo per migliorare la mia condizio | 23,3%                                |
|                             | conoscere le cose che studio             | 25,3%                                |
|                             | non è un opportunità lavorativa concreta | 8,0%                                 |
|                             | incontrare nuovi amici                   | 30,0%                                |
|                             | diventare grandi                         | 18,7%                                |
|                             | è una corsa ad ostacoli per non rimanere | 8,7%                                 |
|                             | è un modo per non diventare grandi       | 3,3%                                 |
|                             | è un percorso individuale                | 34,7%                                |
|                             | imparare ad organizzare la propria vita  | 48,0%                                |
|                             | combattere contro la burocrazia          | 13,3%                                |
|                             | poter fare esperienze in un' altra nazio | 6,7%                                 |
|                             | imparare nuove regole                    | 3,3%                                 |
|                             | appartenere ad una comunità              | 10,0%                                |
|                             | correre dietro i professori              | 6,7%                                 |
|                             | altro (essere studente universitario è)  | 4,7%                                 |

Alla luce di questi risultati si è deciso produrre un'analisi in componenti principali con l'obiettivo di creare degli indici rappresentativi dell'esperienza universitaria. Dato l'alto numero di item proposti, si è scelto di utilizzare all'interno dell'analisi in componenti principali solo le variabili per le quali si è registrata una percentuale di risposte al di sopra dell'11%.

Sono stati costruiti cinque indici rappresentativi secondo le risposte degli intervistati italiani della loro esperienza di studio.

Il primo indice rappresenta *"l'autonomia organizzativa"*, le variabili che lo descrivono sono: essere autonomo e imparare a organizzare la propria vita. Non sono emerse delle differenze in relazione al genere, mentre si evidenziano delle diversità per quanto concerne i settori disciplinari indagati. Gli studenti del settore lingue-lettere-scienze umane sono quelli per i quali si registra un alto indice di esperienza universitaria vissuta come un processo di acquisizione di autonomia organizzativa. Gli intervistati in quest'area disciplinare hanno dichiarato di aver affrontato come problematiche principali durante gli studi triennali *"la partecipazione ai corsi"* e *"riuscire a organizzare le proprie giornate di studio"*. Di conseguenza il superamento di queste difficoltà offre allo studente la possibilità di acquisire l'autonomia organizzativa e personale.

#### 6.2.1.2 indice acquisizione dell'autonomia organizzativa secondo settore disciplinare Italia

|   |       | settore disciplinare           |                             |                                  |                               |  |
|---|-------|--------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--|
|   |       | lingue-lettere-scienze e umane | economico-sociale-giuridico | ingegneria-architetture-tecniche | medicina-profession e mediche | scienze matematiche e fisiche e naturali |
| acquisizione dell'autonomia organizzativa | Basso | 28,6%                          | 41,9%                       | 43,3%                            | 28,1%                         | 20,7%                                    |
|   | Medio | 25,0%                          | 35,5%                       | 23,3%                            | 40,6%                         | 44,8%                                    |
|   | Alto  | 46,4%                          | 22,6%                       | 33,3%                            | 31,3%                         | 34,5%                                    |
| Totale                                    |       | 100,0%                         | 100,0%                      | 100,0%                           | 100,0%                        | 100,0%                                   |

Il secondo indice rappresenta l'esperienza universitaria come un processo di *"partecipazione alla conoscenza"*, la variabile che lo descrive è *"conoscere le cose che studio"*. Si registra un alto indice di partecipazione alla conoscenza per le intervistate della Sapienza (il 35,5% sul totale delle studentesse contro il 29,8% dei loro colleghi). Gli studenti del settore economico-sociale-giuridico sono coloro che hanno un più alto indice di partecipazione alla conoscenza con il 51,6% di presenze all'interno di questa modalità. Gli studi di queste discipline offrono all'universitario la possibilità di sviluppare degli

strumenti euristici per la comprensione dei fenomeni sociali, di conseguenza si crea un doppio processo di acquisizione e produzione della conoscenza.

Si registra, inoltre, un alto indice di partecipazione alle conoscenze per gli studenti del settore medicina e professioni sanitarie (per il 37,5% degli intervistati si evidenzia una modalità alta). Gli universitari in quest'area disciplinare hanno un forte progetto personale e si preparano a una professione futura con un alto grado di responsabilità in relazione ai pazienti con cui dovranno confrontarsi. La particolarità di questi studi, li orienta verso un processo di acquisizione delle conoscenze caratterizzano non soltanto dall'interiorizzazione delle nozioni, ma soprattutto dalla consapevolezza dei rischi professionali che dovranno affrontare.

#### 6.2.1.3 indice partecipazione alla conoscenza secondo settore disciplinare Italia

|  |       | settore disciplinare                         |                                     |  |                                       |   |
|--|-------|--|-------------------------------------|--|---------------------------------------|---|
|  |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>e<br>umane | economico<br>-sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture<br>-tecniche | medicina-<br>professioni<br>e mediche | scienze<br>matematiche<br>e fisiche e<br>naturali |
| partecipazione<br>e alla<br>conoscenza | Basso | 53,6%  | 19,4%                               | 30,0%                                    | 28,1%                                 | 37,9%   |
|  | Medio | 35,7%  | 29,0%                               | 46,7%                                    | 34,4%                                 | 20,7%   |
|  | Alto  | 10,7%  | 51,6%                               | 23,3%                                    | 37,5%                                 | 41,4%   |
| Totale                                 |       | 100,0<br>%                                   | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                                | 100,0%  |

Il terzo indice che descrive l'esperienza universitaria, la rappresenta come "strategia per prolungare l'adolescenza". Le variabili che lo caratterizzano sono: è un modo per non andare a lavorare e combattere contro la burocrazia.

Sono gli uomini che hanno vissuto il loro percorso di studi come uno strumento di fuga dalle responsabilità, infatti, per il 38,6% sul totale degli intervistati si registra un alto indice di esperienza come strategia per prolungare l'adolescenza. Per gli universitari dell'area lingue-lettere e scienze umane si riscontra una forte presenza nella modalità alto indice di "strategia per prolungare l'adolescenza" (tab 6.1.2.4). È possibile analizzare questo fenomeno attraverso tre elementi, un indice medio di scelta consapevole al momento dell'ingresso nel mondo dell'università e una difficoltà nell'affrontare le pratiche universitarie quotidiane come è emerso dalle analisi all'interno del quinto capitolo. Il terzo fattore descrittivo si caratterizza in una problematicità nel processo di proiezione in relazione alla professione futura.



6.1.2.4 indice strategia per prolungare l'adolescenza secondo settore disciplinare Italia

|  |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|--|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| strategia per prolungare l'adolescenza |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|  | Basso | 17,9%                                   | 19,4%                               | 46,7%                                    | 31,3%                               | 51,7%   |
|  | Medio | 21,4%                                   | 38,7%                               | 26,7%                                    | 43,8%                               | 34,5%   |
|  | Alto  | 60,7%                                   | 41,9%                               | 26,7%                                    | 25,0%                               | 13,8%   |
| Totale                                 |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

L'esperienza universitaria rappresentata come "acquisizione del titolo di studio" descrive il quarto indice emerso dalle analisi, esso è rappresentato dalla variabile "superare gli esami". Per gli studenti italiani intervistati non si registra nessuna presenza nella modalità "basso indice d'acquisizione del titolo di studio". Il risultato esposto evidenzia il ruolo che questa dimensione assume nell'esperienza universitaria degli intervistati della Sapienza. All'interno di tutte le aree disciplinari indagate si registra una forte presenza degli intervistati nella modalità medio dell'indice "acquisizione del titolo di studio" (6.2.1.5).

6.2.1.5 Tavola acquisizione del titolo di studio secondo settore disciplinare Italia

|                                   |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|-----------------------------------|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| acquisizione del titolo di studio |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|                                   | Medio | 78,6%                                   | 71,0%                               | 66,7%                                    | 56,3%                               | 62,1%   |
|                                   | Alto  | 21,4%                                   | 29,0%                               | 33,3%                                    | 43,8%                               | 37,9%   |
| Totale                            |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Gli studenti affrontano, inoltre, l'esperienza universitaria come uno strumento di transizione all'età adulta. La variabile che caratterizza questo indice è "diventare grandi". Gli universitari del settore lettere-lingue e scienze umane sono maggiormente rappresentati all'interno della modalità alto indice di transizione all'età adulta. Per questi studenti si registra anche un alto indice di acquisizione dell'autonomia organizzativa. I due fattori svolgono un ruolo importante all'interno del percorso di studi di questi intervistati.

### 6.1.2.6 indice strumento di transizione all'età adulta secondo settore disciplinare Italia

|   |       | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|---|-------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|   |       | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
| strumento di<br>transizione all'età<br>adulta | Basso | 25,0%                                   | 35,5%                               | 40,0%                                    | 31,3%                               | 34,5%   |
|   | Medio | 35,7%                                   | 35,5%                               | 36,7%                                    | 31,3%                               | 27,6%   |
|   | Alto  | 39,3%                                   | 29,0%                               | 23,3%                                    | 37,5%                               | 37,9%   |
| Totale  |       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Attraverso le narrazioni degli intervistati emerge il ruolo del percorso universitario come strumento di transizione all'età adulta e di acquisizione di un'autonomia personale. Un esempio è il percorso di una studentessa di 26 anni iscritta ad un corso di laurea magistrale in scienze umanistiche che descrive la sua esperienza come un processo di acquisizione di autonomia, responsabilità e consapevolezza del proprio potenziale.

#### Studentessa 26 anni 1 anno fuori corso scienze umanistiche magistrale Italia

- *A meno quello che è venuto in mente...si perché è una cosa a cui sto pensando anche adesso che scrivendo la tesi, per me è stato veramente importante...il percorso universitario, cioè è stato un momento veramente di crescita umana...è stato un momento di crescita umana molto importante...perché diciamo innanzitutto col fatto di aver cambiato facoltà all'ultimo anno ho imparato a prendere le mie scelte da sola ...perché comunque...io ho notato che già in questo si vede... come sei caratterialmente e quindi in questo senso ti alleni a come sarai...cioè una volta che arrivi all'ultimo anno capisci che quella non è la tua facoltà o vai avanti per inerzia o cambi, quindi a me già quel primo momento mi è servito per capire l'importanza di fare quello che si vuole nella vita, anche poi a rischio di.. anche rischio di affacciarsi a un futuro lavorativo non molto facile...perché poi alla fine le remore dei miei genitori erano rispetto al lavoro...poi lettere che fai...quindi in quel momento è stato un momento importante....poi per esempio caratterialmente mi ha cambiato moltissimo l'università perché io al liceo ero timidissima, complessata, molto insicura...mi facevo anche un po' schiacciare dalla mia insicurezza no....andavo bene perché al liceo ti conoscono i professori quindi sanno che studi e non c'è bisogno di essere sicuro di te, però per esempio l'università è una delle cose che ho capito che poi la sicurezza in sé purtroppo aiuta e ci sono persone che non ce l'hanno e per esempio vengono penalizzati...io ho visto proprio una differenza...i primi esami io studiavo il quadruplo però per un fatto di insicurezza paura mi facevo abbattere....poi c'è stato un momento in cui come se io avessi imparato...come si faceva cioè...a capire che non contava neanche tanto il numero di ore di studio, ma anche una serie di fattori collaterali...*
- *Quand'è stato il momento in cui hai capito....quando hai sentito la differenza, come ti sei accorta della differenza?*
- *Perché....io mi sono accorta di questa differenza quando ho iniziato a fare la tesi alla triennale perché mi sono resa conto che il fatto di avere un professore unico con cui relazionarmi mi dava molta sicurezza...e quindi la è come se avessi deciso di ....va bè allora mo ne approfitto...cioè acquisisco veramente degli strumenti, cioè mi rendo conto appunto che magari facevo lo sforzo per andare da lui magari per parlarci non perché avevo veramente qualcosa da chiedergli, ma magari giusto perché mi faceva piacere vederlo e costruire un rapporto con lui perché avevo capito in quel momento che questo mi dava sicurezza....e poi da lì è stato tutto molto più facile....perché avendo instaurato questo rapporto con lui ho superato la barriera della paura del professore.....*

Gli elementi che caratterizzano principalmente l'esperienza degli universitari della Sapienza sono i fattori legati all'autonomia organizzativa personale e l'acquisizione del titolo di studio. Gli uomini tendono ad affrontare il percorso di studi come uno strumento di fuga dalle responsabilità, mentre le loro colleghe come un processo di partecipazione alla conoscenza. Vivere l'esperienza universitaria come una strategia di fuga dalle responsabilità e una persistenza nella condizione adolescenziale trova degli elementi di similitudine con le caratteristiche descritte da Carlo Buzzi (2007) nel lavoro "rapporto giovani sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia"<sup>70</sup>. Per quanto concerne la transizione in età adulta dei giovani italiani Buzzi rileva una permanenza prolungata all'interno del contesto familiare d'origine "*i procrastinatori sono dunque soprattutto i maschi, provenienti dalla piccola borghesia impiegatizia, di famiglia istruita prevalentemente residenti al sud*" (Buzzi 2007 pag 43). Si registra, inoltre, un prolungamento del percorso formativo, caratterizzato da un forte ritardo in relazione all'acquisizione del diploma prevista dagli ordinamenti universitari.

Gli studenti del settore lingue-lettere e scienze umane affrontano l'esperienza o come un processo di acquisizione dell'autonomia e delle responsabilità oppure all'opposto come uno strumento per prolungare l'adolescenza. Gli universitari nell'area economico-sociale giuridica si caratterizzano per un percorso in cui il processo di partecipazione alla conoscenza diventa importante per affrontare le loro esperienze quotidiane.

### **6.2.2 *l'esperienza universitaria degli studenti di Paris Diderot.***

È stato chiesto, anche agli studenti del contesto francese di ricerca di descrivere la loro esperienza universitaria attraverso 5 dei 23 item proposti.

Gli studenti di Paris Diderot hanno indicato i seguenti item: être autonome, construire mon futur, étudier les choses que j'aime bien, apprendre à organiser sa propre vie, rencontrer des nouveaux amis, c'est un parcours individuel, passer les examens, connaître les choses que j'étudie, devenir grand, appartenir à une communauté, c'est un moyen pour améliorer ma condition de travail, c'est un moyen pour aller vivre dehors de la maison familial (tab 6.2.2.1).

---

<sup>70</sup> Il 94,7% della popolazione italiana intervistata ha un'età inferiore ai 30 anni.

6.2.1.1 percentuale scelta dell'item sull'esperienza universitaria Francia

|                             |  | Percentuale di scelta della risposta |
|-----------------------------|--|--------------------------------------|
| experience universitaire(a) | Etre autonome                            | 74,0%                                |
|                             | C'est un moyen pour ne pas aller travail | 4,0%                                 |
|                             | C'est un moyen pour aller vivre dehors d | 12,7%                                |
|                             | Passer les examens                       | 26,7%                                |
|                             | Construire mon futur                     | 70,7%                                |
|                             | Survivre dans une jungle                 | 10,7%                                |
|                             | Etudier les choses que j'aime bien       | 53,3%                                |
|                             | C'est un moyen pour améliorer ma conditi | 13,3%                                |
|                             | Connaitre les choses que j'étudie        | 20,0%                                |
|                             | Ce n'est pas une opportunité concrète de | 8,7%                                 |
|                             | Rencontrer des nouveaux amis             | 34,0%                                |
|                             | Devenir grand                            | 16,7%                                |
|                             | C'est une course à obstacle pour ne pas  | 9,3%                                 |
|                             | C'est un moyen pour ne pas devenir grand | 4,0%                                 |
|                             | C'est un parcours individuel             | 26,7%                                |
|                             | Apprendre à organiser sa propre vie      | 44,0%                                |
|                             | Combattre contre la bureaucratie         | 9,3%                                 |
|                             | Avoir la possibilité de faire des expéri | 10,0%                                |
|                             | Apprendre des nouvelles règles           | 5,3%                                 |
|                             | Appartenir à une communauté              | 14,7%                                |
|                             | Courir derrière les professeurs          | 1,3%                                 |
|                             | C'est un moyen pour rester à la maison a | ,7%                                  |
|                             | Autre                                    | 6,0%                                 |

Si è deciso anche per la base dati della ricerca francese di produrre un'analisi in componenti principali che definisse degli indici dell'esperienza universitaria rappresentativi degli studenti di Paris Diderot.

Il primo indice descrive l'esperienza universitaria come "acquisizione del titolo di studio", la variabile che la rappresenta è "superare gli esami". Gli uomini intervistati presso l'università Paris Diderot hanno un alto indice di esperienza universitaria vissuta come acquisizione del titolo di studio (il 36,5% sul totale degli intervistati rientra nella modalità alto, contro il 29,7% delle loro colleghe). Gli studenti del settore medico sono coloro per i quali si registra un alto indice di "acquisizione del titolo di studio" (per la modalità alto si registra la presenza del 57,6% sul totale degli intervistati nelle discipline mediche). L'organizzazione del corso di laurea e la pressione sociale e familiare in relazione alla riuscita universitaria che questi studenti subiscono possono giustificare il vissuto degli intervistati.

#### 6.2.2.2 indice acquisizione del titolo di studio secondo settore disciplinare Francia<sup>71</sup>

|                                   |      | secteur          |                               |                        |                              |          |
|-----------------------------------|------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                   |      | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| acquisizione del titolo di studio | 1,00 | 46,2%            | 38,7%                         | 66,7%                  | 30,9%                        | 18,2%    |
|                                   | 2,00 | 19,2%            | 48,4%                         |                        | 40,0%                        | 24,2%    |
|                                   | 3,00 | 34,6%            | 12,9%                         | 33,3%                  | 29,1%                        | 57,6%    |
| Totale                            |      | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Il secondo indice rappresentativo dell'esperienza universitaria all'interno del contesto francese è "acquisizione dell'autonomia". La variabile che descrive questo indice è "être autonome". Le studentesse di Paris Diderot vivono maggiormente l'esperienza universitaria come un processo di acquisizione dell'autonomia (il 36% sul totale delle intervistate rientra nella modalità alto indice d'acquisizione dell'autonomia, contro il 30% dei loro colleghi). Gli universitari del settore sciences humaines et sociales sono quelli per i quali si registra un alto indice di acquisizione dell'autonomia.

<sup>71</sup> La sottorappresentazione degli studenti nel settore droit-economie-gestion produce una distorsione nei risultati prodotti. Per questo motivo nell'analisi questi studenti non verranno considerati. Questo è valido per le altre analisi presentate all'interno del paragrafo.

6.2.2.3 indice acquisizione autonomia secondo settore disciplinare Francia

|                        |      | secteur          |                               |                        |                              |          |
|------------------------|------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                        |      | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| acquisizione autonomia | 1,00 | 34,6%            | 41,9%                         |                        | 29,1%                        | 34,3%    |
|                        | 2,00 | 42,3%            | 19,4%                         | 33,3%                  | 38,2%                        | 31,4%    |
|                        | 3,00 | 23,1%            | 38,7%                         | 66,7%                  | 32,7%                        | 34,3%    |
| Totale                 |      | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Un altro elemento che descrive l'esperienza degli intervistati all'interno del contesto francese è la "strategia per la riuscita professionale", la cui variabile rappresentativa è "c'est un moyen pour ameliorer ma condition de travail". In questo caso l'esperienza universitaria è vissuta come un investimento professionale, legato a un progetto di studi forte e a una capacità di proiezione in relazione alla professione futura. Gli uomini intervistati hanno affrontato l'esperienza di studi superiori come un processo d'investimento in relazione alla professione futura (il 52,7% degli intervistati rientra nella modalità alto dell'indice considerato contro il 46,6% delle proprie colleghe).

Questo fattore caratterizza tutti gli studenti all'interno delle diverse aree disciplinari indagate, ma sono gli studenti del settore medico coloro i quali presentano un più alto indice di strategia per la riuscita professionale (tab 6.2.2.4).

6.2.2.4 indice strategia per la riuscita professionale secondo settore disciplinare

|   |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|   |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Thécnologie et Santé | Médecine |
| strategia per la riuscita professionale | Basso | 42,9%            | 47,8%                         |                        | 42,9%                        | 45,8%    |
|   | Medio | 9,5%             | 4,3%                          | 33,3%                  | 9,5%                         |          |
|   | Alto  | 47,6%            | 47,8%                         | 66,7%                  | 47,6%                        | 54,2%    |
| Totale                                  |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Il quarto indice che delinea l'esperienza degli studenti di Paris Diderot è "l'acquisizione dell'autonomia abitativa" definita dalla variabile "C'est un moyen pour aller vivre dehors de la maison familial". Le donne intervistate sono quelle che hanno affrontato meno l'esperienza universitaria come un processo di autonomia abitativa (il 37,8 sul totale delle studentesse rientra nella modalità basso in relazione a questo indice). Per quasi tutti i settori disciplinari si segnala una forte rappresentazione della modalità medio indice

d'acquisizione abitativa, tranne che per gli studenti del settore medico fortemente rappresentati all'interno della modalità basso indice d'acquisizione abitativa.

#### 6.2.2.5 indice acquisizione dell'indipendenza abitativa secondo settore disciplinare

|  |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|--|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|  |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| acquisizione dell'indipendenza abitativa | Basso | 26,9%            | 33,3%                         | 33,3%                  | 34,5%                        | 39,4%    |
|  | Medio | 38,5%            | 30,0%                         | 66,7%                  | 38,2%                        | 24,2%    |
|  | Alto  | 34,6%            | 36,7%                         |                        | 27,3%                        | 36,4%    |
| Totale                                   |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

L'ultima categoria che rappresenta l'esperienza universitaria della popolazione francese indagata è "strategia per l'autodeterminazione", descritta dalla variabile "Construire mon futur". Il percorso di studi diventa un momento importante per la costruzione del proprio progetto di vita e per l'autodeterminazione del soggetto. Gli uomini hanno vissuto meno l'esperienza universitaria secondo questa categoria, infatti, il 37,3% degli intervistati rientra nella modalità basso di questo indice. Gli studenti del settore medico e del settore science-technologie-santé sono coloro che hanno affrontato maggiormente l'esperienza universitaria come un processo di autodeterminazione.

#### 6.2.2.6 indice strategia di autodeterminazione secondo settore disciplinare Francia

|                                 |       | secteur          |                               |                        |                              |          |
|---------------------------------|-------|------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|----------|
|                                 |       | Lettre et Langue | Sciences Humaines et Sociales | Droit-Economie-Gestion | Science Technologie et Santé | Médecine |
| strategia di autodeterminazione | Basso | 50,0%            | 38,7%                         | 33,3%                  | 30,9%                        | 22,9%    |
|                                 | Medio | 26,9%            | 35,5%                         |                        | 32,7%                        | 37,1%    |
|                                 | Alto  | 23,1%            | 25,8%                         | 66,7%                  | 36,4%                        | 40,0%    |
| Totale                          |       | 100,0%           | 100,0%                        | 100,0%                 | 100,0%                       | 100,0%   |

Gli elementi che rappresentano l'esperienza degli universitari di Paris Diderot intervistati sono in linea con l'esperienza di transizione all'età adulta dei giovani francesi descritta da

Cecile Van de Velde (2008)<sup>72</sup>. È possibile ritrovare degli elementi di similitudine poiché il 71,3% della popolazione intervistata ha un'età al di sotto dei 25 anni. Dalle analisi degli indici di esperienza universitaria emergono alcuni fattori che caratterizzano la "logica dell'integrazione sociale" definita da Cecil Van de Velde, come un processo di posizionamento dei giovani francesi in relazioni alle aspettative della società in cui vivono *"les expériences des jeunesse des français se différencient effectivement de celles de leurs homologues européens par une pression sociale à se placer au sein d'une hiérarchie prédefinié. Plus qu'ailleurs l'âge adulte est prioriterment pensé comme l'âge du définitif, et la jeunesse, associée au temps des études et de l'insertion professionnelle, revêt la signification d'un investissement de long terme, censé déterminer le destin social de l'individu."* (Van de Velde 2008 pag 113).

### **6.3 Prospettive future degli studenti universitari**

Il momento del conseguimento del titolo di studio rappresenta la terza transizione che caratterizza il percorso degli studenti (le altre due sono rappresentate dalla transizione dalla scuola all'università e la seconda fra primo e secondo ciclo di studi). Esso rappresenta la fine (per coloro che decidono di non intraprendere un corso di studi dottorali) del percorso formativo e allo stesso tempo l'ingresso ufficiale all'interno del mondo del lavoro, per la gran parte degli studenti.

La fine del corso di studi produce delle dinamiche riflessive in relazione al percorso seguito (soprattutto per gli studenti al termine del secondo ciclo di studi o ciclo unico) e contemporaneamente spinge lo studente a un esercizio proiettivo riguardanti le prospettive future di lavoro e la costruzione del percorso personale di vita. Queste dinamiche sono il risultato delle esperienze passate e presenti attraverso le quali lo studente ha interiorizzato le informazioni, le conoscenze e le competenze necessarie all'esercizio della costruzione di una "prospettiva" a lungo termine (Coulon 1997).

All'interno di questo paragrafo s'indagano le prospettive degli studenti in relazione alla professione futura e alle dimensioni personali del loro percorso di vita.

Nella parte finale dell'intervista è stato chiesto agli studenti (di entrambi i contesti di ricerca) di indicare la professione futura che vorrebbero svolgere al termine degli studi. Dopo aver analizzato i risultati sono state costruite tre categorie per definire l'orientamento dello studente in relazione a questa dimensione. Le categorie sono: indecisi, possibilisti e decisi.

Gli universitari rappresentati all'interno della categoria indecisi non sono stati in grado, al momento dell'intervista, di fornire né un settore professionale d'interesse, né una possibile professione futura. L'indecisione può essere influenzata da una difficoltà nella traduzione delle conoscenze acquisite verso un'attività pratica, elemento che caratterizza gli studenti delle discipline di studio prettamente teoriche.

---

<sup>72</sup> Solo il 4,7% della popolazione di Paris Diderot al momento dell'intervista ha un'età superiore ai 30.



I possibilisti sono coloro che non sono ancora in grado di proiettarsi verso una professione ben definita, ma hanno indicato diversi settori professionali di interesse o possibili professioni future. Il processo di proiezione futura si orienta verso diversi settori o professioni, sia a causa delle difficoltà percepite in relazione all'ingresso nel mercato del lavoro, sia perché non sono ancora riusciti a costruire un progetto professionale forte.

I decisi rappresentano gli intervistati che sono stati in grado di fornire una professione futura d'interesse ben definita. Questi studenti hanno un progetto professionale forte, sostenuto in parte da un progetto formativo forte al momento della scelta o costruito durante il percorso. Un ruolo importante all'interno di questo processo è svolto dalla disciplina studiata. Gli studenti iscritti in filiere per le quali è più facile tradurre le conoscenze acquisite in un'attività pratica affrontano più facilmente il processo di proiezione professionale futura.

### 6.3.1 Prospettive future degli studenti della Sapienza

All'interno del contesto italiano di ricerca si registra un'alta percentuale di studenti decisi. Il 72% degli intervistati rientra all'interno di questa categoria verso il 22,7% dei possibilisti e il 5,3% degli indecisi.

#### 6.3.1.1 processo di proiezione professionale Italia

|        |              | Percentuale valida |
|--------|--------------|--------------------|
| Validi | indeciso     | 5,3                |
|        | possibilista | 22,7               |
|        | deciso       | 72,0               |
|        | Totale       | 100,0              |

Sia gli uomini sia le donne sono rappresentati maggiormente dalla categoria dei decisi, ma sono gli intervistati della sapienza che rientrano maggiormente all'interno della tipologia degli indecisi (l'8,8% sul totale degli intervistati è indeciso in relazione alla professione futura contro il 4,3% delle loro colleghe). Un'età maggiore produce una facilitazione nel processo di proiezione professionale, infatti, sono gli studenti della classe d'età 27 e più ad essere maggiormente rappresentati dalla categoria dei decisi (tab 6.3.1.2).

#### 6.3.1.2 processo di proiezione professionale secondo classe d'età Italia

|        |              | classe d'età |        |          |
|--------|--------------|--------------|--------|----------|
|        |              | 19-22        | 23-26  | 27 e più |
|        | indeciso     |              | 6,2%   | 5,9%     |
|        | possibilista | 31,6%        | 22,7%  | 17,6%    |
|        | deciso       | 68,4%        | 71,1%  | 76,5%    |
| Totale |              | 100,0%       | 100,0% | 100,0%   |

Il settore disciplinare di studio sembra avere un'influenza in relazione al processo di proiezione professionale. Gli intervistati del settore medicina e professioni sanitarie sono quelli per i quali si registra la più alta percentuale di decisi (il 93,8% rientra in questa categoria) e sono gli unici a non essere rappresentati dalla categoria degli indecisi.

Il secondo settore per il quale si registra una forte presenza di studenti decisi al momento dell'intervista è ingegneria-architettura-facoltà tecniche (70% sul totale degli intervistati in questa area disciplinare). Si evidenzia che all'interno della stessa emerge la più alta percentuale di indecisi<sup>73</sup>(il 10% sul totale degli universitari in questo settore è rappresentato da questa categoria)(tab 6.3.1.3).

6.3.1.3 processo di proiezione professionale secondo settore disciplinare

|  |              | settore disciplinare                    |                                     |  |                                     |   |
|--|--------------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|  |              | lingue-<br>lettere-<br>scienze<br>umane | economico-<br>sociale-<br>giuridico | ingegneria-<br>architetture-<br>tecniche | medicina-<br>professione<br>mediche | scienze<br>matematiche<br>fisiche e<br>naturali |
|  | indeciso     | 3,6%                                    | 6,5%                                | 10,0%                                    |                                     | 6,9%  |
|  | possibilista | 32,1%                                   | 29,0%                               | 20,0%                                    | 6,3%                                | 27,6%   |
|  | deciso       | 64,3%                                   | 64,5%                               | 70,0%                                    | 93,8%                               | 65,5%   |
|  | Totale       | 100,0%                                  | 100,0%                              | 100,0%                                   | 100,0%                              | 100,0%  |

Di seguito presentiamo la risposta di uno studente indeciso di 23 anni iscritto al primo anno fuori corso del cdl triennale d'ingegneria al momento dell'intervista:

*studente 23 anni ingegneria triennale 1 anno fuori corso italia*

- *non so ancora bene di preciso cosa, ma vorrei fare qualcosa di creativo.*

La domanda "Pensando alla tua vita futura come t'immagini fra 5 anni" ha permesso di chiedere agli intervistati di svolgere un esercizio proiettivo in relazione al loro percorso professionale e personale.

L'elemento dell'acquisizione dell'indipendenza abitativa ed economica emerge dalle narrazioni degli intervistati italiani, sia per coloro che sono riusciti a definire in modo chiaro il loro percorso futuro, sia per quelli che non sono stati in grado di svolgere questo esercizio. Gli studenti che sono rappresentati all'interno della categoria dei decisi, non sempre sono stati in grado di svolgere d'immaginarsi a cinque anni dal momento dell'intervista.

<sup>73</sup> Le analisi sono effettuate in percentuale secondo il settore disciplinare.

Un primo esempio è rappresentato da una studentessa di 28 anni iscritta a un corso di laurea triennale di scienze umanistiche al 9° anno fuori corso. Per quanto concerne la professione futura lei ha indicato di voler lavorare come gallerista nel settore dell'arte, ma non riesce a proiettarsi nel futuro.

*studentessa 28 anni triennale 9 anno fuori corso italia*

- *È questo il mio problema... non mi immagino, il mio problema attuale è proprio questo*
- *Ma pensi di continuare studiare? di cercare lavoro?*
- *ma sicuramente... come avrai potuto notare sono abbastanza fuori corso vorrei rendermi un po' indipendente dai miei perché non ce la faccio più perché comunque loro hanno sempre insistito a non farmi lavorare perché mi dicevano ovviamente se senza lavorare sei in ritardo figuriamoci nel momento in cui ti trovi un lavoro... quando finisci? Quindi come obiettivo avrei questo trovare un minimo di occupazione che mi dia almeno un minimo di guadagno e mi possa far crescere.*

Sapere cosa si vuol fare non implica necessariamente la possibilità di riuscire a realizzare le proprie aspirazioni. Gli intervistati della Sapienza mostrano una consapevolezza della situazione del mercato del lavoro in Italia al momento dell'intervista, questo elemento influenza la capacità proiettiva degli universitari.

Uno studente di sociologia di 27 anni iscritto a un cdl di laurea magistrale al secondo anno fuori corso, ha dichiarato di voler svolgere il lavoro di ricercatore dopo aver conseguito un dottorato di ricerca nell'ambito della sociologia politica. L'intervistato, non è stato in grado di fornire una risposta definitiva rispetto alla sua vita futura.

*Studiante sociologia 27 anni laurea magistrale 2 anno fuori corso italia*

- *pur troppo, no non riesco a immaginarmi.. è un momento in cui sto finendo... è un momento di porte che si chiudono non riesco ad intravedere nulla..*
- *non riesci proprio ad avere un'immagine?*
- *Poi cinque anni è talmente in là.. comunque sicuramente mi vedo precario, non stabile, magari cose che potrebbero, magari con cose che potrebbero anche soddisfarmi... tra virgolette alte da un punto di vista professionale.... ma sicuramente a prezzo di una non stabilità lavorativa... di un lavoro che intellettualmente anche buono... forse forse ben retribuito, ma sicuramente precario*

La difficoltà di proiezione aumenta nel caso degli studenti indecisi, ma l'elemento che emerge per gli studenti di laurea triennale e sicuramente il conseguimento del titolo di studio magistrale. Un esempio si ritrova nell'esperienza di uno studente della laurea triennale d'economia che non è riuscito a fornire un'idea precisa in relazione al proprio futuro lavorativo e personale, ma che dichiara di voler sicuramente continuare il suo percorso di studi.

*Studente 23 anni economia triennale 1 anno fuori corso Italia*

- *In questo momento non riesco a pensare...mi piacerebbe studiare, continuerò sicuramente la magistrale perché con solo la triennale che fai e vorrei lavorare all'interno dell'università, anche se è abbastanza difficile ...*
- *E pensi di vivere con altre persone o da solo*
- *Mi piacerebbe vivere ancora con altre persone...*
- *A Roma o altrove?*
- *Roma si sarebbe bello, ma non mi dispiacerebbe cambiare...per adesso cambierei città o*

Gli studenti di medicina riescono a fornire un'idea più chiara rispetto ai loro colleghi degli altri settori disciplinari del loro futuro professionale e personale. Dalla narrazione di un'universitaria iscritta al 5 anno di medicina e chirurgia emerge questa capacità proiettiva.

*Studentessa 25 anni medicina 5 anno italia*

- *Tra cinque anni calcolo spero specializzanda, non so dove ma spero di poter abitare da sola...perché no, ma spero che la mia storia continui, diciamo in un futuro di coppia ecco mettiamola così...*

La maggioranza degli intervistati nel contesto italiano di ricerca riesce ad avere una capacità proiettiva in relazione al loro futuro professionale. Gli elementi che influenzano questo processo sono il settore disciplinare di studi, l'età e il loro progetto professionale futuro. Per quanto concerne la capacità proiettiva a medio-lungo termine in relazione al loro futuro professionale e persone gli studenti presentano delle maggiori difficoltà.

### **6.3.2 Prospettive future degli studenti di Paris Diderot**

Al fine di analizzare le dinamiche di proiezione professionale degli intervistati di Paris Diderot si è deciso di utilizzare, anche per questa fase di analisi, le categorie, indeciso, possibiliste e deciso. Il 75% degli intervistati francesi rientra nella categoria dei decisi, il 21,3% in quella dei possibilisti e il 3,3% degli indecisi (tab 6.3.2.1). All'interno del contesto francese di ricerca si registra una minore presenza di studenti indecisi in relazione ai risultati italiani.

### 6.3.2.1 processo di proiezione professionale Francia

|        |              | Percentuale valida |
|--------|--------------|--------------------|
| Validi | indeciso     | 3,3                |
|        | possibilista | 21,3               |
|        | deciso       | 75,3               |
|        | Totale       | 100,0              |

Sia le donne che gli uomini intervistati di Paris Diderot rientrano maggiormente nella categoria dei decisi. Per quanto concerne la categoria degli indecisi, a differenza dei risultati emersi dalle analisi per il contesto italiano, sono le studentesse a essere maggiormente rappresentate (il 5,3% sul totale delle intervistate contro l'1,3% degli uomini).

Con l'aumentare dell'età si riduce la presenza degli studenti all'interno della categoria degli indecisi, infatti, per la classe d'età "26 e più" non si registra la presenza di nessun'universitario per questa tipologia.

### 6.3.2.2 processo di proiezione professionale secondo classi d'età Francia

|        |              | classi d'età |        |          |
|--------|--------------|--------------|--------|----------|
|        |              | 18-21        | 22-25  | 26 e più |
|        | indeciso     | 4,3%         | 3,7%   |          |
|        | possibilista | 26,1%        | 17,8%  | 35,0%    |
|        | deciso       | 69,6%        | 78,5%  | 65,0%    |
| Totale |              | 100,0%       | 100,0% | 100,0%   |

All'interno dei diversi settori disciplinari indagati la maggioranza degli studenti rientra nella categoria dei decisi. Gli studenti di medicina, com'è emerso anche dalle analisi italiane, sono gli universitari maggiormente rappresentati dalla categoria dei decisi (97,1% sul totale degli intervistati in questo settore), per loro non si registra nessuna presenza fra gli indecisi. Per gli studenti di sciences humaines et sociales, si registra la presenza più alta per la categoria degli indecisi.

### 6.3.2.3 processo di proiezione professionale secondo settore disciplinare

|        |              | secteur             |                                     |                                |                                     |          |
|--------|--------------|---------------------|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|----------|
|        |              | Lettre et<br>Langue | Sciences<br>Humaines<br>et Sociales | Droit-<br>Economie-<br>Gestion | Science<br>Théchnologie<br>et Santé | Médecine |
|        | indeciso     | 3,8%                | 6,5%                                |                                | 3,6%                                |          |
|        | possibilista | 38,5%               | 25,8%                               | 33,3%                          | 21,8%                               | 2,9%     |
|        | deciso       | 57,7%               | 67,7%                               | 66,7%                          | 74,5%                               | 97,1%    |
| Totale |              | 100,0%              | 100,0%                              | 100,0%                         | 100,0%                              | 100,0%   |

È stato chiesto anche agli studenti di Paris Diderot di svolgere alla fine dell'intervista un esercizio di proiezione di medio-lungo termine in relazione al loro futuro personale e professionale.

Le questioni dell'indipendenza e dell'autodeterminazione presentate all'interno del secondo paragrafo emergono anche dalle narrazioni degli studenti.

Gli intervistati all'interno del contesto francese di ricerca sono riusciti più facilmente a svolgere l'esercizio di proiezione futura professionale e personale.

L'elemento che emerge dalle narrazioni degli studenti di Paris Diderot è la questione dell'indipendenza economica e dell'acquisizione di uno status professionale elevato. Gli universitari francesi, a differenza dei risultati nel contesto italiano, all'interno del loro processo di proiezione, descrivono la dimensione della stabilità di coppia come elemento importante del loro percorso di vita.

Un esempio è la narrazione di una studentessa al terzo anno di licence in psicologia:

*Studentessa 20 anni psicologia 3 anno Licence psychologie*

*-Fra cinque anni mi immagino in coppia, penso di convivere con il mio ragazzo,  
-E pensi di continuare in master?  
- Sicuramente avrò finito il Master a Paris7 di psicologia e starò esercitando la mia professione*

La difficoltà d'inserimento all'interno del mercato del lavoro è un fattore che emerge dalle interviste degli studenti francesi. Un intervistato che rientra all'interno della categoria dei decisi, la cui narrazione è presente anche all'interno del quinto capitolo in relazione alla sua idea di università, descrive il suo futuro attraverso la difficoltà della ricerca di lavoro e la sua esperienza di militante politico. Questo studente ha frequentato prima un corso di stap (scienze e tecnologia applicata) e vorrebbe reintegrare gli studi in questa disciplina per utilizzare le conoscenze acquisite durante queste due formazioni.

*Studente 22 anni 2 anno master2 socio-philo politique Francia*

- *M'immagino ancora militante, m'immagino nella merda perchè sarò il periodo in cui cercherò un lavoro e fatichero, ma dall'altro lato non mi preoccupa più di tanto....penso che avrò una visione diversa da quella di oggi....ma non mi vedo in una cosa completamente differente in effetti, solo spero che non sarò più all'università..o almeno non da questo lato.*

Avere un'idea professionale precisa, in alcuni casi non aiuta lo studente a proiettarsi nel futuro, questo elemento è emerso anche all'interno del contesto italiano. Uno studente in fisica di 23 anni in Master2 dichiara di voler fare il ricercatore, ma è insicuro sul suo futuro personale e professionale.

*Studente 23 anni 2 anno master2 physique Francia*

- *Non so veramente, ma vorrei fare una tesi di dottorato e un post-doc....ma per ora non sono sicuro*

Dalle narrazioni degli studenti di medicina, oltre alla dimensione professionale della loro vita futura in qualità d'interno in un centro ospedaliero, emerge l'importanza della dimensione personale del percorso di vita. Una studentessa, la cui storia è già stata presentata all'interno del quarto capitolo in relazione alle dinamiche di riorientamento, ha svolto il suo processo proiettivo valorizzando la dimensione della costruzione di una coppia stabile e dello svolgimento della sua professione in una visione di aiuto all'altro.

*Studentessa 27 anni medicina 5 anno Francia*

- *Mi piacerebbe aver incontrato la persona con cui farò dei figli e vivere con lui, cercando di apprezzare il mio quotidiano e avendo l'impressione di essere utile.*

Gli studenti francesi sembrano riuscire a svolgere un processo di proiezione futura professionale e personale più facilmente dei loro colleghi italiani. Essi sono maggiormente rappresentati dalla categoria dei decisi, in relazione ai loro colleghi italiani, e dalle loro narrazioni emerge la ricerca di una stabilità di coppia, fattore poco presente all'interno delle storie degli intervistati italiani. Per entrambi i contesti di studio la dimensione dell'acquisizione dell'indipendenza diventa fondamentale, ma per gli studenti francesi emerge l'importanza di un'affermazione professionale e di un'acquisizione di un alto status sociale.

#### **6.4 conclusioni in relazione all'esperienze e alle prospettive future degli studenti intervistati**

In questo capitolo sono stati indagati i percorsi degli universitari in relazioni a: alle performance, alle auto-valutazioni delle competenze trasversali, alla loro percezione dell'esperienza universitaria vissuta e alle loro prospettive future.

Fra i due contesti d'analisi emergono delle differenze imputabili all'organizzazione del sistema, ai differenti valori che caratterizzano le due società e alla capacità individuale del soggetto di affrontare l'esperienza universitaria.

Le attività universitarie ed extra che hanno caratterizzato il percorso degli studenti italiani sono: stage o tirocinio a completamento degli studi, la partecipazione ai convegni e collaborare con la facoltà.

Gli studenti francesi hanno descritto la loro costruzione delle competenze trasversali attraverso le seguenti attività: stage o tirocinio a completamento degli studi, partecipare a convegni e partecipazione alle ricerche universitarie.

Per entrambi i contesti di studio solo un ristretto numero d'intervistati ha potuto partecipare a un programma di scambi internazionali di studio, ma per i soggetti considerati questa sembra essere un'esperienza fondamentale del proprio percorso.

Gli intervistati italiani sono quelli che dichiarano di aver ottenuto migliori performance universitarie, ma sono gli studenti francesi considerati a essere maggiormente in regola in relazione all'acquisizione del titolo di studio.

Per quanto concerne l'acquisizione delle competenze trasversali, intese come capacità acquisite all'interno di un contesto lavorativo e trasferibili nello svolgimento di qualsiasi altra attività, emergono delle differenze fra i due paesi indagati (Ajello 2002).

Secondo gli studenti italiani intervistati le competenze trasversali maggiormente acquisite durante il percorso sono: *"assumersi responsabilità"*; *"fare amicizie con persone nuove"*, *"capacità di auto-apprendimento"*. Gli intervistati italiani, all'opposto, si valutano negativamente in relazione la capacità di *"parlare in pubblico"*. Dall'analisi delle auto-valutazioni risulta che gli studenti italiani, si collocano, all'interno dello spazio sociale universitario, in una posizione di sotto-valutazione in relazione alle capacità di condivisione delle conoscenze acquisite. In questo contesto emerge l'incapacità di confrontarsi con i soggetti preposti alla valutazione dei saperi acquisiti. Queste dinamiche sono riconducibili alle pratiche universitarie, di braccionaggio e azione strategica (presentate nel quinto capitolo confronta 5.2.1) messe in atto dallo studente per l'appropriazione e interiorizzazione delle conoscenze.

Secondo gli intervistati francesi le competenze di: auto-apprendimento, saper lavorare sotto pressione e cooperare sono state quelle che hanno caratterizzato la loro esperienza universitaria, mentre le competenze della negoziazione e dell'organizzazione dei gruppi di lavoro rappresentano meno il percorso formativo degli studenti di Paris Diderot. Gli universitari francesi evidenziano una preoccupazione in relazione alla riuscita universitaria che si caratterizza attraverso la necessità costante di un confronto e supporto dei pari che si traduce nella scelta di attivare pratiche di partecipazione (confronta 5.2.2).



L'esperienza universitaria intesa come strumento di comprensione del mondo, per gli intervistati è il risultato delle scelte compiute in relazione a: pratiche universitarie, pratiche lavorative, esperienze intra ed extra universitarie, relazioni sociali, pratiche culturali.

L'elemento dell'esperienza universitaria vissuta come strumento di acquisizione dell'autonomia emerge dalle esperienze degli intervistati in entrambi i paesi analizzati, ma i percorsi si caratterizzano attraverso dei fattori ascrivibili a fattori relativi all'organizzazione del sistema universitario nazionale, e a dimensioni culturali rappresentative della transizione all'età adulta.

Per il contesto italiano sono stati individuati i seguenti indici di rappresentazione dell'esperienza: l'autonomia organizzativa, partecipazione alla conoscenza, strategia per prolungare l'adolescenza, acquisizione del titolo di studio e strumento di transizione all'età adulta. Gli uomini italiani intervistati tendono ad affrontare il percorso di studi come uno strumento di fuga dalle responsabilità, mentre le loro colleghe come un processo di partecipazione alla conoscenza. Sempre all'interno del contesto di ricerca della Sapienza gli studenti del settore lingue-lettere e scienze umane affrontano l'esperienza o come un processo di acquisizione dell'autonomia e delle responsabilità oppure all'opposto come uno strumento per prolungare l'adolescenza. Gli universitari nell'area economico-sociale giuridica si caratterizzano per un percorso in cui il processo di partecipazione alla conoscenza diventa importante per affrontare le loro esperienze quotidiane.

L'esperienza degli universitari francesi è rappresentata dai seguenti indici: acquisizione del titolo di studio, acquisizione autonomia, strategia per la riuscita professionale, acquisizione dell'indipendenza abitativa, strategia di autodeterminazione. Le studentesse di Paris Diderot vivono maggiormente l'esperienza universitaria come un processo di acquisizione dell'autonomia, mentre i loro colleghi hanno affrontato l'esperienza di studi superiori come un processo di investimento in relazione alla professione futura. L'esperienza universitaria vissuta come strategia per la riuscita professionale caratterizza tutti gli studenti francesi intervistati all'interno delle diverse aree disciplinari indagate, ma i soggetti appartenenti al settore medico sono fortemente rappresentati da un alto valore di questa categoria.

La fine del corso di studi produce delle dinamiche riflessive in relazione al percorso seguito (soprattutto per gli studenti al termine del secondo ciclo di studi o ciclo unico) e allo stesso tempo spinge lo studente a un esercizio proiettivo riguardanti le prospettive future di lavoro e personali.

Al fine di analizzare i processi di proiezione professionale degli universitari sono state costruite tre categorie rappresentative: indecisi, possibilisti e decisi.

Secondo Coulon lo studente per mettere in atto il processo di proiezione deve essere in grado di gestire l'esperienza passata e presente per proiettarsi nel futuro.

In questo esercizio il soggetto deve essere in grado di costruire un progetto professionale definito, solo così rientra nella categoria dei decisi, poiché in grado di definire la posizione socio-economica che vuole raggiungere.

Nel caso in cui il progetto professionale è in costruzione, lo studente rientrerà nella categoria dei possibilisti, egli è in grado d'individuare il settore lavorativo d'interesse, ma non a definire la possibile professione futura. Uno degli elementi che può rappresentare questo tipo d'esercizio proiettivo, è l'incapacità di tradurre la conoscenza in un'attività professionale concreta. Un ulteriore fattore che potrebbe descrivere la difficoltà a definire una professione futura d'interesse, è riconducibile alla consapevolezza delle difficoltà d'ingresso al mercato del lavoro.

I soggetti che alla fine del percorso non sono stati in grado di costruire, un progetto professionale definito, si trovano nell'incapacità di svolgere l'esercizio di proiezione futura. Per entrambi i contesti di studi si registra una forte rappresentazione degli studenti all'interno della tipologia dei decisi. Questo processo è influenzato, per entrambi i paesi, dall'età dello studente e dalla disciplina intrapresa.

Lo studente di medicina alla fine del percorso di studi sembra rappresentare la tipologia dello studente deciso all'interno dei due contesti di ricerca.

Gli intervistati di entrambi i paesi indagati hanno mostrato una maggiore difficoltà nello svolgere l'esercizio di proiezione futura a medio termine (5 anno dal momento dell'intervista). Questa difficoltà è il risultato della mancanza degli elementi necessari definiti da Coulon (1997) per svolgere l'esercizio proiettivo.

Gli studenti sono riusciti a definire una professione futura d'interesse, ma non a proiettarsi in un futuro a medio termine.

Analizzando le risposte inerenti alla proiezione futura a medio termine è emerso che gli intervistati italiani si caratterizzano: *"per l'ansia d'emancipazione individuale"* (indipendenza abitativa ed economica). Questo elemento è riconducibile alle condizioni di transizione all'età adulta dei giovani italiani (Buzzi 2007).

Gli universitari francesi, invece, si caratterizzano attraverso un processo rappresentato dal *"dover essere"* imposto dalle pressioni sociali (logica dell'integrazione sociale) (Van de Velde 2008). Questa dinamica si costruisce durante il percorso del secondo ciclo di studi superiore, secondo la scelta d'indirizzo del master (recherche o professionnelle) gli universitari si orientano verso o un prolungamento della permanenza all'interno del sistema d'Higher Education oppure verso una specializzazione professionale che li introduce al mercato del lavoro.

In relazione alle prospettive future degli studenti a medio termine emerge una maggiore capacità degli intervistati francesi a svolgere questo esercizio riflessivo.

Ansie Pre-Laurea



(Montonepecoragnello, "Università Tabù" per gentile concessione di Silvia Tumminello)

## ***Conclusioni***

In questa tesi sono stati analizzati i percorsi degli studenti universitari all'interno di due contesti metropolitani: Roma, Parigi.

L'obiettivo è stato quello di produrre una rappresentazione della figura dello studente universitario attraverso l'analisi dei percorsi individuali e alla luce dei diversi cambiamenti avvenuti all'interno dei sistemi di Higher Education.

La scelta dei due contesti di ricerca (Italia e Francia) è stata fatta in considerazione dei cambiamenti avvenuti negli ultimi tredici anni nei sistemi d'istruzione superiore considerati. Le trasformazioni messe in atto hanno generato un processo d'isomorfismo non coercitivo delle architetture dei cicli di studio dei paesi indagati.

Questi cambiamenti hanno influito non soltanto a livello sistemico, ma anche all'interno dei percorsi individuali degli studenti universitari.

Il percorso universitario è stato considerato come un'esperienza costruita in relazione a tre momenti di transizione fondamentali: la transizione tra scuola e università, la transizione da neofita a esperto e infine la transizione dall'università al mondo del lavoro e al mondo adulto. Questi tre momenti caratterizzano le esperienze universitarie degli studenti e si costruiscono in maniera diversa a seconda del soggetto considerato. Se consideriamo la categoria degli studenti adulti, la prima transizione, vale a dire dalla scuola al mondo universitario assume connotazioni diverse, poiché essi hanno terminato da tempo il percorso secondario superiore e arrivano nel mondo dell'università con un bagaglio di esperienze e di conoscenze diverse dai neo-diplomandi.

Si è deciso, di conseguenza, di produrre un'analisi che si strutturasse su tre livelli:

- 1) Analisi macro-sociologica dei cambiamenti sistemici all'interno dei due paesi considerati;
- 2) Analisi delle popolazioni universitarie a livello nazionale e dei due atenei (università Sapienza di Roma e università Paris Diderot) dove è stata svolta la ricerca sul campo;
- 3) Analisi micro-sociologica attraverso interviste con questionario a 300 studenti (150 in Italia e 150 in Francia) che potesse descrivere le esperienze e le pratiche universitarie degli intervistati nei due contesti scelti.

### ***I cambiamenti dei sistemi***

Negli ultimi tredici anni i sistemi europei d'istruzione superiore sono stati investiti da tre principali dinamiche che hanno generato la loro attuale condizione. Questi cambiamenti hanno influenzato non soltanto le trasformazioni dei sistemi di Higher Education, ma anche le scelte e i percorsi degli studenti universitari.

Una prima dinamica, che ha prodotto trasformazioni a livello internazionale, si è sviluppata con il processo di Bologna e la dichiarazione degli obiettivi di Lisbona da parte degli stati membri dell'Unione Europea. Questi due processi hanno dato vita a dinamiche di uniformizzazione dei sistemi universitari con l'obiettivo principale di creare una

struttura economica fondata sulla produzione della conoscenza e la circolazione degli individui all'interno dell'Unione Europea.

Il secondo fenomeno è rappresentato dalla traduzione a livello nazionale e locale della riforma dei cicli d'istruzione superiore. Le dinamiche create da questo processo hanno generato un fenomeno d'isomorfizzazione che si è realizzato solo in parte poiché la nuova architettura dei cicli si è sviluppata su sistemi d'istruzione organizzati diversamente da quello attuale. Questo fenomeno caratterizza, soprattutto, il processo di trasformazione del sistema universitario Italiano.

È necessario sottolineare come la riforma dei cicli d'istruzione superiore sia stata attuata in modo diverso a livello nazionale e a livello locale creando dei micro mondi dove le pratiche universitarie (amministrative e pedagogiche) diventano la carta d'identità dei curricula universitari (Rostan, Vaira 2010).

Il terzo fattore che caratterizza le dinamiche di cambiamento dei sistemi di Higher Education è la crisi economica. Essa, benché sia un fattore esogeno ai sistemi d'istruzione terziari, ne influenza direttamente gli andamenti. Questa dinamica si è innestata su un processo di accumulazione economica della conoscenza che ha orientato i governi a operare scelte volte alla riduzione degli sprechi e alla massimizzazione economica in virtù di un miglioramento dei sistemi d'istruzione superiore (Insel 2009).

Questi cambiamenti sono avvenuti alla luce di un'altra dinamica di trasformazione che ha caratterizzato i sistemi europei dalla fine degli anni 80' in Francia e dalla fine degli anni 90' dello scorso secolo in Italia. Il fenomeno è il processo di managerializzazione dell'amministrazione pubblica (Battistelli 2002) che ha dato vita a una trasformazione della governance universitaria (Boffo 2010) e al conseguente processo di autonomia degli atenei. Il cambiamento avvenuto ha comportato un trasferimento delle responsabilità economiche e accademiche ai rettori universitari. In questo contesto cambiano i ruoli degli attori tradizionali del sistema d'Higher Education (stato e comunità accademica) che entrano in relazione con il mercato definito come *"arena entro la quale gli attori di un sistema d'istruzione superiore si muovono con una logica di azione diversa"* (Moscati, Rostan 2010).

Il contesto attuale ha portato a una trasformazione della funzione dell'università, da sistema che forma gli individui alla conoscenza a sistema che quantifica la conoscenza prodotta. Secondo Insel (2009) le dinamiche di quantificazione dei saperi sono l'elemento fondamentale nel processo di trasformazione della conoscenza in merce, e gli indicatori di performance diventano uno strumento di *"accumulazione simbolica"* della *"conoscenza-merce"* *" la quantification des activités de recherche est un moment décisif dans la transformation de la connaissance en marchandise. Elle permet d'organiser un marché de la connaissance, d'évaluer sa productivité et de créer des conditions d'une nouvelle accumulation symbolique. Les indicateurs de performance, dont on constate ces dernières années une prolifération spectaculaire, tentent de répondre à ce besoin d'accumulation des signes. Aujourd'hui plusieurs sociétés commerciales fournissent des bases de données des publications scientifiques qui permettent aux universités, aux organismes de recherche et aux chercheurs de se comparer les uns aux autres."*

Il processo di Bologna ha generato, all'interno dei sistemi dei paesi aderenti, delle dinamiche che hanno interrotto la path dependency nazionale, ma il processo d'isomorfizzazione che si è generato non è avvenuto in modo coercitivo tanto che i sistemi di Higher Education nazionali hanno lasciato uno spazio inaspettato alle implementazioni locali creando delle differenze rintracciabili all'interno delle pratiche universitarie quotidiane degli studenti.

La riforma dei cicli d'istruzione superiore, in Italia è stata implementata attraverso il decreto legge 509/99 strutturandosi su un sistema organizzato in tre livelli: un primo ciclo di studi superiori (laurea triennale), un secondo ciclo di studi terziario (laurea specialistica, trasformata in laurea magistrale dopo il decreto 270/04) e un terzo ciclo dottorale. Per alcune filiere di studio (Medicina e chirurgia e Scienze della Formazione primaria) non è stata applicata la nuova riforma dei cicli. Questa riforma si è innestata su un sistema d'istruzione terziario strutturato su unico ciclo (per quasi tutte le facoltà di tipo quadriennale, per alcuni corsi di laurea era di tipo quinquennale e per il corso di laurea in medicina e chirurgia era di sei anni) durante il quale nessun tipo di diploma era rilasciato). In Italia si è assistito ad una trasformazione concernente il corso legale degli studi e ad un aumento dell'offerta formativa.

In Francia la traduzione della Bologna Declaration è avvenuta con il decreto "Décret n°2002-482 du 8 avril 2002" attuato poi nell'anno accademico 2005. Il sistema universitario francese, al momento dell'implementazione della riforma, era già organizzato su un sistema a più livelli. Attualmente l'architettura di questo sistema universitario prevede un primo ciclo di studi (Licence), un secondo livello d'istruzione superiore (Master1 e Master2) ed un terzo ciclo di studi dottorale.

L'altro fattore che ha trasformato l'attuale contesto universitario francese è stata la riforma in relazione all'autonomia universitaria, la legge 2007-1199 del 10 agosto 2007 nota come LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités), legge relativa alle libertà e responsabilità delle università, che ha trasferito la governance delle università a livello locale.

Le dinamiche di trasformazione dei cicli d'istruzione terziaria attualmente hanno prodotto un processo d'isomorfismo non coercitivo poiché l'obiettivo principale del Processo di Bologna è quello di creare un frame di riferimento simile, ma non un unico sistema di Higher Education.

In relazione ai percorsi universitari, le riforme dei cicli hanno prodotto un innalzamento dei tempi formali previsti per l'acquisizione dei titoli di studio. In Italia alcuni corsi di laurea quadriennale sono diventati quinquennali (triennale più magistrale), in Francia tutti i corsi di maitrise (corso di laurea quadriennale) sono stati assorbiti all'interno del sistema LMD e il secondo ciclo di studi è caratterizzato da due anni di corso Master1 e Master2 (che rilasciano due diplomi superiori distinti) generando un innalzamento dei tempi di permanenza all'interno del sistema d'istruzione terziario.

### ***Le trasformazioni della popolazione universitaria in Italia e In Francia***

I dati Miur-Istat e OVE mostrano un notevole incremento della popolazione universitaria in Italia e in Francia negli ultimi cinquant'anni.

L'Italia ha registrato un aumento della popolazione iscritta di 8.3 volte il numero degli iscritti totali a partire dall' a.a 1960-61, mentre la Francia vede un aumento a partire dallo stesso anno accademico di 7.3 volte il numero degli iscritti totali. Quest'aumento della popolazione è il risultato del fenomeno del baby boom che ha mostrato i suoi primi effetti negli anni 70' in Francia e negli anni 80' in Italia.

L'incremento della popolazione universitaria ha generato dinamiche positive in relazione all'accesso alla formazione terziaria, permettendo l'ingresso nel mondo universitario delle classi sociali medie, e in parte delle fasce sociali deboli, in entrambi i contesti di studio.

La trasformazione della composizione sociale degli universitari è stato considerato come indicatore di mobilità sociale ascendente all'interno dei sistemi sociali considerati (Boudon 1973). Allo stesso tempo l'avvento dell'università di massa ha generato, soprattutto negli ultimi tredici anni, delle dinamiche di svalutazione dei titoli di studio in relazione al mercato del lavoro, attenuando le tendenze positive legate alla mobilità sociale sopra presentate (Duru-Bellat 2006).

All'interno di entrambi i paesi e degli atenei considerati la presenza femminile è aumentata negli ultimi anni, ma si rilevano ancora delle dinamiche di "segregazione" di genere relativamente ad alcuni settori disciplinari. La maggiore presenza femminile si registra all'interno delle filiere di tipo letterari umanistici riproducendo dinamiche di disuguaglianze ancora presenti in entrambi i sistemi (Fornari e Villani 2008). Analizzando i dati riguardanti la presenza delle studentesse all'interno dei settori disciplinari legati alle scienze "dure" o sanitarie e agli studi tecnici (ingegneria, architettura etc) emergono tendenze che farebbero pensare a una "doppia disuguaglianza di genere". In altre parole non solo le studentesse sono sottorappresentate all'interno di questi settori disciplinari (disuguaglianza di tipo quantitativo), ma sono anche "relegate" all'interno di specifici settori delle discipline sopra-elencate che sono culturalmente e socialmente riconducibili allo stereotipo del lavoro femminile (biologia, farmacia, ingegneria gestionale, architettura), rappresentando una disuguaglianza di tipo qualitativo.

La popolazione universitaria di entrambi i paesi è fortemente rappresentato dagli studenti con un percorso d'istruzione secondario di tipo liceale.

Per il contesto francese è stato possibile confrontare il percorso scolastico e l'origine sociale dei genitori con il percorso scolastico e l'origine sociale della popolazione media della classe d'età 40-60 anni. Da questo confronto emergono, ancora, delle dinamiche di riproduzione culturale e sociale all'interno del sistema d'insegnamento superiore francese. Dall'analisi si evince che più del 50% dei genitori degli studenti rispetto alla popolazione media della stessa classe d'età ha un titolo di studio d'istruzione secondaria e all'interno di questa sottopopolazione il 15,8 % ha un diploma professionale post-baccalaureat e il 35,5% un titolo di studio d'istruzione superiore. Per quanto concerne l'origine sociale più del 55% dei genitori di questi studenti appartiene alla categoria "Professioni

intermediaires e cadre Superieur Profession Liberal”, le due categorie più importanti all’interno del sistema socio professionale francese.

All’interno del contesto francese si registra un’importante presenza degli studenti stranieri all’interno di tutti i cicli di studio universitari (Ennafaa e Paivandi 2008). L’Italia può essere definito un paese di “nuova accoglienza” per gli studenti stranieri, mentre in Francia esiste una forte tradizione di accoglienza, legato a doppio filo alla storia coloniale francese.

La popolazione universitaria di entrambi i paesi analizzati oggi vede anche la presenza degli studenti in età adulta.

### ***I cambiamenti della figura dello studente universitario all’interno della letteratura sociologica***

All’interno della letteratura sociologica la figura dello studente universitario si è trasformata in relazione ai cambiamenti sociali e dei sistemi d’istruzione.

Il modello ideal-tipico che è ancora oggi il punto di riferimento degli studi sugli universitari è rappresentato dalla figura dell’Heritier descritta da Bourdieu e Passeron (1964).

L’Heritier raffigura lo studente universitario francese degli anni 60’ proveniente dalle classi favorite della società ed erede di un destino designato. Lo studente rappresentato dai sociologi è un predestinato agli studi, è sottoposto a un processo di “investitura sociale”. Questi attori sociali vengono definiti come degli eletti e portatori di un “dono” acquisito all’interno delle dinamiche di socializzazione familiare. Gli heritier acquisiscono un habitus familiare e un ethos di classe che gli permettono d’interiorizzare un “savoir” e un “savoir faire”, fondamentali nel loro percorso di studi.

Gli studenti provenienti dalle fasce deboli della società negli anni 60’ in Francia avevano solo il 5% di possibilità d’accesso all’istruzione superiore. Essi sono il frutto di un processo di sovra-selezione che si attua solo a condizione di un’ottima riuscita negli studi, dinamica che non si produce per gli studenti di alta origine sociale.

Secondo i due sociologi non è possibile definire la popolazione universitaria come un gruppo integrato e descrivono una chiusura in relazione all’interazione fra studenti di diverse aree disciplinare. La temporalità dello status universitario conduce lo studente a essere soltanto quello che “*quello che progetta di essere*”.

Lo studente impara ad essere “*provvisorio*”, in realtà il suo lavoro non è in relazione al suo “essere” hic et nunc, nella sua quotidianità, ma è orientato verso il suo “*dover essere*” nel futuro professionale ed privato.

Dalle analisi di Bourdieu e Passeron emerge il legame indivisibile fra l’universitario e la sua classe d’origine, essi si definiscono a seconda di questa relazione, nelle loro pratiche, nelle loro scelte quotidiane. In qualità di “*aspiranti intellettuali*” essi vivono e reinterpretano il rapporto alla cultura e al loro status seguendo il modello imposto dalla loro classe sociale.

Il rapporto fra professore e studente è rappresentato dalla trasmissione in cui il docente offre la conoscenza alla passività dell’universitario che recepisce la produzione del sapere. L’universitario in questa relazione cerca una sorta di “*maitre à penser*” che lo indirizzi nel processo di reinterpretazione dei valori della sua classe d’origine.



La relazione studente professore produce nell'universitario un esercizio simbolico della professione intellettuale entrando in un meccanismo del *"faire semblant"* come modello di adesione al mondo intellettuale.

La seconda figura che descrive l'universitario all'interno della letteratura sociologica è quella presentata da Parsons e Platt (1973). Attraverso la scelta d'investimento in una formazione superiore lo studente rientra all'interno del processo d'integrazione sociale "The undergraduate college especially attempts to synthesize the cognitive learning function with the function of socialization. Thus the college constitutes an extension to older age levels of patterns of the integration of the social system and of personality which have been found in studies of family socialization" (Parsons e Platt 1973 pag 103-104).

Il processo che si produce all'interno del percorso universitario permette di integrare i modelli culturali e valoriali della società statunitense. La socializzazione universitaria è definita dai due sociologi attraverso il concetto di *studentry*, esso è il nuovo modello socializzativo dei giovani e viene analizzata come un continuum della socializzazione adolescenziale. La *studentry* produce dinamiche di costruzioni identitarie che caratterizzano le traiettorie formative e personali dei soggetti. Essa può essere affrontata da un lato come una fase di socializzazione a se stante, dall'altro lato viene considerata come una tappa di passaggio dalla fase di socializzazione adolescenziale alla transizione verso l'età adulta. Il processo di *studentry* si struttura come parte rilevante del processo d'integrazione che ogni soggetto deve compiere all'interno della società. Lo studente inizia ad acquisire i ruoli e le aspettative fondamentali al processo d'integrazione attraverso il riconoscimento e il superamento dei diversi livelli di "achievement". La *studentry* rappresenta la transizione dal mondo della scuola a quello universitario e al passaggio dall'adolescenza alla fase di transizione all'età adulta. La socializzazione universitaria è seguita da quella che Parsons e Platt definiscono la prima maturità. Questa tappa della costruzione identitaria individuale offre allo studente la possibilità di riconoscere i ruoli e la gerarchia.

La figura dello studente come professionista emerge dal lavoro di Alain Coulon *Le metier d'étudiant* (1997). Coulon descrive uno studente universitario all'interno di un contesto completamente diverso da quello de l'heritier, vale a dire l'università di massa. La figura dell'Heritier inizia a essere meno rappresentativa della realtà universitaria alla fine degli anni 80' 90 dello scorso secolo.

La popolazione universitaria è rappresentata anche da soggetti provenienti anche dalle fasce deboli della società. Si riducono le disuguaglianze in termini d'accesso alla formazione terziaria, l'abbandono degli studi diventa un nuovo elemento di discriminazione e di criticità.

Coulon analizza la transizione dal mondo della scuola al mondo dell'università, questa fase è caratterizzata dal cambiamento di status da "éleve" a "étudiant".

L'ingresso nel sistema d'istruzione terziario è definito un rito di passaggio, attraverso il quale lo studente deve trasformarsi da straniero all'interno del gruppo a indigeno del mondo universitario.

Per diventare un professionista del mondo universitario lo studente deve riuscire ad affrontare il processo d'affiliazione definito come *"un mouvement actif du sujet qui apprend"*. L'affiliazione è considerata come una dinamica d'apprendimento dell'autonomia attraverso un processo attivo nel compimento di un'azione collettiva.

Coulon identifica tre tempi che scandiscono il processo di affiliazione al mondo universitario. Il primo è rappresentato da *"le temps de l'étrangeté"*, in cui lo studente si immerge in un universo sconosciuto, abbandona "la famiglia" d'origine per intraprendere il viaggio in questa nuova istituzione.

*Le temps de l'apprentissage*, in questa fase lo studente apprende i ritmi della quotidianità universitaria, impara a gestire la propria vita in funzione delle diverse pratiche universitarie e inizia a conformarsi alle regole di questo nuovo mondo, a individuare le competenze tacite che gli permetteranno di terminare il proprio percorso.

Infine l'ultima tappa è rappresentata da *"le temps de l'affiliation"* in cui lo studente ha interiorizzato le pratiche e le regole universitarie, ha acquisito quel saper fare che lo distingue dalla semplice matricola. L'affiliazione si sviluppa su due livelli, da un lato l'interiorizzazione delle pratiche amministrative e l'interiorizzazione del linguaggio formale universitario che gli offre la possibilità di gestire le procedure burocratiche, dall'altro l'affiliazione sono di tipo intellettuale e permette allo studente di riconoscersi nella comunità universitaria e mostrare agli altri membri di aver acquisito e interiorizzato le regole scritte e non scritte necessarie a diventare un professionista della conoscenza. La riuscita del processo di affiliazione secondo Coulon è lo strumento che assicura allo studente il conseguimento del titolo di studio.

François Dubet descrive la figura dello studente universitario a partire da due cambiamenti che hanno caratterizzato le trasformazioni del sistema d'istruzione superiore francese: la massificazione del sistema universitario e l'incremento dell'offerta formativa. Attraverso il concetto di esperienza intesa come "la costruzione del mondo, il reale, è la possibilità di verificare e interpretare il mondo" Dubet analizza il percorso degli universitari. L'esperienza offre la possibilità all'individuo di mettere in atto il processo di "soggettivazione" che gli permette di creare una sua autonomia, una sua coscienza, una sua libertà. Lo studente universitario come un attore che mette in campo attraverso il percorso universitario, un processo di soggettivazione che continuerà anche dopo la fine degli studi. In questo contesto secondo Dubet l'Heritier non rappresenta più lo studente universitario, l'immagine di questo soggetto diventa sempre più "complessa" e può essere descritta attraverso l'analisi *"croisement de clivages multiples"*, vale a dire le fratture vissute dal soggetto durante la sua esperienza universitaria e di vita.

Dubet rappresenta l'esperienza universitaria come un processo che si organizza a partire da tre dimensioni soggettive: una dimensione *"d'intégration"* dell'attore nel contesto scolastico, la seconda dimensione è legata a un *"projet étudiant"*; la terza dimensione quella di *"vocation"*.

L'esperienza universitaria è definita come una prova che si differenzia da soggetto a soggetto secondo il tipo di studi intrapreso, l'origine sociale, il grado di distacco dalla famiglia. Questa prova comporta un processo di *"adaptation"*. Quest'adattamento è

legato all'uso del tempo che gli studenti hanno in relazione alle pratiche universitarie, alle pratiche lavorative e alle pratiche culturali. Dubet descrive cinque figure di studenti secondo il processo di adaptation allo studio che mettono in atto: *étudiant salarié* (dedica tutto il tempo al di fuori dell'orario di lavoro allo studio); *étudiant assidu* (dedica completamente il suo tempo allo studio seguendo i corsi e studiando a casa); *étudiant autonome* (segue poco i corsi, ma si dedica molto allo studio autonomo ed ha una vita sociale limitata); *l'étudiant oisif* (dedica completamente il suo tempo alle pratiche del "tempo libero"); *l'étudiant sociable* (uno studente che ha una vita sociale intensa).

La popolazione universitaria è principalmente composta da soggetti giovani, ma negli ultimi anni si è assistito all'ingresso nel sistema d'istruzione superiore di studenti in età adulta. Gli studenti adulti rientrano in una dinamica di "seconda chance" descritta da Coulon nel *Metier d'étudiant* (1997). È possibile definire le motivazioni di una scelta tardiva d'intraprendere un percorso di studi attraverso la dicotomia di Adele Imperio (2007 in Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice 2007): da un lato il piacere personale di completare e integrare la propria formazione alle esperienze formative e professionali pregresse, dall'altro la necessità di una formazione come dovere per preservarsi dal rischio di esclusione sociale.

Lo studente adulto affronta il suo percorso universitario attivando conoscenze e competenze legate alla propria esperienza professionale e al proprio percorso privato. Essi strutturano il proprio planning universitario in relazione agli impegni lavorativi e familiari, soprattutto se sono donne poiché già immerse in un processo di doppia presenza (Balbo 1978) (lavoro nel contesto professionale e privato) che le vedono coinvolte in un processo che potremo definire di tripla presenza (famiglia, lavoro, università).

La differenza generazionale fra gli studenti adulti e i propri colleghi giovani riduce le loro possibilità d'interazione e produce una socializzazione universitaria differente.

Lo studente adulto posiziona all'interno del contesto universitario la propria relazione con lo studente giovane su due livelli: da un lato offre la propria esperienza personale e professionale come sostegno e guida dei giovani studenti, dall'altro si rimette in questione e in una prospettiva di "soggetto sociale che apprende" (Carré 2005).

Da questi lavori emerge una rappresentazione dello studente universitario caratterizzata da una forte eterogeneità. È importante rilevare la tensione che lo studente vive all'interno del mondo universitario, lo studente è "soggetto", è un "giovane" è anche un "lavoratore" che cerca di conciliare tutti questi mondi in relazione alla sua quotidianità. Le tensioni che i diversi contesti in cui l'attore sociale vive e agisce possono a seconda degli autori considerati produrre risultati diversi. Per Bourdieu e Passeron, la deriva del "dover essere" produceva un percorso universitario volto solo l'orizzonte infinito e isolato dell'avventura intellettuale, eliminando completamente gli aspetti legati alla progettualità e alle prospettive future. Secondo Parsons e Platt, le tensioni prodotte dal passaggio fra lo status di studentry e la prima maturità adulta, produrrebbero dei processi distorti d'integrazione verso la costruzione dell'identità adulta. Coulon evidenzia, invece, come le criticità emerse nei tre momenti di transizione dallo status *d'élève* a quello di *étudiant* ha come risultato l'abbandono dell'università. Secondo Dubet, infine, questa tensione si

evidenza anche dalla relazione fra il progetto di studio, la vocazione e l'integrazione che gli studenti hanno in rapporto all'Università sia come Istituzione sia come luogo della quotidianità.

### ***Le scelte universitarie: vocazione, progetto personale e strategie***

La transizione dal mondo della scuola al sistema d'istruzione superiore si caratterizza attraverso il momento della scelta universitaria. Essa si costruisce in relazione a diversi fattori che orientano lo studente nella selezione del corso di laurea da seguire.

Gli elementi che entrano in gioco durante le dinamiche di scelta dei neo-diplomandi sono: fattore vocazionale (l'interesse in relazione ad una disciplina o a una possibile professione futura) (Dubet 1994), le aspettative familiari (in relazione alla filiera scelta, in relazione alla riuscita del percorso) (Bourdieu Passeron 1964), background scolastico (la filiera di studi di provenienza, le performance ottenute anche in relazioni ed eventuali esami di selezione in ingresso) (Gambetta 1990), fattore utilitaristico (lo studente opera un'analisi dei costi in termini d'investimento economico, d'investimento in anni di studio, spendibilità del titolo di studio all'interno del mercato del lavoro) (Boudon 1973), l'immagine pubblica delle filiere (la reputazione di una filiera di studi, l'immagine fornita dai media della disciplina, la conoscenza delle materie che costruiscono il curriculum di studio, la possibilità di intravedere le opportunità lavorative alla fine del percorso universitario). Questi elementi offrono al neo-diplomando la possibilità di costruire un progetto formativo che lo sostenga durante tutto il percorso universitario.

Per quanto concerne le dinamiche di scelta dello studente adulto è importante evidenziare come questo processo sia sostenuto dal substrato dell'esperienza formativa, lavorativa e di vita pregressa. L'esperienza universitaria adulta è un elemento che contribuisce alle transizioni definite dalla Bernici (2007) come "transizioni intra-lavorative" e "transizioni tra lavoro e non lavoro". I fattori che entrano in gioco nelle dinamiche di scelta degli studenti adulti sono: esperienza lavorativa pregressa, fattore vocazionale (interesse per una disciplina), strumentalità, riqualifica professionale, aspettative sociali, percorso scolastico pregresso, immagine pubblica della disciplina.

Il processo di scelta è influenzato anche dall'orientamento universitario svolto durante l'ultimo anno di scuola superiore.

I risultati della ricerca mostrano, per entrambi i paesi indagati, che la scelta universitaria avviene senza avere delle attività di orientamento svolte durante l'ultimo anno di scuola superiore. Si potrebbe definire l'orientamento come un "esperienza senza informazioni".

Il 34,7% degli intervistati italiani ha dichiarato di non aver ricevuto nessun tipo di orientamento all'interno del mondo della scuola, e il 22,7% ha definito insufficiente l'orientamento svolto.

Si ritrovano lo stesso tipo di dinamiche anche all'interno del contesto francese. Il 33,3% degli studenti francesi intervistati ha dichiarato di non aver ricevuto orientamento e il 24,7% ha ritenuto insufficiente l'orientamento svolto. È importante evidenziare che all'interno del sistema scolastico francese esiste la figura del *conseiller d'orientation*. In

ogni istituto superiore il *conseilleur d'orientation* ha il compito di aiutare, informare e guidare lo studente nel suo processo di scelta, egli è una persona con una formazione almeno di primo ciclo universitario di psicologia ed è un professionista che lavora presso C.I.O (Centre d'Information et Orientation).

Per entrambi i contesti di studio emerge una difficoltà nello svolgimento delle pratiche di orientamento, elemento che riduce l'acquisizione delle informazioni necessarie a svolgere una scelta di formazione superiore consapevole.

Il neo diplomando italiano ha tre possibili opzioni alla fine del percorso secondario superiore: seguire una formazione universitaria (all'interno di una facoltà pubblica o privata, conservatorio, accademia delle belle arti, accademia di arte drammatica<sup>74</sup> seguire una formazione non universitaria (scuole di professionalizzazione post-diploma, scuole di design, arte, fotografia, cinema), entrare all'interno del mercato del lavoro. Alla fine del corso triennale lo studente italiano può decidere di continuare la formazione iscrivendosi a un corso di laurea magistrale di durata biennale oppure entrare all'interno del mercato del lavoro.

I neo-diplomandi francesi hanno un ventaglio di offerte formative molto ampio rispetto ai loro colleghi italiani. Fra le possibili opzioni gli studenti hanno: frequentare una classe preparatoire al fine di passare i concorsi d'accesso alle Grands Ecoles, iscriversi all'università a un corso di Licence o IUT, seguire una formazione tecnica BTS (definita anche *formation court et professionnels sante*), entrare all'interno del mercato del lavoro. Alcuni di loro possono essere iscritti, allo stesso tempo, presso l'ENS (Ecole Normale Supérieure, l'equivalente in Italia della Scuola Normale Superiore di Pisa) e un corso di laurea universitario. Il sistema d'istruzione superiore francese prevede delle passerelle fra le diverse tipologie di formazione terziaria, questo offre allo studente la possibilità di costruire un percorso a mosaico fra le discipline e i diplomi offerti. Alla fine del percorso triennale lo studente può decidere di proseguire in una formazione di secondo ciclo Master1 oppure entrare all'interno del mercato del lavoro. Dopo il conseguimento del Master1 lo studente può scegliere di proseguire gli studi iscrivendosi in Master2 (*Recherche o Professionnelle*) oppure entrare all'interno del mercato del lavoro.

Utilizzando i fattori della vocazione e del progetto formativo (Dubet 1994) sono state ipotizzate quattro categorie che descrivano lo studente intervistato al momento della scelta: disorientati, appassionati, strumentali e decisi.

Gli studenti disorientanti hanno una vocazione debole (non sono interessati da nessuna disciplina in particolare) o un progetto debole (non riescono a proiettarsi nel futuro e individuare una professione che li potrebbe orientare verso una formazione universitaria), essi scelgono a caso o attraverso un processo per eliminazione senza riuscire a dare all'inizio del loro percorso un senso preciso al proprio agire.

Gli studenti appassionati hanno una vocazione forte, un interesse per una materia conosciuta durante la formazione scolastica, ma non riescono a tradurre il loro interesse e

---

<sup>74</sup> Attualmente In Italia i diplomi rilasciati dal conservatorio, accademia belle arti, accademia di arte drammatica sono equiparati ai diplomi di laurea rilasciati dalle università poiché queste istituzioni sono governanti dal MIUR Ministero Istruzione Università e Ricerca.

proiettarsi verso il futuro, di conseguenza la scelta avviene soprattutto considerando la propria disposizione personale verso una filiera di studi, senza dover costruire un progetto formativo che li orienti verso una professione specifica.

Gli studenti strumentali sono coloro che non hanno un interesse specifico per una disciplina di studio, ma sanno cosa vorrebbero fare da grandi, quale professione vogliono svolgere per il futuro o quale status socio-economico vorrebbero acquisire. Il loro processo di scelta si costruisce attraverso un processo intenzionale/razionale dove la scelta si orienta verso la disciplina che offre una maggiore possibilità in termini di spendibilità all'interno del mercato del lavoro.

I decisi rientrano nella categoria di coloro che hanno una vocazione forte e questa insieme a un progetto formativo forte gli permette di affrontare il momento della scelta con una sorta di tranquillità poiché le dinamiche di analisi delle possibili prospettive future si sono costruite nel corso della loro formazione secondaria.

È possibile evidenziare, quindi, delle differenze fra i percorsi degli intervistati nei paesi considerati.

Il percorso universitario nel sistema italiano può essere definito mono-filiera, lo studente sceglie una formazione triennale e magistrale all'interno della stessa disciplina di studi.

Il percorso universitario francese può essere definito pluri-filiera, lo studente può scegliere all'interno delle diverse tipologie della formazione superiore e fra le diverse discipline offerte. Il percorso pluri-filiera può costruirsi in modo sincronico (essere iscritto in una formazione double cursus, oppure ENS e università) oppure in modo diacronico (BTS, DUT, IUT, classe preparatoire e poi corso universitario).

### ***L'esperienza del rio-orientamento e il rischio di abbandono***

Lo studente universitario durante il suo percorso di studi può essere confrontato a un processo di rio-orientamento. Queste dinamiche sono messe in atto in due situazioni: lo studente non ha superato l'esame d'accesso per la filiera di studi d'interesse, il soggetto ha operato una scelta non adatta ai suoi interessi e decide di rio-orientarsi.

In questa situazione il rischio d'abbandono universitario è il risultato di un fallimento del processo di rio-orientamento.

Analizzando la questione dell'abbandono da un punto di vista sistemico, essa è valutata come un esempio dell'inefficienza dell'università e lo studente è considerato un out-put del sistema.

L'abbandono universitario esaminato attraverso un'analisi micro-sociologica delle esperienze individuali dei soggetti, assume delle caratteristiche differenti.

Esso è considerato come una prova di separazione che il soggetto deve affrontare e rappresenta una frattura da un punto di vista psicologico, pedagogico e sociale.

I soggetti che hanno partecipato a questa ricerca sono dei privilegiati poiché trovandosi in una situazione critica e di frattura, sono riusciti a mettere in atto delle strategie e delle competenze di protezione, necessarie ad affrontare il rio-orientamento.

Le interviste svolte hanno offerto la possibilità di evidenziare il ruolo del processo di rio-orientamento nel percorso individuale dei soggetti.

Gli studenti francesi intervistati hanno maggiormente dichiarato di aver vissuto questa esperienza durante gli studi (il 42% degli studenti di Paris Diderot si è rio-orientato contro il 26% dei loro colleghi Francesi).

Il rio-orientamento crea delle fratture interiori al soggetto e genera un sentimento di sofferenza con il quale gli studenti si sono confrontati (Vauthier 2006).

Attraverso le analisi è emerso che il processo di orientamento può essere affrontato come un'opportunità oppure come un vincolo.

L'elemento vocazionale caratterizza il processo di rio-orientamento vissuto come un'opportunità.

Il desiderio e l'interesse personale entrano in gioco in questa fase di scelta riuscendo a indirizzare l'individuo verso un progetto che si costruisce nel tempo. Le narrazioni degli studenti mostrano che è necessario del tempo per accettare la propria vocazione. Le esperienze di vita e universitaria offrono allo studente l'opportunità d'accettare i propri "desideri" e le proprie aspirazioni per affrontare la paura dell'eventuale fallimento e il rischio che questo cambiamento porta.

Il rio-orientamento come vincolo è il risultato di una scelta obbligata fatta dallo studente in seguito ad un insuccesso (non superamento dell'esame d'accesso presso la facoltà d'interesse oppure insuccesso universitario).

Considerando quella dello studente come una professione è possibile comparare le fratture identitarie che vengono a prodursi all'interno di qualsiasi contesto professionale, con le dinamiche di rischio che si generano in una situazione di fallimento e di rio-orientamento come vincolo.

### ***Dinamiche di adattamento e affiliazione***

L'inizio della vita universitaria si caratterizza per una serie di fratture che lo studente deve affrontare: rottura con il contesto familiare, con gli stili di vita, con il contesto amicale, la scuola e le sue metodologie pedagogiche (Coulon 1997). La quotidianità dello studente si costruisce attraverso l'acquisizione di nuovi stili di vita, metodologie di studio, codici linguistici.

È necessario considerare la temporalità di questo status, ma anche che per quanto possa essere un'esperienza temporanea, l'entrata nel mondo universitario è una prova di vita che porta il soggetto, giovane o adulto a un cambiamento, personale, professionale, interiore.

L'esperienza universitaria può essere vissuta attraverso un processo di adattamento (Dubet 1994) o affiliazione (Coulon 1997). Il processo di affiliazione descritto da Coulon prevede una serie di "riti di passaggio", di tappe, che lo studente deve affrontare e che gli permettono di entrare come membro attivo della comunità universitaria. L'affiliazione offre allo studente la possibilità d'acquisire codici, linguaggio e pratiche che permettono

all'universitario di costruire e condividere la conoscenza con il gruppo dei pari e il corpo professorale.

Il processo di adattamento definito da Dubet si mette in atto in relazione ai fattori della vocazione, progetto universitario e integrazione. Secondo Dubet per raggiungere il processo d'integrazione e di riconoscimento all'interno della comunità universitaria lo studente deve attraversare una fase di adattamento che può nel corso del tempo portare all'integrazione.

In questo lavoro i concetti di adattamento e affiliazione sono stati utilizzati in considerazione del livello di "professionalizzazione" acquisito dallo studente. È possibile utilizzare il termine adattamento quando lo studente affronta l'esperienza universitaria cercando di superare le difficoltà presenti durante il percorso senza riuscire a costruire una rete sociale e a identificarsi nella comunità degli universitari del suo corso di studi. L'adattamento può caratterizzare una prima fase del percorso universitario che nel corso dell'esperienza si può trasformare in affiliazione. L'affiliazione avviene nel momento in cui il soggetto s'investe totalmente nel percorso universitario, riuscendo non soltanto ad affrontare le prove e le esperienze quotidiane all'interno del mondo universitario, ma anche quando inizia a riconoscersi in una comunità formata dal gruppo dei pari e dai professori con cui interagiscono nel processo di produzione e acquisizione della conoscenza.

I risultati delle analisi hanno prodotto cinque indici relativi all'esperienza dello studente durante il primo anno di studi. L'elemento che differenzia gli intervistati all'interno dei due contesti è rappresentato dall'affrontare questa esperienza attraverso un processo di adattamento o d'affiliazione.

Per gli studenti italiani l'esperienza al primo anno di università si caratterizza attraverso l'indice di "*adattamento al mondo universitario*", attraverso cui è possibile analizzare le dinamiche della transizione al primo anno di studi. Si è deciso di utilizzare il concetto di adattamento poiché fra le variabili rappresentative dell'indice non emergono elementi legati alla costruzione della rete sociale universitaria (gruppo dei pari e professori). Le studentesse italiane intervistate sembrano essere quelle ad aver avuto maggiori difficoltà ad affrontare questa esperienza. In relazione ai settori disciplinari sono gli studenti d'ingegneria-architettura-facoltà tecniche ad aver affrontato l'adattamento al mondo universitario con maggiore difficoltà.

L'esperienza al primo anno degli studenti francesi si caratterizza attraverso l'indice "*d'affiliazione al mestiere di studente*". Questo indice descrive il passaggio dall'essere straniero a indigeno come rappresentato da Coulon nel "*Metier d'étudiant*" (1997). Le variabili che lo rappresentano sono: *Il a été facile faire des connaissances*; *Il a été facile d'établir un rapport avec les professeurs*; *Je ne me suis jamais senti seul-e*, *Il a été facile de s'adapter au monde universitaire*. Le intervistate e gli intervistati francesi sembrano aver affrontato l'esperienza d'affiliazione allo stesso modo, ma sono gli studenti di medicina che hanno avuto maggiori difficoltà durante il primo anno di studi nel processo d'affiliazione al mestiere di studente. Dalle narrazioni è emerso che questo processo per



gli universitari in medicina avviene dal secondo anno di studi, quindi, dopo aver superato l'esame d'ammissione ed essere entrati ufficialmente nel corso di laurea.

Le altre dimensioni che caratterizzano l'esperienza universitaria al primo anno in entrambi i contesti di studio sono: *"la scelta consapevole"*, *"organizzazione delle pratiche didattiche"*, *"affrontare le pratiche amministrative"*, *"cambiamento della metodologia di studio"*.

### ***Pratiche universitarie fra partecipazione e strategie***

Le scelte quotidiane messe in atto dagli studenti in relazione alle attività universitarie costruiscono un setting di pratiche rappresentative dell'esperienza di studi. Le analisi hanno permesso di individuare quattro pratiche che descrivono le modalità scelte dagli intervistati per costruire la propria conoscenza.

La prima modalità è rappresentata dalla pratica della *"partecipazione"*. Lo studente agisce all'interno del contesto universitario investendosi sia nelle pratiche didattiche sia nella costruzione di una rete sociale-amicale che diventa un elemento di sostegno all'acquisizione delle conoscenze.

La seconda modalità si caratterizza attraverso la pratica del braccionaggio (De Certeau 1990) che descrive il processo di acquisizione della conoscenza attraverso il consumo e la riappropriazione dei saperi. È attraverso questa pratica che si possono mettere in atto delle azioni di *"simulazione del mestiere di studente"* descritte da Consoli (2012).

La terza pratica emersa dalle analisi è quella della *"relazione con le istituzioni"*. Gli studenti che si avvicinano alle pratiche universitarie secondo questa modalità svolgono il mestiere di studente nella relazione con coloro che detengono la legittimazione per riconoscere le conoscenze acquisite, in altre parole il corpo professorale.

La quarta modalità è rappresentata dalla *"azione strategica"*. Gli studenti che seguono questa modalità entrano in una dinamica di riappropriazione e consumo delle conoscenze ma, a differenza della pratica del braccionaggio non costruiscono una rete sociale a sostegno del proprio percorso.

Le intervistate della Sapienza sembrano essere le più propense a una relazione con i professori e a costruire il percorso universitario in relazione alla legittimazione del corpo professorale, mentre i loro colleghi si orientano verso una media disposizione alla partecipazione, una media propensione al braccionaggio e un basso orientamento alla relazione con le istituzioni.

Gli intervistati italiani dell'area disciplinare medicina e professioni sanitarie si orientano maggiormente verso le pratiche della partecipazione e del braccionaggio.

Gli studenti d'ingegneria mettono in atto le pratiche della partecipazione, del braccionaggio e dell'azione strategica.

Gli universitari del settore lingue-letteratura e scienze umane si orientano verso le pratiche della relazione con le istituzioni e dell'azione strategica.

Gli studenti del settore economico-sociale-giuridico sono maggiormente propensi alla relazione con le istituzioni.

Gli studenti della Sapienza iscritti al primo ciclo di studi che sono nella fase di transizione fra adattamento e affiliazione mettono in atto pratiche di braccaggio e azione strategica, compiendo delle simulazioni del mestiere di studente fino a quando non riescono ad attraversare la tappa dell'affiliazione. La partecipazione caratterizza le pratiche degli universitari a ciclo unico studenti che sono al 5 o al 6 anno di studi universitari e che durante il loro percorso hanno avuto la possibilità di interiorizzare il mestiere di studente. Il passaggio fra primo e secondo ciclo di studi offre allo studente la capacità di relazionarsi con l'istituzione universitaria costruendo il percorso universitario su un'interazione con il corpo professorale e con le forme legittimate della transizione della conoscenza.

Per quanto concerne il contesto francese le studentesse intervistate sembrano essere le più propense a mettere in atto la pratica della partecipazione, della relazione con le istituzioni e dell'azione strategica. Gli studenti intervistati all'interno del contesto francese costruiscono le attività di studio attraverso le pratiche del braccaggio.

In all'interno del settore scientifico e tecnologico sono propensi a mettere in atto le pratiche della partecipazione e della relazione con le istituzioni.

Gli studenti del settore delle scienze umane e sociali si caratterizzano per un'alta disposizione all'azione strategica e una media propensione alla "partecipazione".

Gli studenti del settore medico si caratterizzano per una bassa tendenza al compimento della pratica della partecipazione e un alto orientamento ad attivare pratiche di braccaggio.

Gli intervistati di Paris Diderot del settore lettere et langue preferiscono attivare le pratiche dell'azione strategica.

In relazione al ciclo di studi gli studenti compiono delle pratiche diverse.

Gli universitari francesi iscritti al primo ciclo di studi scelgono di mettere in atto le pratiche d'azione strategica, si orientano verso una media propensione alla pratica della partecipazione.

Gli studenti di Paris Diderot iscritti a un secondo ciclo di studi scelgono di attivare le pratiche della partecipazione e la relazione con l'istituzione.

### ***Lo sguardo degli studenti sull'università***

Lo studente costruisce la sua idea d'università attraverso il processo dell'esperienza, essa è utilizzata come strumento euristico d'interpretazione, conoscenza e comprensione dei fenomeni sociali (Dubet 1995) che caratterizzano il sistema d'istruzione superiore.

Le dimensioni che contribuiscono a questo processo sono: relazione con i pari, relazione con i professori, organizzazione amministrativa e didattica dell'università, università come strumento d'investimento professionale, formazione universitaria come strumento di sviluppo delle capacità critiche.

Attraverso l'analisi dei dati è stato possibile delineare "l'idea dell'università" che gli intervistati hanno costruito durante il percorso di studi.

L'università è considerata come un luogo di costruzione e condivisione delle conoscenze fra pari dagli studenti intervistati nei due atenei considerati.

La relazione con i professori è considerata difficile dalla maggioranza degli intervistati italiani, mentre gli studenti di Paris Diderot ritengono che durante la loro esperienza sia stato facile stabilire delle relazioni con i docenti.

Secondo le risposte fornite dagli intervistati (italiani e francesi) all'università s'impara di più di quanto si possa immaginare, in altri termini le conoscenze che si acquisiscono non sono solo legate alla formazione di tipo nozionistico, ma riguardano l'aspetto organizzativo, dell'autonomia e personale dell'individuo.

Gli universitari intervistati, in entrambi i paesi, si caratterizzano per aver costruito un'idea ambivalente in relazione alla dimensione della formazione universitaria come strumento d'investimento professionale.

L'università è considerata da un lato come un elemento di miglioramento per le prospettive di lavoro futuro, ma dall'altro gli studenti non ritengono la formazione universitaria in grado di prepararli alla vita attiva. In altri termini il titolo di laurea è necessario per entrare all'interno del mercato del lavoro, ma le conoscenze che l'università offre non sono adatte alla pratica lavorativa, poiché restano ancora molto teoriche. Dalle narrazioni degli intervistati italiani della Sapienza è emersa un'idea dell'università come una formazione prettamente teorica e poco pratica e gli studenti descrivono la necessità di poter avere dei corsi la cui didattica si strutturi maggiormente attività pratiche.

All'interno del contesto francese l'università è considerata come una grande macchina, dove lo studente è spinto ad acquisire un'autonomia dalle prime fasi del percorso di studi. Questo elemento è giudicato dagli universitari francesi come un fattore positivo nella fase finale del percorso ma destabilizzante nella transizione dalla scuola all'università (o dalle altre formazioni superiori verso l'università).

### ***le pratiche lavorative degli studenti universitari***

L'esperienza universitaria si costruisce anche attraverso le attività svolte al di fuori del contesto universitario. L'agenda dello studente è il risultato dell'organizzazione giornaliera delle pratiche universitarie, lavorative e culturali. Tutte e tre le dimensioni contribuiscono ad arricchire il processo di conoscenza dello studente.

Il processo di autodeterminazione dello studente lo porta a scegliere di intraprendere un'attività lavorativa che gli permetta di acquisire almeno in parte un'indipendenza economica.

In entrambi i contesti di studio gli intervistati hanno svolto durante l'ultimo anno un'attività lavorativa, ma emerge una maggiore frequenza di un'attività remunerata per gli intervistati francesi. Dalle analisi emerge che in concomitanza delle attività didattiche i

soggetti (di entrambi gli atenei) in relazione all'ultimo anno al momento dell'intervista hanno ridotto la frequenza delle loro pratiche lavorative<sup>75</sup>.

All'interno del contesto italiano sono gli uomini che svolgono maggiormente un'attività lavorativa (sia per quanto concerne l'attività svolta durante l'anno sia per la pratica lavorativa svolta al momento dell'intervista). Gli studenti della Sapienza del settore scienze matematiche fisiche e naturali e quelli dell'area economico-sociale-giuridica hanno svolto con una frequenza maggiore durante l'anno delle attività remunerate. Questi ultimi svolgono maggiormente anche al momento dell'intervista un'attività lavorativa seguiti dai loro colleghi del settore ingegneria-architettura facoltà tecniche.

Fra gli intervistati della Sapienza gli studenti iscritti a un corso di laurea triennale sono quelli che hanno svolto o svolgono al momento dell'intervista un'attività lavorativa. Sono gli studenti in sede e pendolari che hanno dichiarato di aver svolto o svolgere maggiormente un'attività lavorativa.

Per quanto concerne il contesto francese emergono delle differenze. Gli studenti francesi intervistati hanno una frequenza della pratica lavorativa più alta dei loro colleghi italiani. Oltre il 50% degli studenti di Paris Diderot ha svolto o svolge un'attività lavorativa al momento dell'intervista. In relazione al genere si registra una maggiore frequenza delle pratiche lavorative svolte durante l'anno dalle studentesse francesi considerate, mentre sono i loro colleghi che svolgono maggiormente un'attività remunerata al momento dell'intervistata. Gli studenti di medicina sono coloro che hanno svolto e svolgono per la quasi totalità degli intervistati, un'attività lavorativa. Essi svolgono lo stage remunerato presso un centro ospedaliero durante tutto l'anno (anche durante i mesi estivi), elemento che giustifica l'elevata frequenza di una pratica lavorativa. In relazione al ciclo di studi emergono delle similarità con il contesto italiano. Gli studenti iscritti in licenze sono coloro che hanno indicato di aver svolto o svolgere al momento dell'intervista un'attività remunerata. Gli universitari residenti a Parigi<sup>76</sup> hanno svolto o svolgono maggiormente una pratica lavorativa.

#### ***La vita quotidiana degli intervistati: dipendenza economica e semi-dipendenza abitativa***

Gli universitari intervistati di entrambi i paesi considerati durante il percorso di studi sono ancora dipendenti economicamente dalla famiglia d'origine. Le analisi hanno mostrato che la maggiore fonte di reddito per i soggetti considerati (in Italia e in Francia) è la famiglia d'origine. Il lavoro è la seconda fonte di reddito, ma gli intervistati non riescono a sostenersi economicamente solo attraverso le pratiche lavorative. È necessario evidenziare delle differenze fra i contesti di studio.

---

<sup>75</sup> il 58,7% degli intervistati italiani ha svolto un'attività lavorativa nell'ultimo al momento dell'intervista e solo il 32,2% degli studenti della Sapienza svolge un'attività remunerata al momento dell'intervista. Il 72,7% degli studenti di Paris Diderot ha svolto un'attività lavorativa durante l'ultimo anno al momento dell'intervista e il 53,7% ha un'attività remunerata al momento dell'intervista.

<sup>76</sup> Per gli studenti francesi non è possibile utilizzare la categoria in sede, fuori sede o pendolare, ma si è scelto di considerare la variabile della residenza al momento dell'intervista.

Gli studenti italiani utilizzano come principale fonte di reddito durante il ciclo di studi triennale e magistrale l'aiuto economico dei genitori, mentre per gli universitari francesi questo fattore diminuisce notevolmente fra il primo e secondo ciclo di studi.

In entrambi i contesti la frequenza dell'attività lavorativa scelta come fonte di reddito registra un decremento importante come evidenziato dai dati inerenti alle pratiche lavorative.

Per quanto riguarda le condizioni abitative emerge una differenza fra gli intervistati nei due paesi indagati.

Gli studenti della Sapienza si caratterizzano per una dipendenza abitativa dalla famiglia d'origine per gli studenti in sede e pendolari durante tutto il percorso universitario. Gli studenti fuori sede scelgono di coabitare con altre persone o con membri della propria famiglia sia durante il ciclo di studi triennale che quello magistrale. Il numero degli studenti in sede che nel corso degli studi ha acquisito un'autonomia abitativa resta ancora marginale.

Gli studenti di Paris Diderot si differenziano dai loro colleghi italiani per una scelta più frequente d'autonomia abitativa dalla famiglia d'origine. Gli studenti che vivono al di fuori del contesto familiare si caratterizzano per una condizione abitativa di tipo individualistico oppure nella scelta di coabitazione con il/la ragazzo/a. È meno frequente, in relazione agli intervistati della Sapienza, la scelta di coabitare con altre persone.

Queste differenze possono essere interpretate attraverso il fattore culturale, economico e di welfare.

In termini culturali i giovani italiani tendono, a permanere nella famiglia d'origine anche dopo la fine degli studi, anche a fronte di un'indipendenza economica, secondo delle scelte rappresentate da *"un'inerzia nella ricerca di una sistemazione e un'elevata selezione dell'abitazione"* (Buzzi in Buzzi, Cavalli, De Lillo 2007.)<sup>77</sup>. I giovani francesi<sup>78</sup> tendono, secondo Cecile Van de Velde ad acquisire un'autonomia abitativa (sostenuta economicamente dalle famiglie) durante il percorso universitario seguendo una logica dell'integrazione sociale che genera, in questi soggetti, un sentimento d'angoscia *"dell'essere ritardo"* sulle norme imposte dalla società (Van de Velde 2008).

### ***Le relazioni sociali dentro e fuori l'università***

Lo studente durante il suo percorso di studi vive delle esperienze dentro e fuori il mondo universitario, questo gli offre la possibilità di costruire delle reti sociali all'interno di diversi contesti.

---

<sup>77</sup> Il 94,7% della popolazione italiana intervistata ha un'età inferiore ai 30 anni, questo elemento permette di utilizzare le analisi svolte in relazione ai giovani italiani dalla sesta Indagine IARD sui giovani per descrivere le scelte abitative degli studenti della Sapienza.

<sup>78</sup> Il 95,3% della popolazione francese intervistata ha un'età inferiore ai 30 anni, elemento che permette di utilizzare le analisi svolte da Cecile Van De Velde in relazione alle transizioni all'età adulta dei giovani francesi.

La costruzione di due indici sintetici additivi rappresentativi delle relazioni sociali (dentro e fuori l'università) e di uno spazio d'attributi (Agnoli 1997) ha permesso di individuare quattro tipologie di relazione sociale ascrivibili alle scelte compiute dagli studenti.

La prima categoria è quella degli ipo-socializzati, questi studenti si caratterizzano per un approccio alle esperienze quotidiane di tipo individualistico, infatti, per essi si registra un basso indice di relazione sociale universitaria e un basso indice di relazione sociale al di fuori del contesto di studi. Gli intervistati di Paris Diderot sono maggiormente rappresentati da questa tipologia in relazione ai loro colleghi della Sapienza.

La seconda categoria è rappresentata dai *"socializzati nell'università"*. Per gli studenti che rientrano in questa categoria si censisce un alto indice di socializzazione universitaria ed un basso indice di socializzazione al di fuori dell'università. Gli intervistati francesi si caratterizzano per un alto indice di socializzazione universitaria a differenza degli studenti della Sapienza considerati.

*"I socializzati al di fuori dell'università"* sono descritti da un alto indice di socializzazione extra-universitaria ed un basso indice di relazione nel contesto di studi. Gli studenti Italiani costruiscono maggiormente la loro rete sociale al di fuori del mondo universitario in confronto agli studenti francesi intervistati.

L'ultima tipologia è rappresentata dagli iper-socializzati, vale a dire coloro che hanno un alto indice di rete sociale dentro e fuori l'università. Gli intervistati di Paris Diderot sono più rappresentati da questa categoria all'interno in relazione ai loro colleghi italiani.

È importante evidenziare che gli studenti di entrambi i contesti di studio si collocano maggiormente in una posizione intermedia fra socializzazione universitaria ed extra universitaria, ma confrontando le due popolazioni sono gli intervistati della Sapienza ad avere maggiormente un indice intermedio di socializzazione.

#### ***Le pratiche culturali degli intervistati: ascolto della musica e pratiche digitali***

Le attività svolte durante il tempo libero costruiscono l'agenda delle pratiche culturali degli studenti universitari. In questo lavoro il concetto di pratica culturale è utilizzato per analizzare le attività di produzione, consumo e riproduzione dell'oggetto culturale (Bourdieu 1979, Sassatelli 2004).

Le attività maggiormente svolte dalle due popolazioni intervistate sono la pratica dell'ascolto della musica e la pratica delle uscite con gli amici.

La pratica dell'ascolto musicale registra valori simili per entrambe le popolazioni considerate. Nel contesto italiano di ricerca non emergono differenze in relazione al genere o al settore disciplinare in relazione a questa pratica, mentre le analisi dei dati per la ricerca francese hanno evidenziato una maggiore presenza delle studentesse di Paris Diderot nella categoria bassa frequenza della pratica dell'ascolto musicale.

Gli studenti italiani svolgono maggiormente la pratica delle uscite con gli amici, in relazione agli intervistati francesi. Per le studentesse della Sapienza si registra una più alta frequenza delle uscite con gli amici, mentre le analisi dei dati francesi mostrano un'alta frequenza per gli uomini intervistati all'interno di questa popolazione. Delle differenze in

relazione alla filiera si evidenziano all'interno del contesto francese. Sono gli studenti del settore sciences humaines et sociales per i quali si registra la più alta frequenza delle uscite con gli amici, inoltre per essi non si registra la presenza nella modalità bassa frequenza in relazione a questa pratica.

All'interno della società della conoscenza l'uso del computer e d'internet è una pratica che quotidianamente le attività degli individui. Secondo Manuel Castells (Castells 1996), le nuove tecnologie hanno trasformato non solo il concetto di "conoscenza", ma hanno prodotto la nascita di nuove forme di socializzazione, trasformando e costruendo nuove forme di reti sociali.

In relazione alle pratiche digitali il possesso di un computer diventa l'elemento discriminante per analizzare lo svolgimento di quest'attività (Sartori 2006). Minore è l'età del practitioner, maggiore è l'uso del computer, d'internet e delle proprie competenze (Sartori 2006.)

L'agenda culturale degli studenti si caratterizza per l'uso delle ICT<sup>79</sup>, infatti, la quasi totalità degli intervistati italiani pari al 98% della popolazione della Sapienza indagata possiede un computer e il 94,7% ha accesso presso il proprio domicilio a una connessione internet. Il 96% della popolazione francese indagata possiede un computer e il 92% usufruisce di una connessione internet presso il proprio domicilio.

Le pratiche digitali più svolte dagli studenti intervistati per entrambi i paesi di studio sono: produrre ricerche per studio, utilizzare la posta elettronica, utilizzare i social network e i dispositivi per la messaggistica istantanea, scaricare musica film e giochi.

Fra i due contesti analizzati emergono delle similarità in relazione al genere e alle pratiche delle ICT svolte.

Per quanto concerne le pratiche "produrre ricerche per studio", "usare la posta elettronica", "utilizzare dispositivi di messaggistica istantanea", in entrambi i paesi indagati non emergono differenze di genere.

Le pratiche "L'uso di software grafici" e "scaricare musica, film e giochi" sono maggiormente svolte dagli uomini delle due popolazioni indagate, mentre le studentesse italiane e francesi utilizzano maggiormente facebook o altri social network.

Gli uomini svolgono maggiormente pratiche individualistiche delle ICT, mentre le donne svolgono delle pratiche sociali legate alle ICT.

La maggioranza delle popolazioni considerate rientrano nella categoria giovane, condizione aumenta le probabilità di possedere e utilizzare un computer (Sartori 2006) e che può giustificare le similarità emerse dai due contesti d'analisi.

All'interno del contesto italiano di studi emergono delle differenze in relazione al settore disciplinare e pratiche delle ICT per le seguenti attività: svolgere quotidianamente il mio lavoro e uso di software grafici.

Gli studenti delle facoltà ingegneria-architettura facoltà tecniche della Sapienza utilizzano maggiormente il computer per svolgere quotidianamente il loro lavoro. Sono gli studenti

---

79 ICT, è l'acronimo di Information and Communications Technology, con questa sigla s'intende la convergenza d'informatica e telematica per nuovi modi di trasmettere l'informazione.

del settore scienze matematiche fisiche e naturali e quelli dell'area ingegneria-architettura facoltà tecniche che utilizzano maggiormente software grafici fra gli intervistati italiani. Questi studenti all'interno dei loro corsi di studi utilizzano quotidianamente il pc per svolgere le loro pratiche universitarie e questo evidenzia la differenza in relazione a queste pratiche.

Nel contesto francese le pratiche per le quali emergono delle differenze in relazione al settore disciplinare di studi sono: l'uso di facebook e altri social network e svolgere quotidianamente il mio lavoro. Gli studenti dell'area sciences humaines et sociales scelgono maggiormente di non utilizzare i social network. Gli universitari del settore lettere e lingue utilizzano in prevalenza il computer per svolgere quotidianamente il proprio lavoro.

### ***Esperienze, performance e competenze degli studenti intervistati***

L'esperienza universitaria può essere considerata uno strumento per la comprensione del mondo (Dubet 1995), per gli studenti essa è il risultato delle scelte compiute in relazione a: pratiche universitarie, pratiche lavorative, esperienze intra ed extra universitarie, relazioni sociali, pratiche culturali.

L'elemento dell'esperienza universitaria vissuta come strumento di acquisizione dell'autonomia emerge dalle esperienze degli intervistati in entrambi i paesi analizzati, ma i percorsi si caratterizzano attraverso dimensioni ascrivibili a fattori relativi all'organizzazione del sistema universitario nazionale, e a dimensioni culturali rappresentative della transizione all'età adulta (Cavalli 1993, Van de Velde 2008, Buzzi 2007).

Per il contesto italiano sono stati individuati i seguenti indici di rappresentazione dell'esperienza: *"l'autonomia organizzativa"*, *"partecipazione alla conoscenza"*, *"strategia per prolungare l'adolescenza"*, *"acquisizione del titolo di studio"* e *"strumento di transizione all'età adulta"*.

Gli studenti della Sapienza tendono ad affrontare il percorso di studi come uno strumento di fuga dalle responsabilità, mentre le loro colleghe come un processo di partecipazione alla conoscenza. Sempre all'interno del contesto di ricerca della Sapienza gli studenti del settore lingue-lettere e scienze umane affrontano l'esperienza o come un processo di acquisizione dell'autonomia e delle responsabilità oppure, all'opposto, come uno strumento per prolungare l'adolescenza. Gli universitari nell'area economico-sociale giuridica si caratterizzano per un percorso in cui il processo di partecipazione alla conoscenza diventa importante per affrontare le loro esperienze quotidiane.

L'esperienza degli universitari francesi è rappresentata dai seguenti indici: *"acquisizione del titolo di studio"*, *"acquisizione autonomia"*, *"strategia per la riuscita professionale"*, *"acquisizione dell'indipendenza abitativa"*, *"strategia di autodeterminazione"*. Le studentesse di Paris Diderot hanno vissuto maggiormente l'esperienza universitaria come processo di acquisizione dell'autonomia, mentre i loro colleghi l'hanno affrontato come un processo d'investimento in relazione alla professione futura. L'esperienza universitaria



vissuta come strategia per la riuscita professionale caratterizza tutta la popolazione francese intervistata all'interno delle diverse aree disciplinari indagate, ma sono i soggetti iscritti alla facoltà di medicina a essere rappresentati da questa dimensione.

L'esperienza universitaria ha offerto allo studente la possibilità d'acquisire competenze trasversali necessarie alla costruzione della conoscenza di cui potrà usufruire anche nei futuri contesti lavorativi. Per competenza si intende *"Insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per lo svolgimento di un compito lavorativo"* Pellerey (2001). Il concetto di trasversalità delle competenze assume diverse accezioni secondo il contesto di ricerca. Si è scelto di utilizzare la definizione dell' Ajello la quale delinea la trasversalità come: *"...la trasversalità è una modalità di azione intenzionale del soggetto che rende possibili la loro funzionalità d'uso in contesti diversi da cui sono stati acquisiti"* (Ajello 2002). Lo studente acquisisce le competenze trasversali attraverso attività intra ed extra universitarie.

Per gli studenti italiani si evidenziano le seguenti scelte: *"stage o tirocinio a completamento degli studi"*, *"la partecipazione ai convegni"* e la *"collaborare con la facoltà"*.

Gli studenti francesi hanno descritto la loro costruzione delle competenze trasversali attraverso le attività di: stage o tirocinio a completamento degli studi, partecipare a convegni e partecipazione alle ricerche universitarie.

Solo un ristretto numero d'intervistati (per entrambe le popolazioni intervistate) ha partecipato a un programma di scambi internazionali di studio, questo elemento sembra essere stato per loro un'esperienza fondamentale del percorso di studi.

Attraverso le performance universitarie (media dei voti, numero di crediti acquisiti, risultato finale al conseguimento della laurea triennale o della Licence per gli studenti iscritti a un secondo ciclo di studi superiori) è possibile descrivere la riuscita nel processo di professionalizzazione dello studente.

Gli intervistati italiani sono quelli che dichiarano di aver ottenuto migliori performance universitarie, ma sono gli studenti francesi considerati a essere maggiormente in regola in relazione all'acquisizione del titolo di studio.

Per quanto concerne l'acquisizione delle competenze trasversali emergono delle differenze fra i due paesi indagati.

Dall'analisi delle autovalutazioni risulta che gli studenti italiani, si collocano, all'interno dello spazio sociale universitario, in una posizione di sotto-valutazione in relazione alle capacità di condivisione delle conoscenze acquisite. In questo contesto emerge l'incapacità di confrontarsi con i soggetti preposti alla valutazione dei saperi acquisiti. Queste dinamiche sono riconducibili alle pratiche universitarie, di bracconaggio e azione strategica compiute dallo studente in un processo di consumo e riappropriazione delle conoscenze. Allo stesso tempo i risultati inerenti alla costruzione della rete sociale sottolineano la difficoltà del confronto con la comunità universitaria, infatti, gli intervistati italiani si caratterizzano attraverso la costruzione della propria rete sociale al di fuori dell'università.

Gli universitari francesi evidenziano una preoccupazione in relazione alla riuscita universitaria che si caratterizza attraverso la necessità costante di un confronto con i pari che si traduce nella scelta di attivare *“pratiche di partecipazione”*. Essi, inoltre, sono rappresentati da una costruzione della rete sociale all’interno del mondo universitario, elemento che contribuisce al confronto con i pari. È da evidenziare inoltre che, gli studenti di Paris Diderot, si caratterizzano attraverso un’esperienza universitaria orientata all’acquisizione del titolo di studio, ad attivare strategie per la riuscita professionale e l’autodeterminazione.

È possibile evidenziare dei legami tra le pratiche universitarie, pratiche lavorative, la costruzione della rete sociale e le attività extra universitarie, messe in atto dallo studente durante il suo percorso. Questi elementi influenzano l’auto-valutazione delle competenze trasversali acquisite dagli stenti intervistati.

L’universitario per compiere un esercizio riflessivo in relazione alle prospettive future deve essere in grado di gestire l’esperienza passata e presente per proiettarsi nel futuro (Coulon 1997).

Il soggetto che ha costruito, durante gli studi, un progetto professionale definito è in grado di affrontare positivamente il processo di proiezione futura professionale. Egli è in grado di definire la posizione socio-economica che vuole raggiungere. È possibile, di conseguenza, identificare gli studenti che si ritrovano in questo contesto attraverso la categoria dei decisi.

Nel caso in cui il progetto professionale è in costruzione, l’universitario rientrerà nella categoria dei possibilisti, egli è in grado d’individuare il settore lavorativo d’interesse, ma non a definire la possibile professione futura. Uno degli elementi che può rappresentare questo tipo d’esercizio proiettivo, è l’incapacità di tradurre la conoscenza in un’attività professionale concreta. Un ulteriore fattore che potrebbe descrivere la difficoltà a definire una professione futura d’interesse, è riconducibile alla consapevolezza delle difficoltà d’ingresso al mercato del lavoro.

I soggetti che alla fine del percorso non sono stati in grado di costruire, un progetto professionale definito, si trovano nell’incapacità di svolgere l’esercizio di proiezione futura. In entrambi i contesti di ricerca si evidenziano una forte rappresentativa degli studenti all’interno della tipologia dei decisi. Questo processo è influenzato, per entrambi i paesi, dall’età dello studente e dalla disciplina intrapresa, infatti, sono gli studenti in medicina alla fine del percorso di studi (essi rientrano nelle classi d’età più elevate e disciplina di studi fortemente professionalizzante) a rappresentare la tipologia dello studente deciso.

Gli intervistati di entrambi i paesi indagati hanno mostrato una maggiore difficoltà nello svolgere l’esercizio di proiezione futura a medio termine (5 anno dal momento dell’intervista). Questa dinamica è il risultato della mancanza degli elementi necessari definiti da Coulon (1997) per svolgere l’esercizio proiettivo.

Gli studenti sono riusciti a definire una professione futura d’interesse, ma non a proiettarsi in un futuro a medio termine.

Analizzando le risposte inerenti alla proiezione futura a medio termine è emerso che gli intervistati italiani si caratterizzano: *“per l’ansia d’emancipazione individuale”*

(indipendenza abitativa ed economica). Questo elemento è riconducibile alle condizioni di transizione all'età adulta dei giovani italiani (Buzzi 2007).

Gli universitari francesi, invece, si caratterizzano attraverso un processo rappresentato dal "dover essere" imposto dalle pressioni sociali (logica dell'integrazione sociale) (Van de Velde 2008). Questa dinamica si costruisce durante il percorso del secondo ciclo di studi superiore, secondo la scelta d'indirizzo del master (recherche o professionnelle) gli universitari si orientano verso o un prolungamento della permanenza all'interno del sistema d'Higher Education oppure verso una specializzazione professionale che li introduce al mercato del lavoro.

In relazione alle prospettive future degli studenti a medio termine emerge una maggiore capacità degli intervistati francesi a svolgere questo esercizio riflessivo.

### ***Conclusioni finali***

In questa ricerca, è stato possibile evidenziare gli elementi macro e micro sociologici che influenzano le scelte degli studenti, all'interno delle università Sapienza di Roma e Paris Diderot, durante le tre fasi di transizione del loro percorso universitario.

È emerso che nella fase di transizione tra scuola e università le diverse tipologie di formazione offerte dai due sistemi considerati e le diverse modalità d'accesso al sistema d'Higher Education offrono allo studente la possibilità di operare scelte individuali completamente diverse. In relazione alle dimensioni endogene che entrano in gioco nel processo di scelta non emergono differenze sostanziali fra le due popolazioni indagate.

Dalle analisi è emersa una distanza in relazione alla percezione delle trasformazioni dei sistemi fra decisori politici, governatori locali (rettori, presidi di facoltà, direttori di dipartimento) e studenti universitari. In alcuni casi, i cambiamenti dei sistemi d'istruzione sono a livello macro invisibili agli studenti universitari, ma essi riescono a intravedere questi mutamenti attraverso la rio-organizzazione dei corsi e dei curricula universitari. Le continue trasformazioni dei curricula e delle pratiche valutative potrebbero produrre un indebolimento nel processo d'acquisizione delle conoscenze degli studenti universitari.

In entrambi i contesti di ricerca la questione del rischio d'abbandono e del processo di rio-orientamento sembrano caratterizzare i percorsi degli studenti intervistati. I risultati emersi rappresentano le dinamiche di scelta come un processo che si articola in un contesto di disinformazione. Lo studente al momento della scelta, deve necessariamente acquisire delle informazioni per operare una proiezione formativa e lavorativa futura. La disinformazione crea, in alcuni casi, l'obbligo al rio-orientamento. Il fallimento di questo processo produce un rischio d'abbandono totale del sistema d'istruzione superiore. La scarsa informazione genera difficoltà nell'affrontare le prove che uno studente universitario deve sostenere. Sarebbe opportuno mettere in atto un progetto, che offra allo studente la possibilità di affrontare il processo di scelta attraverso l'acquisizione delle informazioni necessarie a operare una scelta universitaria consapevole. Questo da un punto di vista sistemico potrebbe ridurre il rischio d'abbandono e di rio-orientamento

(elementi considerati come deficit del sistema), migliorando i risultati d'efficacia dell'università in entrambi i contesti considerati.

Da un punto di vista individuale, ridurrebbe le situazioni di frattura e sofferenza che si attivano con il processo di rio-orientamento.

Corre l'obbligo di puntualizzare come il fenomeno dell'abbandono universitario sia diventato, all'interno di una società che fonda la sua produttività economica sulla conoscenza, una questione cruciale. È necessario continuare a indagare questo fenomeno poiché esso è ancora una *"scatola nera"* all'interno della letteratura sociologica. La speranza che accompagna questo elaborato è di poter continuare la ricerca, in relazione alle dimensioni che caratterizzano il fenomeno dell'abbandono universitario, per riuscire a produrre delle analisi rappresentative della realtà universitaria.

## Bibliografia

- Abelard (2003), *Universitas Calamitatum: Le livre noir des réformes universitaires*, Editions du Croquant.
- Agnoli M.S. (1997), *Concetti e pratica nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. (2007) (a cura di), *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano, Franco Angeli.
- Allison P.D. (1984), *Event History Analysis. Regression for Longitudinal Event Data*, Beverly Hills Sage.
- Abbott A. (2007), *I metodi della scoperta*, Milano, Bruno Mondadori edizioni.
- Barbera F. (2004), *Meccanismi sociali. Elementi di sociologia analitica*, Bologna, Il Mulino.
- Balbo L. (1978), "La doppia presenza", in *Inchieste*, n°32.
- Baudelot C., Establet R.,(2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.
- Battistelli F.(2002) (a cura di), *La cultura delle amministrazione, fra retorica e innovazione*, Milano, Franco Angeli;
- Beaupère N., Boudesseul G., (2009) (a cura di), *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants «décrocheurs»*, Paris, La documentation Française.
- Becker H., GeerB, Hughes E, Strauss A., (1961), *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Press.
- Benadusi L., Bottani N.(2006), (a cura di)*Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, Trento.
- Bernstein B, (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Bidart C. (2006), *Devenir Adulte aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- Boffo S.(2010), "La governance dell'università in Europa", in Moscati R., Regini M., Rostan M., (2010), *Torri d'avorio in Frantumi. Dove vanno le università europee*, Bologna il Mulino.
- Boudon R., (1973), *L'Inégalité des Chances*, Paris, Collin.

- Bourdieu P. (1966), "Les inégalités devant l'école et devant la culture", in *Revue française de sociologie*, n° 7-3. pp. 325-347.
- Bourdieu P. (1979), *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, éditions De Minuit.
- Bourdieu P. (1980), "Le capital Social: notes provisoires", in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 3, pag23.
- Bourdieu P. (1980), "La jeunesse n'est qu'un mot", in *Question de Sociologie*, pag 143, 154 Paris, Ed de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, éditions De Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions De Minuit.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo. (2007) (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovane in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Johnson B.R., Onwuegbuzie A. J., Turner L. A (2007), Toward a Definition of Mixed Method Research, in *Journal of Mixed Method Research*, n°1 pag 112-133, Sage.
- Cavalli A, Galland O., (1993) (a cura di), *L'allongement de la jeunesse*, Arles\_Poitiers, Actes Sud-Observatoire du changement social.
- Cavalli A., Facchini C., (2001), *Scelte Cruciali. Indagine IARD su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Bologna, il Mulino.
- Carré P. (2005), *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- Castells M. (1996), *The Rise of the Network Society, the Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell [tr. it. La nascita della società in rete(2002), Università Bocconi, milano]
- Catalano G., Figà Talamanca A. (2002), *Eurostudent. Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani*, Bologna, Il Mulino.
- Cavalli A., Galland O., (1993), *L'allongement de la Jeunesse*, Poitiers, Acte Sud.
- Chamanian A. (2009), *Vieillir et se former à l'Université et dans les Universités Tous Âges. Sociologie de l'engagement en formation à l'heure de la retraite*, Thèse de doctorat, Université Lille III, 28 novembre 2009.

- Chamanian A. (2011), "Repren dre des études à l'âge adulte : les effets sur les liens intergénérationnels à l'université et dans la famille " in *Recherches familiales 1/2011 (n° 8)*
- Chiesi A.M. (1999), *L'analisi dei reticoli*, Milano, Franco Angeli.
- Collins R., (2004), *Interaction Ritual Chains*, Princeton University Press.
- Coleman J.S, (1964), *Introduction To Mathematical Sociology*, Glencoe, Free Pass.
- Coleman J.S, (2005), *Fondamenti di teoria Sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Consoli F.(2012), "Il mestiere di studente universitario: un campo per la ricerca riflessiva, in *Scuola Democratica Learning for Democracy* (a cura di) Benadusi L., n°4, Milano, Guerini e Associati.
- Corbetta P (1999), *Metodologia e tecniche della Ricerca Sociale*, Bologna, Mulino.
- Coulon A. (1997) , *Le Metier deL'étudiant*, Paris, Puf.
- Coulon A., Paivandi S. (2004), *Les étudiants étrangères en France*, rapport pour l'Observatoire de la Vie étudiant, Paris, La Documentation Française.
- Crosta F.( 2004), "Da dove nascono le scelte formative di ragazzi e ragazze? Il caso delle Università Milanesi", in *Rapporto di Ricerca* (a cura di) Zajczyk F., Memo F., Crosta F., *Futuro@alfemminile: Genere, scienza e tecnologia*. Mondo Scientifico in Italia.
- Cusset P-Y(2007), *Le lien social*, Paris, Armand Colin.
- De Certeau M. (1990), *L'invention du quotidien.1arts de faire*, (Prima ed 1980), Paris, Gallimard.
- Di Franco G. (2005), *EDS : Esplorare descrivere e sintetizzare i dati. Guida Pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Documentation Française (2007), *20 Question sur La vie étudiante*, Paris, Documentation Française.
- Dubar C., (2004) *La Socializzazione, come si costruisce l'identità sociale*; Bologna, il Mulino.
- Dubet F. (1994), "Les Etudiants", in (a cura di) Dubet F., D. Filâtre, F.-X. Merrien, Sauvage A., Vince A., *Université et Ville*, Paris, L'Harmattan.
- Dubet F.,(1995), *Sociologie de l'Experience* , Paris, Seuil.

- Dubet F., (2002), *Le Declin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dubet F.,(2009), *Le Travail des sociétés*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M., (2009), *L'inflation scolaire. La désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- Ennafaa R., Paivandi Saeed. (2008), *Lés étudiants étrangères en France*, Paris, La Documentation Française.
- Eurostudent (2008), *Social and Economic, Condition of Student Life in Europe* ,www.Eurostudent.eu.
- Freedman D., Thornton A., Camburn D., Alwin D., Young-De Marco L., (1988), "The life History Calendar: A Technique for Collecting Data" in *Sociological Methodology*, Blackwell.
- Fornari R., Villani M.(2008), *Generi e Carriere Scientifiche: donne e uomini di fronte ai prodotti della tecno scienza*, Convegno nazionale STS Italia Genova 19-21 giugno.
- Furlong A., Cartmel F. (1997), *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*, Philadelphia, Open University Press.
- Galland O., (1993) "Identité Juvénile Identité étudiant", in (a cura di) Fraisse E., *Les Etudiants et la Lecture.*, Paris, éditions PUF.
- Galland O. (2009), *Les Jeunes*, Paris, La Découverte.
- Galland O., Oberti M. (1996),*Les Etudiants*, Paris, La Découverte.
- Galland O., Roudet B. (2005), *Les Jeunes Européens et leurs Valeurs*, Paris, La Decouverte.
- Gambetta D., (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Bologna, Il Mulino.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (2006), a cura di, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, Il Mulino.
- Giancola O., Fornari R.,(2008) "Le mappe delle scelte. Propensioni e orientamenti dei futuri studenti universitari". Convegno Associazione Italiana di Sociologia, Sezione Sociologia dell'Educazione.
- Giancola O. (2009), *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti*, Napoli, ScriptaWeb.



- Granovetter M. S (1998), *La forza dei legami deboli*, Napoli, Liguori.
- Green J.C, Caracelli V.J., Graham W.F.(1989), "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Fall Vol 11, n3, pp 255-274.
- Grimaldi R. (2004), *Piccoli Campioni non crescono*, Acireale Roma, Bonanno.
- Gruel L., Galland O., Houzel G. (2010), a cura di, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes.
- Henderson S., Holland Janet., McGrellis S., Sharpe S., Thomson R., (2007), a cura di, *Inventing adulthoods, a biographical approach to youth transition*, London, Sage.
- Hogan D. P., Aston N. M. (1986), "The transition to Adulthood", in *Annual Review of Sociology*, n°12, pag 109-130.
- Insel A.(2009)"Publish or Perish! La soumission formelle de la connaissance au capital", in *Revue de Mause*, n33, Paris, La Decouverte.
- Mastrovita S.(1998), "La event history analysis : i costrutti fondamentali, i problemi, le prospettive d'applicazione", in *Sociologia e Ricerca Sociale*, n57., Milano, Franco Angeli.
- Mazza C., Quattrone P.(2002), "Dall'organizzazione del sapere al sapere organizzato? Il sistema universitario italiano alla prova del mercato", in Battistelli, *La cultura delle amministrazione*, fra retorica e innovazione, Milano, Franco Angeli;
- Marradi A. (1997), "Esperimento, Associazione, insieme non standard", in Bettin G. *Politica e Società Saggi in Onore di Luciano Cavalli*, Padova, Cedam.
- Martuccelli D., (2006), *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- Mead G H. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mercklé P., (2004), *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Decouverte.
- Merton R.K, (2000) *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Micheli G.A. (2008), *Dietro ragionevoli scelte. Per capire i comportamenti dei giovani adulti italiani*, Torino, ed Fondazione Agnelli.
- Moreno J. (1934), *Who Shall Survive?*, New York, Bacon Press.

- Moscato R., Regino M., Rostan M (2010) (a cura di), *Torri d'Avorio in frantumi. Dove vanno le università europee*, Bologna, Il Mulino.
- Murrillo C. (2009), *Studenti dopo la laurea. Identità e percorsi biografici non lineari di giovani adulti italiani e cileni*. Tesi di Dottorato, Sapienza Università di Roma.
- Musselin C.(2009), "Les réformes des universités en Europe", in *Revue de Mause*, n33, Paris, La Decouverte.
- Nussbaum M.C (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino.
- Paci M.(2007), *Nuovi lavori nuovo welfare*, Bologna, Il Mulino.
- Parisi D., Harris D.A, (2007), "Adapting Life History Calendars for Qualitative Research on Welfare traditions", in *Field Methods*, Sage.
- Parsons T., Bales R.B, (2002 prima ed 1956), *Family, Socialization and Interaction Process*, London, Routledge
- Parsons T., Platt G.,(1973), *The American University*, Cambridge, Harvard University Press.
- Parson T., Platt G.,(2006) "Studenti e processi di socializzazione nell'istruzione superiore", in (a cura di ) Colombo M., *E come Educazione*, Napoli, Liguori Editore.
- Peugny C.(2009), *Le Déclassement*, Paris, Grasset.
- Pisati M., (2002) "Le transizioni alla vita adulta" in (a cura di) Antonio Schizzerotto, *Vite Ineguali*, Bologna, Il Mulino.
- Revue du Mauss (2009), *L'Université en Crise, Morto ou Resurrection?*, N33, Paris, La Decouverte.
- Regini M.(2011) (a cura di), *European Universities and challenge of the market*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Sabbadini L. L. (2012), "Il lavoro femminile in tempo di crisi", in atti del *Convegno Stati Generali sul lavoro delle donne in Italia*, Cnel.
- Sage R., Polzuber E., Giraundon C. (2008), *Condition de travail des femmes et des homes. Une situation à comparer, des améliorations à apporter*, Paris, Aract IDF.
- Salmieri L. (2006), *Coppie flessibili. Progetti e vita quotidiana dei lavoratori atipici*, Bologna, Il Mulino.

- Saraceno C. (1986) (a cura di), *Età e corsi di vita*, Bologna, Il Mulino.
- Sartori L. (2006), *Il Divario Digitale*, Bologna, Il Mulino.
- Sassatelli R. (2004), *Consumo, Cultura e Società*, Bologna, Il Mulino.
- Schizzerotto A. (2002), *Vite Ineguali*, Bologna, Il Mulino.
- Schizzerotto A., Lucchini M. (2004), "Transition to Adulthood", in (a cura di) Berthoud R., Iacovou M., *Social Europe: Living Standards and Welfare State*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Sciolla L. (1983), (a cura di), *Identità. Percorsi di analisi in Sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Segre S (2009), *Talcott Parsons, Introduzione*, Roma Carocci.
- Semenza R.(2011), "Inventing in change: the uneven outcomes of french Higher Education", in Regini M., *European Universities and challenge of the market*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- Silverma D., (2009), *Come Fare ricerca qualitative*, Ed Originale(Doing Qualitative Reserche. A pratical Guide, Roma, Carocci.
- Simmel G (1998), *Sociologia*, Torino, Ed Comunità.
- Simmel G (1998a), *La moda*, Milano, Mondadori.
- Simmel G (2007), *Le Metropoli e la vita dello Spirito*, Roma, Armando editore.
- Smelser N.J.(1982), *La comparazione nelle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Van de Velde C., (2008), *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Puf
- Vatin A., Vernet A.,(2009), "La crise de l'université française : une perspective historique et socio-demographique", in *Revue de Mause*, n33, Paris, La Decouverte.
- Vauthier M. (2006), *L'Université, une épreuve de séparation*, Thèse de doctorat, Université Aix Marseille I.
- Webster F., (2002), " La società della formazione rivisitata", in (a cura di) Lievrouw L.A., LivingstoneS., *capire i new, media culture, comunicazione, innovazione tecnologica e istituzioni sociali*.

Weick, K.E (1995), *Sensemaking in organizations*. Thousands Oaks, Sage.

Vargiu A.(2001), *Il nodo mancante*, Milano, Franco Angeli.

Viteritti A. (2005), *Identità e Competenza. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea*, Milano, Guerini.

Vourc'h R., Zilloniz S.(2008), "Les étudiants et leur condition de vie en Europe" , in Observatoire National de la vie étudiante, Paris, Documentation Française.

Yamamaguchi K., (1991), *Event History Analysis. Applied Social Research Methods*, Sage Publication.

### Sitografia

Bologna Process: <http://www.bolognaprocess.it/>

CRUI: [http://www.crui.it/crui/ECTS/cosa\\_e.htm](http://www.crui.it/crui/ECTS/cosa_e.htm)

Commission Européenne : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_fr.htm)

Tumminello Silvia: [www.montonepecoragnello.it](http://www.montonepecoragnello.it)

Università Paris Diderot (ParisVII) : <http://www.univ-paris-diderot.fr/sc/site.php?bc=archivesP7&np=Historique>

Università "Sapienza" di Roma: <http://www.uniroma1.it/ateneo/chi-siamo/la-storia>

*Il percorso universitario degli studenti*

1. Anno di nascita |\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|
2. Sesso: M  F
3. Nazionalità \_\_\_\_\_
4. Stato Civile \_\_\_\_\_
5. Regione di provenienza \_\_\_\_\_ Città di provenienza \_\_\_\_\_
6. Domicilio Attuale \_\_\_\_\_
7. Facoltà \_\_\_\_\_
8. Tipo di laurea: triennale  magistrale  ciclo unico  vecchio ordinamento
9. Anno Accademico al quale sei iscritto |\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|
10. Anno di immatricolazione alla "Sapienza" |\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|
11. Studente: in sede  fuori sede  pendolare
12. Frequentante  lavoratore  frequentante/lavoratore
13. Quante persone compongono il tuo nucleo familiare? \_\_\_\_\_

14. Puoi indicarmi quale titolo di studio hanno conseguito i tuoi genitori?

|  | Padre                    | Madre                    |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Nessun titolo  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Licenza elementare   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Licenza media inferiore/avviamento                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diploma professionale  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diploma di scuola media superiore                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Laurea triennale (specificare:<br>Padre.....Madre.....)        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Laurea magistrale o v.o.(specificare:<br>Padre.....Madre.....) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dott. Altre specializzazioni                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Non so   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Puoi indicare brevemente che lavoro svolge o ha svolto tuo padre (per es. impiegato di banca, commerciante, insegnante, artigiano, avvocato, ingegnere, infermiere, ecc.):  
\_\_\_\_\_
16. Puoi indicare brevemente che lavoro svolge o ha svolto tua madre (per es. impiegata di banca, commerciante, insegnante, casalinga, avvocato, ingegnere, infermiera, ecc.):  
\_\_\_\_\_
17. Hai fratelli o sorelle?  
si  no

18. Puoi indicarmi quale titolo di studio hanno conseguito i tuoi fratelli/sorelle?  
(da ripetere per tutti i fratelli nello schema seguente)

|   | Fratello<br>1<br>Indicare<br>l'età | Fratello<br>2<br>Indicare<br>l'età | Fratello<br>3<br>Indicare<br>l'età | Fratello<br>4<br>Indicare<br>l'età | Sorella<br>1<br>Indicare<br>l'età | Sorella<br>2<br>Indicare<br>l'età | Sorella<br>3<br>Indicare<br>l'età | Sorella<br>4<br>Indicare<br>l'età |
|---|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| licenza elementare  |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |
| diploma di scuola<br>secondaria inferiore                                     |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |
| diploma di scuola<br>secondaria superiore<br>(specificare nella<br>casella)   |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |
| Frequenta Università<br>laurea triennale<br>(specificare nella<br>casella)    |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |
| Laurea triennale o<br>diploma universitario<br>(specificare nella<br>casella) |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |
| Frequenta università<br>laurea magistrale                                     |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |
| Laurea<br>magistrale (specificare)  |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |
| specialità o dottorato<br>universitario<br>(specificare)                      |                                    |                                    |                                    |                                    |                                   |                                   |                                   |                                   |

19. In che anno hai conseguito il diploma?  
\_ \_ \_ \_ \_

20. Che tipo di maturità ha conseguito?

- scientifica  
 classica  
 linguistica  
 artistica  
 socio-psico-pedagogica  
 tecnica per geometri  
 tecnica industriale  
 tecnica commerciale  
 altra maturità tecnica o professionale (specificare) \_\_\_\_\_

21. Qual è stato il suo voto di maturità?

\_ \_ \_ / 60  
\_ \_ \_ \_ / 100

22. Per quale motivo hai scelto questo tipo di scuola superiore (indicare due scelte)

|   |  |
|---|--|
| a) Mi piacevano le materie che si studiavano                      |  |
| b) Mi è stata consigliata dai professori                          |  |
| c) È stata scelta da molti dei miei amici                         |  |
| d) Mi è stata consigliata dai genitori                            |  |
| e) Era la più vicina casa mia                                     |  |
| f) Mi è stata consigliata dai miei fratelli/sorelle               |  |
| g) Mi sembrava l'indirizzo di studi in cui potevo riuscire meglio |  |
| h) Altro Specificare _____  |  |

23. Dove ha svolto gli studi superiori?

- Città \_\_\_\_\_
- Regione \_\_\_\_\_
- Nazione \_\_\_\_\_

24. Nel corso degli studi, è mai stato bocciato/a?

- 1.no, mai
- 2.sì, una volta
- 3.sì, due volte
- 4.sì, tre o più volte

25. Quando frequentavi le scuole superiore con quale frequenza hai svolto le seguenti attività?

|  | Mai                      | Raramente                | Qualche volta            | Spesso                   |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Andare al cinema  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Leggere libri (romanzi, saggi, poesia, ecc.)                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Fare fotografia   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Dipingere   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Viaggiare (per studio e per turismo)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Ascoltare musica  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Fare musica   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Fare attività sportiva  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Scrivere (racconti, poesie..)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Fare attività politica (a scuola, nel quartiere, ecc.)                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Fare volontariato (partecipazione ad associazioni, gruppi parrocchiali, ecc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Andare in discoteca   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Uscire con gli amici (pub e altri luoghi di incontro)                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Altro (specificare): _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Ripensando al momento della scelta universitaria ricordi come hai fatto questa scelta ?

Max 4 risposte

|   | Triennale                | Magistrale o ciclo unico |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Parlando con un amico/a  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Parlando con un parente  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Mi è venuta in mente leggendo un giornale, ascoltando la radio o la tv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Parlando con mio padre   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Parlando con il mio ragazzo/a  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Parlando con un conoscente dei miei                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Seguendo una mia idea personale  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Parlando con mia madre   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Parlando con un insegnante   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) In sede di orientamento scolastico/universitario                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Parlando con mio fratello/mia sorella                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Altro (Specificare.....)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



27. Pensi che la scuola e tuoi insegnanti ti abbiano orientato in questa scelta in modo:

- a.  Ottimo
- b.  Buono
- c.  Sufficiente
- d.  Insufficiente
- e.  Non ho ricevuto orientamento

28. I tuoi genitori sono favorevoli alla/e scelta/e che hai fatto?

- a.  Molto
- b.  Abbastanza
- c.  Né favorevoli né sfavorevoli
- d.  Poco
- e.  Per niente

29. Ripensando al momento della scelta universitaria ricordi quali altre facoltà hai preso in considerazione?

---

30. perché l'hai scartata/ le hai scartate?

---

31. Il corso di laurea che stai frequentando è stata la tua prima scelta? Si  No

---

32. Quali sono state le motivazioni che ti hanno spinto a scegliere Roma come città dove frequentare l'Università? (max 3 risposte)

|   | Triennale                | Magistrale<br>O ciclo<br>unico |
|---|--------------------------|--------------------------------|
| a) Mio fratello/sorella è/è stato/a iscritto/a presso un ateneo romano  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| b) Sono di Roma e non volevo cambiare città                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| c) Perché molti miei amici sono a Roma per studiare                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| d) Perché volevo fare esperienza in una grande città                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| e) Perché il mio ragazzo/a è studia in una facoltà romana               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| f) Perché ho dei parenti che possono aiutarmi essendo lontano/a da casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| g) Perché offre opportunità per il mio futuro lavoro                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |
| h) Altro<br>(Specificare.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>       |

33. Quali sono state le motivazioni che ti hanno spinto a scegliere la “Sapienza” come ateneo da frequentare? (max 3 risposte)

|   | Triennale                | Magistrale               |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Mio fratello/sorella è/è stato/a iscritto/a presso La “Sapienza”                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Perché la facoltà/corso di laurea a cui sono iscritto/a esiste solo presso questo ateneo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Perché questo ateneo è ritenuto prestigioso  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Perché molti miei amici sono iscritti alla “Sapienza”                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Perché i professori che insegnano nella mia facoltà sono molto rinomati                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Perché mia madre o mio padre hanno frequentato questo ateneo                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Perché mi è stato consigliato dagli insegnanti   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Perché mi è stato consigliato da amici di famiglia                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Altro<br>(Specificare.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34. Durante il tuo percorso universitario hai cambiato corso di laurea? Si  No  (se hai risposto no passa alla domanda 37)

35. Se hai risposto si, puoi indicare il corso di laurea?

---

36. Per quale motivo hai cambiato corso di laurea?

---



---

37. Ripensando alla tua esperienza durante il primo anno di università indica il grado di accordo con le seguenti affermazioni (una risposta per ogni rigo)

|  | Molto                    | Abbastanza               | Poco                     | Per nulla                |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Sentivo di aver fatto la scelta giusta                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Mi sembrava un mondo molto simile alla scuola                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Mi sentivo spaesato   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) È stato facile conoscere nuove persone                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) È stato facile scegliere i corsi da seguire                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) È stato facile trovare informazioni sugli orari delle lezioni, le aule    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Non ho pensato di cambiare facoltà  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) È stato facile instaurare un rapporto con i professori                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) È stato facile svolgere tutte le pratiche amministrative nelle segreterie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) È stato facile organizzare le mie giornate di studio                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Ho cambiato il mio metodo di studio                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Non ho avuto difficoltà a studiare per superare gli esami                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Non ho pensato di abbandonare l’università                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Non mi sono sentito/a solo/a  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) È stato facile adattarsi al mondo universitario                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**38. Pensando alle attività che svolgi all'università per quali delle seguenti attività hai trovato delle difficoltà durante gli studi universitari**

|   | Triennale                | Magistrale o ciclo unico |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) la comprensione dei corsi  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Frequentare i corsi  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Prendere appunti   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) L'organizzazione individuale dello studio  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Redigere tesine  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Svolgere esami scritti   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Conciliare studio e lavoro   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Svolgere gli obblighi amministrativi( segreteria didattica, segreteria studenti ecc ecc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Uso di laboratori e spazi per studiare   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Altro<br>(Specificare.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**39. Pensando alle attività che svolgi per preparare gli esami con quale frequenza hai svolto le seguenti attività**

|   | Per tutti i corsi        | Per buona parte dei corsi | Per pochi corsi          | Per nessun corso         |
|---|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Frequentare i corsi  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Andare al ricevimento dei professori                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Partecipare a gruppi di studio                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Consultare forum on-line o siti degli studenti                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Chiedere informazioni a studenti che hanno già svolto l'esame        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Studiare dispense fornite dal professore                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Chiedere appunti/riassunti ad altri studenti                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Assistere agli esami   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Partecipazione a seminari o convegni riguardanti l'argomento d'esame | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Approfondimenti attraverso materiali reperiti autonomamente          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Partecipare a laboratori organizzati dai professori                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Altro<br>(Specificare.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**40. Con quale frequenza svolgi le seguenti attività?**

|   | Tutti i giorni           | Tra le 2-3 volte a settimana | 1 volta a settimana      | 2-3 volte al mese        | 1 volta al mese          | 2-3 volte all'anno       | 1 volta all'anno         | Mai                      |
|---|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) La biblioteca                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Aula informatica                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Aula Studio                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Laboratori                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) (Altro Specificare...<br>.....<br>.....) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**41. Pensando alla tua università indica il grado di accordo con le seguenti affermazioni**

|  | Molto                    | Abbastanza               | Poco                     | Per nulla                |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Gli insegnanti dedicano poco tempo agli studenti  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) L'università è un luogo dove si può fare amicizia   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) È difficile ottenere le informazioni dall'amministrazione universitaria   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Il rapporto con gli insegnanti è freddo e impersonale   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Gli studi universitari preparano gli studenti alla vita lavorativa  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Gli studi universitari aiutano lo studente ad apprendere l'organizzazione individuale delle attività di studio e lavoro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Le aule universitarie non sono adatte allo svolgimento delle lezioni  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Gli insegnanti stabiliscono rapporti informali con gli studenti   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) L'università è un luogo di condivisione di conoscenze   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) La sede della mia facoltà è difficile da raggiungere  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Gli studi universitari offrono la possibilità di migliorare la mia condizione lavorativa                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Non c'è alcun tipo di "vita comunitaria" all'università   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) All'università si impara molto di più rispetto a quanto si possa pensare  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Gli studi universitari non preparano bene alla vita lavorativa  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) L'università è un luogo che offre la possibilità di "condividere" con gli altri esperienze                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) L'università aiuta a costruire il "proprio progetto di vita"  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) Gli studi universitari non aiutano a comprendere meglio il mondo in cui viviamo   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) All'università ci si sente isolati e perduti  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**42. Durante il percorso di studi quale delle seguenti attività hai svolto?**

|  | Triennale                | Magistrale o ciclo unico |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Stage/tirocini a completamento del percorso di studi      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Esperienze di studio all'estero (Erasmus, Stage, etc etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Summer School   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Partecipazione a convegni                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Collaborazione con facoltà(borsa di tutoraggio)           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Corsi di Alta formazione o specializzazione               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Corsi di lingua presso istituti privati                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Partecipazione a ricerche universitarie                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Altro<br>(Specificare.....)                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**43. Conosci qualche lingua straniera?**

- a.  No, nessuna  
 b.  Sì, una lingua, specificare \_\_\_\_\_  
 c.  Sì, due lingue, specificare \_\_\_\_\_  
 d.  Sì, più di due lingue, specificare \_\_\_\_\_

**44. Puoi indicarmi approssimativamente il tuo voto medio agli esami? \_\_\_\_\_  
 E il numero di cfu? \_\_\_\_\_**

**45. Stai svolgendo la tesi di laurea? Si  No**

**46. Se sei iscritto ad una laurea Magistrale puoi indicare il voto di laurea conseguito per la laurea triennale? \_\_\_\_\_**

**47. Ripensando alle persone che hai conosciuto nel contesto universitario puoi indicarmi le cinque persone che hanno avuto un ruolo rilevante nel tuo percorso?**

| Nomi Amici | Dove l'hai conosciuto | Chi è questa persona (che ruolo ha....) | Quali sono i vostri contesti di relazione | Perché ritieni sia importante per te |
|------------|-----------------------|---|---|--------------------------------------|
|            |                       |   |   |                                      |
|            |                       |   |   |                                      |
|            |                       |   |   |                                      |
|            |                       |   |   |                                      |
|            |                       |   |   |                                      |

**48. Parli con i tuoi genitori dei seguenti argomenti?**

|   | con entrambi | con mia madre | con mio padre | Mai |
|---|--------------|---------------|---------------|-----|
| a) Dei tuoi studi                       |              |               |               |     |
| b) Dei tuoi progetti futuri             |              |               |               |     |
| c) Di libri                             |              |               |               |     |
| d) Di musica                            |              |               |               |     |
| e) Di cinema                            |              |               |               |     |
| f) Dei programmi tv                     |              |               |               |     |
| g) Dei tuoi problemi                    |              |               |               |     |
| h) Della tua vita sentimentale          |              |               |               |     |
| i) Della politica                       |              |               |               |     |
| j) Di questioni legate ai soldi         |              |               |               |     |
| k) Delle tue uscite con gli amici       |              |               |               |     |
| l) Altro<br>(Specificare.....<br>.....) |              |               |               |     |

**49. Durante l'ultimo anno hai svolto un'attività lavorativa? Si  No  (Se ha risposto no saltare alla domanda 54)**

**50. Tipo di status: occasionale  part time  full time**

**51. Se hai risposto si alla domanda .... Puoi indicare brevemente che lavoro hai svolto?**

---

**52. Che tipo di attinenza ha con la disciplina di studio?**

---



---

**53. Il lavoro che hai svolto ti ha offerto prospettive lavorative future?**

---



---

**54. Attualmente stai svolgendo un'attività lavorativa? Si  No  (Se ha risposto no saltare alla domanda 60)**

**55. Tipo di status: occasionale  part time  full time**

**56. Puoi indicare brevemente che lavoro svolgi?**

---

**57. Che tipo di attinenza ha con la disciplina di studio?**

---



---

**58. Il lavoro che svolgi ti offre prospettive lavorative future**

---



---

59. È stato/è facile conciliare lo studio ed il lavoro?

60. Durante il percorso di studi che tipo di risorse economiche hai utilizzato per il tuo sostentamento (puoi indicare più risposte contemporaneamente)?

|  | Triennale                | Magistrale               |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Aiuto economico da parte dei genitori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Borsa di studio                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Lavoro                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Prestito bancario per studenti        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Borsa di tutoraggio                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Altro<br>(Specificare.....)           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

61. Potresti indicare il budget di spesa mensile complessivo per la tua vita universitaria (vitto- alloggio- trasporto etc etc) \_\_\_\_\_

62. Tipo di alloggio in cui vivi (una sola risposta)?

|   | Triennale                | Magistrale               |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Casa con i genitori  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Casa dello studente  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Condivido casa in affitto con altre persone                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Convivo con il mio ragazzo/a in una casa di proprietà              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Vivo da solo in una casa in affitto                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Convivo con il mio ragazzo/a in una casa in affitto                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Sono sposato/a e vivo con la mia famiglia in una casa di proprietà | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Condivido casa di proprietà con altre persone                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Vivo da solo in una casa di proprietà                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Sono sposato/a e vivo con la mia famiglia in una casa in affitto   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Residenza religiosa  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Altro<br>(Specificare.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

63. Come hai trovato l'alloggio in cui abiti

|   |                          |
|---|--------------------------|
| a) Piccoli annunci ( bacheca universitaria, affissioni nelle vicinanze dell'università) | <input type="checkbox"/> |
| b) Porta portese (altri giornali di affitti...)   | <input type="checkbox"/> |
| c) Siti internet  | <input type="checkbox"/> |
| d) Amici dell'università  | <input type="checkbox"/> |
| e) Amici del mio paese d'origine  | <input type="checkbox"/> |
| f) Amici del lavoro   | <input type="checkbox"/> |
| g) Relazioni familiari  | <input type="checkbox"/> |
| h) Altro (Specificare.....)   | <input type="checkbox"/> |

**64. Nella casa dove abiti hai?**

|                               |                          |
|-------------------------------|--------------------------|
| a) Un posto mio per studiare  | <input type="checkbox"/> |
| b) Una scrivania per studiare | <input type="checkbox"/> |
| c) Un computer                | <input type="checkbox"/> |
| d) Collegamento ad internet   | <input type="checkbox"/> |

**65. Usi il computer per**

|   |                          |
|---|--------------------------|
| a) Usare face book o altri social network(twitter, netlong...)            | <input type="checkbox"/> |
| b) Ricerche per studio  | <input type="checkbox"/> |
| c) Comporre musica  | <input type="checkbox"/> |
| d) Usare la posta elettronica   | <input type="checkbox"/> |
| e) Software grafici (Photoshop...)  | <input type="checkbox"/> |
| f) Scrivere un blog   | <input type="checkbox"/> |
| g) Realizzare video   | <input type="checkbox"/> |
| h) Leggere quotidiani, web-zine ecc ecc                                   | <input type="checkbox"/> |
| i) Svolgere quotidianamente il mio lavoro                                 | <input type="checkbox"/> |
| j) Scaricare musica, film, giochi, ecc. da internet                       | <input type="checkbox"/> |
| k) Comunicare tramite messaggistica istantanea (per es. MSN, SKYPE, ecc.) | <input type="checkbox"/> |
| l) Trovare offerte di lavoro  | <input type="checkbox"/> |
| m) Altro (specificare):.....  | <input type="checkbox"/> |

**66. Indica il grado di frequenza con la quale hai svolto nell'ultimo anno le seguenti attività utilizzando una scala da 0( nessuna frequenza) 6(massima frequenza)***Una risposta per ogni riga*

|   |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Andare al cinema   | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| b) Leggere libri (romanzi, saggi, poesia, ecc.)             | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| c) Fare fotografia  | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| d) Dipingere  | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| e) Viaggiare (per studio e per turismo)                     | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| f) Ascoltare musica   | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| g) Fare musica  | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| h) Fare attività sportiva                                   | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| i) Scrivere (racconti, poesie..)                            | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| j) Fare attività politica (a scuola, nel quartiere, ecc.)   | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| k) Fare volontariato (partecipazione ad associazioni, ecc.) | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| l) Partecipare alla vita di una comunità religiosa          | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| m) Andare in discoteca                                      | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| n) Uscire con gli amici (pub e altri luoghi di incontro)    | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| o) Altro (specificare):                                     | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |



**67. Puoi indicare la frequenza con la quale leggi ?**

|  | Mai                      | Raramente                | Una volta a settimana    | 2-3 volte a settimana    | Ogni giorno              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Quotidiani politico-culturali (es. Corriere della sera, La Repubblica, Il Giornale, Il Messaggero, Il Foglio, ecc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Quotidiani sportivi (es. Corriere dello Sport, Gazzetta dello Sport, ecc.)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Quotidiani a diffusione gratuita (es. Metro, City, ecc)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Quotidiani on-line  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Web-zine  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Altro(Specificare.....)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**68. Puoi indicare i nomi di cinque persone che ritieni importanti per la tua crescita individuale al di fuori del contesto universitario?**

| Nomi Amici | Dove l'hai conosciuto | Chi è questa persona | Quali sono i vostri contesti di relazione | Perché ritieni sia importante per te |
|------------|-----------------------|----------------------|---|--------------------------------------|
|            |                       |                      |   |                                      |
|            |                       |                      |   |                                      |
|            |                       |                      |   |                                      |
|            |                       |                      |   |                                      |
|            |                       |                      |   |                                      |

**69. Ripensando alle esperienze avute durante il periodo universitario, usa una scala da 0 a 10, per valutare la tua abilità nell'affrontare le seguenti le azioni sotto elencate: (una risposta per ogni rigo)**

| Azioni   | Valutazione da 0 a 10 |
|--|-----------------------|
| a) Parlare in pubblico   |                       |
| b) Fare amicizia con persone nuove   |                       |
| c) Lavorare in gruppo su un progetto   |                       |
| d) Prendere decisioni in momenti critici                                       |                       |
| e) Capacità di auto-apprendimento  |                       |
| f) Prestare attenzione   |                       |
| g) Interpretare le azioni degli altri  |                       |
| h) Gestire situazioni complesse  |                       |
| i) Rapportarsi con le "autorità"   |                       |
| j) Assumersi responsabilità  |                       |
| k) Risolvere problemi inediti/nuovi  |                       |
| l) Progettare azioni   |                       |
| m) Capacità di comunicare (ad esempio per presentare i risultati di un lavoro) |                       |
| n) Organizzare un gruppo di lavoro   |                       |
| o) Negoziare   |                       |
| p) Lavorare sotto pressione  |                       |
| q) Cooperare   |                       |
| r) Altro (specificare):<br>.....   |                       |

**70. Essere studente universitario è (massimo 5 risposte)**

|   |                          |
|---|--------------------------|
| a) Essere autonomo  | <input type="checkbox"/> |
| b) È un modo per non dover andare a lavorare                  | <input type="checkbox"/> |
| c) È un modo per vivere fuori casa                            | <input type="checkbox"/> |
| d) Superare gli esami   | <input type="checkbox"/> |
| e) Costruire il mio futuro                                    | <input type="checkbox"/> |
| f) Sopravvivere in una giungla                                | <input type="checkbox"/> |
| g) Studiare le cose che mi piacciono                          | <input type="checkbox"/> |
| h) È un modo per migliorare la mia condizione lavorativa      | <input type="checkbox"/> |
| i) Conoscere le cose che studio                               | <input type="checkbox"/> |
| j) Non è un'opportunità lavorativa concreta per il mio futuro | <input type="checkbox"/> |
| k) Incontrare nuovi amici                                     | <input type="checkbox"/> |
| l) Diventare grandi   | <input type="checkbox"/> |
| m) È una corsa ad ostacoli per non rimanere indietro....      | <input type="checkbox"/> |
| n) È un modo per non diventare grandi                         | <input type="checkbox"/> |
| o) È un percorso individuale                                  | <input type="checkbox"/> |
| p) Imparare ad organizzare la propria vita                    | <input type="checkbox"/> |
| q) Combattere contro la burocrazia                            | <input type="checkbox"/> |
| r) Poter fare esperienze in un'altra nazione                  | <input type="checkbox"/> |
| s) Imparare nuove regole                                      | <input type="checkbox"/> |
| t) Appartenere ad una comunità                                | <input type="checkbox"/> |
| u) Correre dietro ai professori                               | <input type="checkbox"/> |
| v) È un modo per rimanere a casa con i miei genitori          | <input type="checkbox"/> |
| w) Altro (Specificare.....)                                   | <input type="checkbox"/> |

**71. Quale lavoro vorresti svolgere dopo l'università?**

---

---

---

**72. Pensando alla tua vita futura come ti immagini fra 5 anni?**

---

---

---

*Le parcours universitaire des étudiants*

1. Année de naissance | \_ | \_ | | | \_ | \_ | |
2. Genre: M  F
3. Nationalité \_\_\_\_\_
4. Etat civil \_\_\_\_\_
5. Région de provenance \_\_\_\_\_ Ville de provenance \_\_\_\_\_
6. Domicile Actuel \_\_\_\_\_
7. UFR(Filière) \_\_\_\_\_
8. Type de Diplôme : Licence  Master   vieux système
9. Dans quelle année scolaire êtes vous inscrit/e | \_ | \_ | | | \_ | \_ | |
10. Année de premier inscription à « Paris Diderot » | \_ | \_ | | | \_ | \_ | |
11. Étudiant/e: originaire de Paris  originaire de L'Ile de France  originaire de Province  origine étrangère
12. étudiant  étudiant salarié
13. Nombre de personne qui composent votre famille d'origine? \_\_\_\_\_

14. Vous pouvez m'indiquer le diplôme obtenu par vos parents?

|  | Père                     | Mère                     |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Aucune Diplôme                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diplôme de Collège                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Baccalauréat Professionnel                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Baccalauréat                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| BTS  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| IUT  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Licence (:spécifier:<br>Père.....Mère.....)      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| M1<br>Père.....Mère.....)                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| M2 ou Maîtrise(spécifier:<br>Père.....Mère.....) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Doctorat ou autre spécialisation                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je ne sais pas                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Vous pouvez m'indiquer brièvement le travail de votre père (employé, commerçant, instituteur, artisan, avocat, ingénieur, infirmier, etc.):

\_\_\_\_\_

16. Vous pouvez m'indiquer brièvement la travail de votre mère (employée, commerçante, institutrice, artisan, avocat, ingénieur, infirmière, etc.)

---

17. Vous avez des frères et sœurs?

oui  non

18. Vous pouvez m'indiquer le diplôme obtenu par vos frères et sœurs ?  
(à répéter pour tous les frères et sœurs dans le schéma suivant )

|   | Frère 1<br>Indiquer<br>l'âge | Frère 2<br>Indiquer<br>l'âge | Frère 3<br>Indiquer<br>l'âge | Frère 4<br>Indiquer<br>l'âge | Sœur 1<br>Indiquer<br>l'âge | Sœur 2<br>Indiquer<br>l'âge | Sœur 3<br>Indiquer<br>l'âge | Sœur 4<br>Indiquer<br>l'âge |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Inscrit/te<br>Primaire  |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Diplôme de<br>Collège   |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Baccalauréat<br>(spécifier la<br>filière)                                 |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Inscrit/te<br>Licence(spécifier<br>la discipline)                         |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Licence ou autre<br>diplôme<br>équivalent<br>(spécifier la<br>discipline) |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Inscrit/te en<br>M1(spécifier la<br>discipline)                           |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Diplôme<br>M1(spécifier la<br>discipline)                                 |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Inscrit/te en M2<br>(spécifier la<br>discipline)                          |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Diplôme<br>M2(spécifier la<br>discipline)                                 |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |
| Doctorat ou<br>autre<br>spécialisation                                    |                              |                              |                              |                              |                             |                             |                             |                             |

19. En quelle année vous avez obtenu votre Baccalauréat?

□□□□□

20. Filière?

- Scientifique  
 Littéraire  
 Economique et Social  
 Technologique  
 (spécifier ) \_\_\_\_\_  
 Professionnel  
 (spécifier ) \_\_\_\_\_  
 Autre Diplôme  
 (spécifier ) \_\_\_\_\_

21. **Votre note de Baccalauréat**

\_\_\_\_/20

22. **Vous pouvez m'indiquer la raison pour laquelle vous avez choisi cette filière de lycée (indiquer deux choix)**

|   |  |
|---|--|
| a) Vous aimez les matières enseignées                     |  |
| b) Conseillée par un Professeur                           |  |
| c) A été choisi par beaucoup de mes amis                  |  |
| d) Conseillé par mes Parents                              |  |
| e) Ce la seul filière qui m'a acceptée                    |  |
| f) Conseillée par frère/sœur                              |  |
| g) Me semblait la filière qui me donnée plus de débouchée |  |
| h) Autre Spécifier _____                                  |  |

23. **Dans quelle Ville avez-vous fait votre scolarité?**

- Ville \_\_\_\_\_
- Région \_\_\_\_\_
- Nation \_\_\_\_\_

24. **Pendant votre scolarité avez-vous redoublé ?**

- 1.non, jamais
- 2.oui, une fois
- 3.oui, deux fois
- 4.oui, trois ou plusieurs fois

25. **Quand vous étiez inscrit-te au lycée avec quel fréquence vous pratiquiez ces activités?(une réponse par ligne)**

|   | Jamais                   | Rarement                 | Quelques fois            | Souvent                  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Aller au cinéma  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Lire des livres (romans, poésie, .)                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Pratiquer la Photographie  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Peindre et dessiner  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Voyager (pour étudier ou pour tourisme)                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Ecouter de la musique  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Pratiquer de la musique  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Pratiquer une activité sportive                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Ecrire (histoire, poésie..)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Pratiquer une activité politique (à l'école, dans le quartier, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Pratiquer du bénévolat (participer à association , etc.)             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Sortir en discothèque  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Sortir avec les amis   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Autre (spécifier): _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**26. Si vous pensez au moment du choix universitaire, vous vous souvenez comment vous avez fait ce choix ?**

Max 4 réponses

|   | Licence                  | Master                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) En parlant avec un/une ami/e                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) En parlent avec quelqu'un de ma famille                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) En lisant un journal, en regardant la tv, en écoutant la radio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) En parlant avec mon père                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) En parlent avec mon copain /ma copine                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) En parlent avec un ami/une amie de mes parents                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) En suivant mon idée personnelle                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) En parlent avec ma mère  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) En parlent avec un professeur                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Avec la conseillère d'orientation de votre établissement       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) En parlent avec mon frère/soeur                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Autre<br>(Spécifier.....)                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**27. Pensez vous que l'école et vos professeurs vous ont orienté dans ce choix dans quelle façon:**

- a.  Excellent
- b.  Bon
- c.  Suffisant
- d.  Insuffisant
- e.  Je n'ai pas reçu d'orientation scolaire

**28. Vos parents sont-ils favorables au choix que vous avez fait?**

- a.  Très favorable
- b.  Assez favorable
- c.  Ni favorables ni défavorables
- d.  Peu favorable
- e.  Pas du tout favorable

**29. Si vous pensez au moment du choix universitaire vous vous souvenez les autres filières aux quelles étiez vous intéressé/e?**

---

**30. Pourquoi l'avez-vous écarté/s?**

---

**31. La filière que vous êtes en train de fréquenter a été vos premier choix?(justifier la réponse)**

Oui  Non

---

**32. Quelles sont les motivations qui vous ont poussé à choisir Paris comme Ville ou fréquenter L'université (max 3 réponses)**

|  | Licence                  | Master                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Mon frère/ma sœur est/a été/ inscrit/te auprès d'une université parisienne                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Je suis de Paris et je ne voulais pas changer de ville                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Parce que beaucoup de mes amis ont choisi Paris comme ville pour étudier                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Parce que je voulais faire une expérience dans une grande ville                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Parce que mon copain/ma copine étudie dans une université parisienne                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Parce que j'ai une partie de ma famille et ils peuvent m'aider en étant loin de la maison | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Parce que offre opportunités pour mon futur travail                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h)Autre (Spécifier.....)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**33. Quelles sont les motivations qui vous ont poussé à choisir Paris Diderot(Paris7) comme université à fréquenter (max 3 réponses)**

|   | Licence                  | Master                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Mon frère/ma sœur est/a été/ inscrit/te auprès de « Paris Diderot »                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Parce que la faculté ou/le diplôme dont je suis inscrit/te existe seulement auprès de cette université | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Parce que cette université est considérée prestigieuse   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Parce que beaucoup de mes amis sont inscrits à Paris Diderot   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Parce que beaucoup des professeurs de Paris Diderot sont très renommés                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Parce que mon père ou ma mère a fréquenté Paris Diderot  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Parce qu'il m'a été conseillé par mes professeurs  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Parce qu'il m'a été conseillée par des amis de la famille  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i)Autre (Spécifier.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**34. Pendant votre parcours universitaire avez-vous changée de filière ou Université ?** Oui  Non  (si vous avez répondu non vous pouvez passer à la question 37)

**35. Si vous avez répondu oui, vous pouvez indiquer quelle filière?**

**36. Pour quelle motivation vous avez changé?**

37. Si vous pensez à votre expérience pendant la première année d'université indiquée moi le degré d'accord avec les affirmations suivantes (une réponse pour chaque ligne)

|   | Tout à fait d'accord     | Assez d'accord           | Pas tellement d'accord   | Pas du tout d'accord     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Je sentais d'avoir fait le bon choix   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) L'université ressemblait un monde très similaire à l'école                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Je me sentais dépaysée   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Il a été facile faire des connaissances  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Il a été facile de choisir les cours que je devais suivre                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Il a été facile de trouver les informations sur les horaires des cours et les salles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Je n'ai jamais pensé de changer de filière d'étude                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Il a été facile d'établir un rapport avec les professeurs                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Il a été facile de suivre toutes les démarches administratives dans les secrétariats | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Il a été facile d'organiser mes journées d'études                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) J'ai changé-e ma méthode d'apprentissage   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Je n'ai pas eu de difficulté à étudier pour passer les examens                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Je n'ai jamais pensé à abandonner l'université                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Je ne me suis jamais senti seul-e  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Il a été facile de s'adapter au monde universitaire                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

38. Si vous pensez à votre expérience universitaire indiquez-moi les expériences pour lesquelles-vous avez rencontré des difficultés pendant le parcours universitaire (seulement expérience difficile)

|   | Licence                  | Master                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) La compréhension des cours   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Fréquenter les cours   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Prendre des notes  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) L'organisation individuelle de l'apprentissage   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Rédiger des comptes rendu  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Passer examens écrits  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Concilier les études et le travail   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Passer toutes les démarches administratives (secrétariat pédagogique, secrétariat administratif) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) L'accès au laboratoire et aux espaces pour étudier   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Autre (Spécifier.....)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



**39. Si vous pensez aux activités que vous menez pour préparer les examens avec quelle fréquence vous avez fait les activités suivantes (une réponse pour chaque ligne)**

|  | Pour toutes les cours    | Pour une bonne partie des cours | Pour très peu de cours   | Pour aucun cours         |
|--|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Suivre les cours  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Aller à la permanence des professeurs                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Participer à un groupe d'étude                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Consulter forum on-line ou les sites des étudiants                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Demander des informations aux étudiants qui ont déjà passé l'examen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Étudier les supports fournis par le professeur                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Demander les notes aux autres étudiants                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Assister aux examens  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Participer aux séminaires et colloques concernant le thème du cours | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Approfondissement à travers support autonome                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Participer au laboratoire ou TD organisés par le professeur         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Autre (Spécifier.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**40. Avec quelle fréquence vous avez fait les activités suivante (une réponse pour chaque ligne)**

|   | Tous les jours           | 2-3 fois par semaine     | 1 fois par semaine       | 2-3 fois par mois        | 1 fois par mois          | 2-3 fois par ans         | 1 fois par ans           | Jama is                  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Aller à la bibliothèque (pour emprunter..) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Aller à dans la sale informatique          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Salle pour étudier                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Laboratoires                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) (Autre Spécifier... ..)                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**41. Si vous pensez à votre expérience universitaire indiquée moi le degré d'accord avec les affirmations suivantes (une réponse pour chaque ligne)**

|   | Tout à fait d'accord     | Assez d'accord           | Pas tellement d'accord   | Pas du tout d'accord     |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Les professeurs consacrent très peu de temps aux étudiants   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) L'université est un lieu où on peut construire des amitiés   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) C'est très difficile d'obtenir les informations par l'administration universitaire                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Le rapport avec le prof est froid et impersonnel   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Les études universitaires préparent les étudiants à la vie dans le monde du travail                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Les études universitaires aident l'étudiant à apprendre l'organisation individuelle des activités d'études et de travail | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Les salles des cours ne sont pas appropriées pour le déroulement des cours   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Les professeurs établissent un rapport informel avec les étudiants   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) L'université est un lieu de partage des connaissances  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Le site de ma faculté est difficile à rejoindre  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Les études universitaires offrent la possibilité d'améliorer ma condition de travail                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Il n'y a aucun type de vie communautaire à l'université  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) A l'université on apprend beaucoup plus qu'on peut l'imaginer  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Les études universitaires ne préparent pas bien au monde du travail  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) L'université est un lieu qui offre la possibilité de "partager" des expériences avec les autres                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) L'université aide à construire son propre projet de vie  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) Les études universitaires n'aident pas à comprendre mieux le monde dans lequel nous vivons                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) A l'université on se sent isolé et perdu   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**42. Pendant votre parcours universitaire quelles activités suivantes avez-vous faites**

|  | Licence                  | Master                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Stage à fin de compléter le parcours d'études             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Expérience d'étude à l'étranger (Erasmus, Stage, etc etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Summer School   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Participation à des colloques                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Travailler pour la faculté (chargée de TD....)            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Cours de spécialisation                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Cours de langue dans des institutions privées             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Participation à des recherches universitaires             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Autre(Spécifier.....)                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

43. Vous connaissez une langue étrangère ?
- a.  Non, aucune
  - b.  Oui, une langue spécifier \_\_\_\_\_
  - c.  Oui, deux langues, spécifier \_\_\_\_\_
  - d.  Oui, plus des deux langues spécifier \_\_\_\_\_

44. Vous pouvez m'indiquer de façon approximative votre moyenne aux examens? \_\_\_\_\_  
Et le nombre de crédit acquis? \_\_\_\_\_

45. Vous êtes en train de rédiger un mémoire? Oui  Non

46. Si vous êtes inscrit en Master pouvez-vous me dire la note que vous avez obtenu à la fin de la licence? \_\_\_\_\_

47. Si vous pensez aux gens que vous avez connus dans le contexte universitaire pouvez vous m'indiquer les cinq personnes qui ont eu un rôle important dans votre parcours

| Prénom des amis | Où vous l'avez connu | Qui est cette personne ( quel rôle il a....) | Quels sont vos contextes de relations | Pourquoi vous le considérez important |
|-----------------|----------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
|                 |                      |  |                                       |                                       |
|                 |                      |  |                                       |                                       |
|                 |                      |  |                                       |                                       |
|                 |                      |  |                                       |                                       |
|                 |                      |  |                                       |                                       |

48. Vous parlez avec vos parents des arguments suivant ?

|                                   | Avec les deux | Avec ma mère | Avec mon père | Aucun des deux |
|-----------------------------------|---------------|--------------|---------------|----------------|
| a) Des études                     |               |              |               |                |
| b) De vos projets futurs          |               |              |               |                |
| c) Des livres                     |               |              |               |                |
| d) De la musique                  |               |              |               |                |
| e) Du cinéma                      |               |              |               |                |
| f) Des émissions de tv            |               |              |               |                |
| g) De vos problèmes               |               |              |               |                |
| h) De votre vie sentimentale      |               |              |               |                |
| i) De politique                   |               |              |               |                |
| j) Des questions liées à l'argent |               |              |               |                |
| k) Des sorties                    |               |              |               |                |
| l) Autre(Spécifier.....)          |               |              |               |                |

49. Pendant ce dernière année avez vous menez une activité professionnelle? Oui  Non  (Si vous avez répondu non passée à la question 54)

50. Statu: occasionnel  mi-temps  temps complet

51. Si vous avez répondu oui à la question 49 pouvez vous m'indiquer le travail que vous avez mené?

---

52. Quel type de lien ce travail entretien avec votre discipline d'étude?

---

---

53. Le travail que vous avez mené vous a donné une perspective future de travail?

---

---

54. Actuellement êtes vous en train de mener une activité professionnelle? Oui  Non  (Si vous avez répondu non passée à la question 60)

55. Statu: occasionnel  mi-temps  temps complet

56. Si vous avez répondu oui à la question 54 pouvez vous m'indiquer quel type de poste avez-vous occupé?

---

57. Quel type de lien ce travail entretient avec votre discipline d'étude?

---

---

58. Le travail que vous menez vous donne de perspective future de travail ?

---

---

59. A-t-il été/ Est il facile concilier les études et le travail ?

---

---

60. Pendant votre parcours quel type de ressources économique vous avez utilisée pour subvenir à vos besoins (vous pouvez indiquer plus réponse en même temps)?

|                                     | Licence                  | Master                   |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Aides économiques de vos parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Bourse d'étude                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Travail                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Prête Bancaire pour étudiants    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Chargé de Cours                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Autre(Spécifier.....)            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

61. Pouvez-vous m'indiquer de façon approximative combien vous dépensez par mois (frais nourriture, loyer, transport....) \_\_\_\_\_

**62. Pouvez vous m'indiquer le type d'habitation dans laquelle vous habitez (une réponse)?**

|   | Licence                  | Master                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Appartement des parents  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Résidence universitaire  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Je partage un appartement en location avec des autres personnes              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Je cohabite avec mon copin/ma copine dans un appartement de propriété        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) J'habite seul/e dans un appartement en location                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Je cohabite avec mon copain/ma copine dans un appartement en location        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Je suis marié/e et j'habite avec ma famille dans un appartement de propriété | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Je partage un appartement de propriété avec des autres personnes             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Je habite seul/ dans un appartement de propriété                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Je suis marié/e et j'habite avec ma famille dans un appartement en location  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) en location  |                          |                          |
| l) Résidence religieuse   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Autre (Spécifier.....)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**63. Comment avez vous trouvé le logement dans lequel tu vis actuellement ?**

|   | Licence                  | Master                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Petits annonces (panneau d'affichage universitaire.....) |                          |                          |
| b) PaP (ou autre journal de location...)                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Sites internet   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Amis de l'université                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Amis de ma ville d'origine                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Amis du travail  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Relations familial                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Résidence des parents                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Autre(Spécifier.....)                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**64. Dans la maison où vous habitez avez vous?**

|                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| a) Un lieu à vous pour étudier   | <input type="checkbox"/> |
| b) Un bureau à vous pour étudier | <input type="checkbox"/> |
| c) Un ordinateur                 | <input type="checkbox"/> |
| d) Un réseau internet            | <input type="checkbox"/> |

**65. Utilisez vous l'ordinateur pour ? (cocher seulement les activités que vous faites habituellement)**

|   |                          |
|---|--------------------------|
| a) Utiliser facebook ou des autre social network(twitter, netlong...) | <input type="checkbox"/> |
| b) Recherches pour les études   | <input type="checkbox"/> |
| c) Composer de la musique   | <input type="checkbox"/> |
| d) Utiliser la boîte mail   | <input type="checkbox"/> |
| e) Software graphiques (Photoshop...)                                 | <input type="checkbox"/> |
| f) Ecrire un blog   | <input type="checkbox"/> |
| g) Réaliser des vidéos  | <input type="checkbox"/> |
| h) Lire des quotidiens, web-zine etc. etc.                            | <input type="checkbox"/> |
| i) Faire quotidiennement votre travail                                | <input type="checkbox"/> |
| j) Télécharger musique, film , etc. par internet                      | <input type="checkbox"/> |
| k) Communiquer à travers MSN, SKYPE, etc.                             | <input type="checkbox"/> |
| l) Trouver des offres de travail                                      | <input type="checkbox"/> |
| m) Autre (spécifier):.....  | <input type="checkbox"/> |

**66. Pouvez vous m'indiquer le degré de fréquence avec laquelle vous avez pratiqué ces activités dans le dernière année (12 mois) en utilisant une échelle de 0 (aucune fréquence) et 6 (maximum de fréquence) (une réponse pour chaque ligne)**

|   |                            |                            |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Aller au cinéma  | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| b) Lire des livres (romans, poésie, .)                      | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| c) Pratiquer la Photographie                                | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| d) Peindre et dessiner                                      | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| e) Voyager (pour étudier ou pour tourisme)                  | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| f) Ecouter de la musique                                    | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| g) Pratiquer de la musique                                  | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| h) Pratiquer une activité sportive                          | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| i) Ecrire (histoire, poésie..)                              | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| o) Pratiquer du bénévolat (participer à association , etc.) | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| j) Pratiquer une activité politique                         | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| k) Participer à la vie d'une communauté religieuse          | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| l) Sortir en discothèque                                    | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| m) Sortir avec les amis                                     | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |
| n) Autre (spécifier):<br>_____                              | 0 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | 6 <input type="checkbox"/> |

**67. Pouvez vous m'indiquer la fréquence avec laquelle vous lisez ? (une réponse pour chaque ligne)**

|   | Jamais                   | Rarement                 | Une fois par semaine     | 2-3 fois par semaine     | Tous les jours           |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Quotidiens politique-culturels (ex. Le Monde, Le Figaro, Libération, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Quotidiens Sportif (ex, etc.)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Quotidiens à diffusion gratuite (es. Directe matin, A nous Paris etc.)     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Quotidiens on-line   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Web-zine   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Autre(Spécifier.....)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**68. Pouvez-vous m'indiquer les noms de 5 personnes que vous considérez importante pour votre croissance individuelle hors du contexte universitaire?**

| Prénom des amis | Où vous l'avez connu | Qui est cette personne ( quel rôle il a....) | Quel sont vos contextes de relations | Pourquoi vous le considérez importante |
|-----------------|----------------------|--|--------------------------------------|--|
|                 |                      |  |                                      |  |
|                 |                      |  |                                      |  |
|                 |                      |  |                                      |  |
|                 |                      |  |                                      |  |
|                 |                      |  |                                      |  |

**69. Si vous pensez à votre expérience universitaire, utilisez une échelle de 0 à 10, pour évaluer votre habileté à affronter les actions ici mentionnée: (une réponse pour chaque ligne)**

| Actions  | Evaluation de 0 à 10 |
|--|----------------------|
| a) Parler en publique  |                      |
| b) Faire connaissances des autres personnes                              |                      |
| c) Travailler en équipe sur un projet                                    |                      |
| d) Prendre des décisions dans des moments critiques                      |                      |
| e) Capacité d'auto-apprentissage   |                      |
| f) Etre attentif   |                      |
| g) Interpréter les actions des autres                                    |                      |
| h) Gérer des situations complexes  |                      |
| i) Gérer un rapport avec les Autorités (Professeur....)                  |                      |
| j) Assumer des responsabilités   |                      |
| k) Résoudre des nouveaux problèmes                                       |                      |
| l) Projeter des actions  |                      |
| m) Capacité de communiquer (ex. Pour présenter des résultats de travail) |                      |
| n) Organiser un groupe de travail  |                      |
| o) Négocier  |                      |
| p) Travailler sous pression  |                      |
| q) Coopérer  |                      |

**70. Etre étudiants universitaires est..... (répondez à maximum 5 réponses pour décrire votre expérience universitaire)**

|  |                          |
|--|--------------------------|
| a) Etre autonome   | <input type="checkbox"/> |
| b) C'est un moyen pour ne pas aller travailler                         | <input type="checkbox"/> |
| c) C'est un moyen pour aller vivre dehors de la maison familial        | <input type="checkbox"/> |
| d) Passer les examens  | <input type="checkbox"/> |
| e) Construire mon futur  | <input type="checkbox"/> |
| f) Survivre dans une jungle  | <input type="checkbox"/> |
| g) Etudier les choses que j'aime bien                                  | <input type="checkbox"/> |
| h) C'est un moyen pour améliorer ma condition de travail               | <input type="checkbox"/> |
| i) Connaitre les choses que j'étudie                                   | <input type="checkbox"/> |
| j) Ce n'est pas une opportunité concrète de travail                    | <input type="checkbox"/> |
| k) Rencontrer des nouveaux amis  | <input type="checkbox"/> |
| l) Devenir grand   | <input type="checkbox"/> |
| m) C'est une course à obstacle pour ne pas rester derrière....         | <input type="checkbox"/> |
| n) C'est un moyen pour ne pas devenir grand                            | <input type="checkbox"/> |
| o) C'est un parcours individuel  | <input type="checkbox"/> |
| p) Apprendre à organiser sa propre vie                                 | <input type="checkbox"/> |
| q) Combattre contre la bureaucratie                                    | <input type="checkbox"/> |
| r) Avoir la possibilité de faire des expériences dans une autre nation | <input type="checkbox"/> |
| s) Apprendre des nouvelles règles                                      | <input type="checkbox"/> |
| t) Appartenir à une communauté   | <input type="checkbox"/> |
| u) Courir derrière les professeurs                                     | <input type="checkbox"/> |
| v) C'est un moyen pour rester à la maison avec mes parents             | <input type="checkbox"/> |
| w) Autre (Spécifier.....)  | <input type="checkbox"/> |

**71. Quel travail vous voulez faire après l'université?**

---



---



---

**72. En pensant à votre futur vie comment vous vous imaginé dans 5 ans?**

---



### Allegato 3

#### Caratteristiche popolazione Interviste utilizzate Italia

| Genere                 | Età     | Corso di Laurea      | Ciclo di studi |
|------------------------|---------|----------------------|----------------|
| studentessa            | 22 anni | Sociologia           | Triennale      |
| studentessa            | 45 anni | Sociologia           | Triennale      |
| studentessa            | 44 anni | Sociologia           | Triennale      |
| studentessa            | 22 anni | ingegneria           | Triennale      |
| studentessa            | 26 anni | Medicina e chirurgia | Ciclo unico    |
| Studente               | 23 anni | Economia             | Triennale      |
| Studente               | 24 anni | Chimica              | Triennale      |
| studentessa            | 24 anni | Scienze Umanistiche  | Triennale      |
| Studente               | 22 anni | Scienze statistiche  | Triennale      |
| Studentessa            | 26 anni | Scienze umanistiche  | Magistrale     |
| Studentessa            | 25 anni | Medicina e chirurgia | Ciclo unico    |
| Studentessa brasiliana | 24 anni | Scienze Politica     | Triennale      |
| Studentessa            | 26 anni | Scienze biologiche   | Triennale      |
| Studente               | 22 anni | Matematica           | Triennale      |
| Studentessa            | 25 anni | medicina             | Ciclo unico    |
| studentessa            | 27 anni | ingegneria           | Triennale      |
| studente               | 23 anni | Ingegneria           | Triennale      |
| studentessa            | 28 anni | Scienze umanistiche  | Triennale      |
| studente               | 27 anni | sociologia           | triennale      |
| studentessa            | 28 anni | giurisprudenza       | Magistrale     |

## Allegato 4

### Caratteristiche popolazione Interviste utilizzate Francia

| Genere                     | Età     | Corso di Laurea                     | Ciclo di studi    |
|----------------------------|---------|-------------------------------------|-------------------|
| 1. Studentessa             | 21 anni | Psychologie                         | Licence           |
| 2. Studentessa<br>Algerina | 35 anni | Etudes anglophone                   | Licence           |
| 3. Studente                | 59 anni | Socio-Philo Politique               | Master2           |
| 4. Studentessa             | 25 anni | Études anglophone                   | Masster2          |
| 5. Studente                | 25 anni | Politiques Culturelles              | Master 2          |
| 6. Studentessa             | 25 anni | Medicine                            | Cicle Medicale    |
| 7. Studente                | 25 anni | Medicine                            | Cicle Medicale D3 |
| 8. Studentessa<br>Algerina | 22 anni | Medicine                            | Cicle MedicaleD3  |
| 9. Studente                | 22 anni | Chimie                              | Master2           |
| 10. studentessa            | 27 anni | Medicine                            | Cicle MedicaleD4  |
| 11. studente               | 22 anni | Socio-Philo Politique               | Master 2          |
| 12. studente               | 22 anni | Science du Vivent                   | Master 2          |
| 13. studentessa            | 22 anni | Études anglophone et<br>Psychologie | Licence           |
| 14. Studentessa            | 23 anni | Science du Vivent                   | Master1           |
| 15. studente               | 23 anni | Physique                            | Master2           |
| 16. studentessa            | 25 anni | Medicine                            | Cicle Medicale D3 |
| 17. Studentessa            | 20 anni | Psychologie                         | Licence           |

## Allegato 5 auto Analisi componenti Principali Capitolo 5

*Varianza totale Spiegata analisi in componenti principali Esperienza primo Anno Italia capitolo 5.1.1 (5 componenti estratte)*

**Varianza totale spiegata**

| Componente | Autovalori iniziali |               |            | Pesi dei fattori non ruotati |               |            | Pesi dei fattori ruotati |               |            |
|------------|---------------------|---------------|------------|------------------------------|---------------|------------|--------------------------|---------------|------------|
|            | Totale              | % di varianza | % cumulata | Totale                       | % di varianza | % cumulata | Totale                   | % di varianza | % cumulata |
| 1          | 4,426               | 29,508        | 29,508     | 4,426                        | 29,508        | 29,508     | 2,547                    | 16,979        | 16,979     |
| 2          | 1,828               | 12,185        | 41,693     | 1,828                        | 12,185        | 41,693     | 2,253                    | 15,017        | 31,997     |
| 3          | 1,244               | 8,292         | 49,984     | 1,244                        | 8,292         | 49,984     | 1,990                    | 13,264        | 45,261     |
| 4          | 1,198               | 7,985         | 57,969     | 1,198                        | 7,985         | 57,969     | 1,629                    | 10,862        | 56,122     |
| 5          | ,901                | 6,009         | 63,978     | ,901                         | 6,009         | 63,978     | 1,178                    | 7,856         | 63,978     |
| 6          | ,844                | 5,626         | 69,604     |                              |               |            |                          |               |            |
| 7          | ,806                | 5,375         | 74,980     |                              |               |            |                          |               |            |
| 8          | ,605                | 4,032         | 79,011     |                              |               |            |                          |               |            |
| 9          | ,584                | 3,894         | 82,905     |                              |               |            |                          |               |            |
| 10         | ,557                | 3,713         | 86,618     |                              |               |            |                          |               |            |
| 11         | ,502                | 3,343         | 89,961     |                              |               |            |                          |               |            |
| 12         | ,459                | 3,059         | 93,020     |                              |               |            |                          |               |            |
| 13         | ,405                | 2,699         | 95,719     |                              |               |            |                          |               |            |
| 14         | ,367                | 2,450         | 98,169     |                              |               |            |                          |               |            |
| 15         | ,275                | 1,831         | 100,000    |                              |               |            |                          |               |            |

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

*Varianza totale Spiegata analisi in componenti principali Esperienza primo Anno Francia capitolo 5.1.2 (5 componenti estratte)*

**Varianza totale spiegata**

| Componente | Autovalori iniziali |               |            | Pesi dei fattori non ruotati |               |            | Pesi dei fattori ruotati |               |            |
|------------|---------------------|---------------|------------|------------------------------|---------------|------------|--------------------------|---------------|------------|
|            | Totale              | % di varianza | % cumulata | Totale                       | % di varianza | % cumulata | Totale                   | % di varianza | % cumulata |
| 1          | 3,613               | 24,088        | 24,088     | 3,613                        | 24,088        | 24,088     | 2,218                    | 14,788        | 14,788     |
| 2          | 1,696               | 11,307        | 35,395     | 1,696                        | 11,307        | 35,395     | 2,183                    | 14,554        | 29,342     |
| 3          | 1,414               | 9,429         | 44,824     | 1,414                        | 9,429         | 44,824     | 1,763                    | 11,754        | 41,096     |
| 4          | 1,145               | 7,631         | 52,456     | 1,145                        | 7,631         | 52,456     | 1,594                    | 10,628        | 51,724     |
| 5          | 1,058               | 7,054         | 59,510     | 1,058                        | 7,054         | 59,510     | 1,168                    | 7,786         | 59,510     |
| 6          | ,903                | 6,021         | 65,531     |                              |               |            |                          |               |            |
| 7          | ,798                | 5,317         | 70,848     |                              |               |            |                          |               |            |
| 8          | ,722                | 4,811         | 75,660     |                              |               |            |                          |               |            |
| 9          | ,667                | 4,444         | 80,104     |                              |               |            |                          |               |            |
| 10         | ,642                | 4,277         | 84,381     |                              |               |            |                          |               |            |
| 11         | ,585                | 3,900         | 88,281     |                              |               |            |                          |               |            |
| 12         | ,503                | 3,354         | 91,635     |                              |               |            |                          |               |            |
| 13         | ,455                | 3,032         | 94,667     |                              |               |            |                          |               |            |
| 14         | ,434                | 2,896         | 97,563     |                              |               |            |                          |               |            |
| 15         | ,366                | 2,437         | 100,000    |                              |               |            |                          |               |            |

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

*Varianza Spiegata analisi in componenti principali pratiche culturali Italia capitolo 5.2.1 (4 componenti estratte)*

**Varianza totale spiegata**

| Componente | Autovalori iniziali |               |            | Pesi dei fattori non ruotati |               |            |
|------------|---------------------|---------------|------------|------------------------------|---------------|------------|
|            | Totale              | % di varianza | % cumulata | Totale                       | % di varianza | % cumulata |
| 1          | 2,118               | 19,252        | 19,252     | 2,118                        | 19,252        | 19,252     |
| 2          | 1,557               | 14,151        | 33,403     | 1,557                        | 14,151        | 33,403     |
| 3          | 1,188               | 10,800        | 44,202     | 1,188                        | 10,800        | 44,202     |
| 4          | 1,130               | 10,275        | 54,477     | 1,130                        | 10,275        | 54,477     |
| 5          | ,923                | 8,390         | 62,867     |                              |               |            |
| 6          | ,919                | 8,358         | 71,224     |                              |               |            |
| 7          | ,796                | 7,240         | 78,465     |                              |               |            |
| 8          | ,723                | 6,568         | 85,033     |                              |               |            |
| 9          | ,614                | 5,583         | 90,616     |                              |               |            |
| 10         | ,563                | 5,116         | 95,732     |                              |               |            |
| 11         | ,469                | 4,268         | 100,000    |                              |               |            |

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

*Varianza Spiegata analisi in componenti principali pratiche culturali Francia Capitolo 5.2.2 (4 componenti estratte)*

**Varianza totale spiegata**

| Componente | Autovalori iniziali |               |            | Pesi dei fattori non ruotati |               |            |
|------------|---------------------|---------------|------------|------------------------------|---------------|------------|
|            | Totale              | % di varianza | % cumulata | Totale                       | % di varianza | % cumulata |
| 1          | 1,894               | 18,940        | 18,940     | 1,894                        | 18,940        | 18,940     |
| 2          | 1,586               | 15,864        | 34,804     | 1,586                        | 15,864        | 34,804     |
| 3          | 1,267               | 12,673        | 47,478     | 1,267                        | 12,673        | 47,478     |
| 4          | 1,063               | 10,625        | 58,103     | 1,063                        | 10,625        | 58,103     |
| 5          | ,882                | 8,822         | 66,925     |                              |               |            |
| 6          | ,779                | 7,788         | 74,713     |                              |               |            |
| 7          | ,685                | 6,853         | 81,565     |                              |               |            |
| 8          | ,655                | 6,547         | 88,112     |                              |               |            |
| 9          | ,633                | 6,332         | 94,443     |                              |               |            |
| 10         | ,556                | 5,557         | 100,000    |                              |               |            |

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

## Allegato 6 Analisi componenti Principali Capitolo 6

*Varianza totale Spiegata analisi in componenti principali Esperienza Universitaria Italia capitolo 6.2.1 (5 componenti estratte)*

**Varianza totale spiegata**

| Componente | Autovalori iniziali |               |            | Pesi dei fattori non ruotati |               |            | Pesi dei fattori ruotati |               |            |
|------------|---------------------|---------------|------------|------------------------------|---------------|------------|--------------------------|---------------|------------|
|            | Totale              | % di varianza | % cumulata | Totale                       | % di varianza | % cumulata | Totale                   | % di varianza | % cumulata |
| 1          | 1,458               | 11,218        | 11,218     | 1,458                        | 11,218        | 11,218     | 1,407                    | 10,825        | 10,825     |
| 2          | 1,438               | 11,063        | 22,281     | 1,438                        | 11,063        | 22,281     | 1,375                    | 10,578        | 21,403     |
| 3          | 1,375               | 10,579        | 32,860     | 1,375                        | 10,579        | 32,860     | 1,340                    | 10,304        | 31,708     |
| 4          | 1,303               | 10,020        | 42,881     | 1,303                        | 10,020        | 42,881     | 1,335                    | 10,267        | 41,975     |
| 5          | 1,177               | 9,057         | 51,937     | 1,177                        | 9,057         | 51,937     | 1,295                    | 9,963         | 51,937     |
| 6          | 1,099               | 8,458         | 60,395     |                              |               |            |                          |               |            |
| 7          | 1,017               | 7,827         | 68,222     |                              |               |            |                          |               |            |
| 8          | ,944                | 7,264         | 75,486     |                              |               |            |                          |               |            |
| 9          | ,890                | 6,847         | 82,333     |                              |               |            |                          |               |            |
| 10         | ,751                | 5,775         | 88,108     |                              |               |            |                          |               |            |
| 11         | ,710                | 5,460         | 93,568     |                              |               |            |                          |               |            |
| 12         | ,604                | 4,644         | 98,212     |                              |               |            |                          |               |            |
| 13         | ,232                | 1,788         | 100,000    |                              |               |            |                          |               |            |

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

*Varianza totale Spiegata analisi in componenti principali Esperienza Universitaria Francia capitolo 6.2.2 (5 componenti estratte)*

**Varianza totale spiegata**

| Componente | Autovalori iniziali |               |            | Pesi dei fattori non ruotati |               |            | Pesi dei fattori ruotati |               |            |
|------------|---------------------|---------------|------------|------------------------------|---------------|------------|--------------------------|---------------|------------|
|            | Totale              | % di varianza | % cumulata | Totale                       | % di varianza | % cumulata | Totale                   | % di varianza | % cumulata |
| 1          | 1,651               | 13,759        | 13,759     | 1,651                        | 13,759        | 13,759     | 1,592                    | 13,269        | 13,269     |
| 2          | 1,562               | 13,021        | 26,780     | 1,562                        | 13,021        | 26,780     | 1,498                    | 12,484        | 25,752     |
| 3          | 1,336               | 11,132        | 37,912     | 1,336                        | 11,132        | 37,912     | 1,360                    | 11,329        | 37,082     |
| 4          | 1,228               | 10,236        | 48,148     | 1,228                        | 10,236        | 48,148     | 1,258                    | 10,484        | 47,566     |
| 5          | 1,130               | 9,413         | 57,561     | 1,130                        | 9,413         | 57,561     | 1,199                    | 9,996         | 57,561     |
| 6          | 1,092               | 9,098         | 66,659     |                              |               |            |                          |               |            |
| 7          | ,878                | 7,313         | 73,972     |                              |               |            |                          |               |            |
| 8          | ,813                | 6,772         | 80,743     |                              |               |            |                          |               |            |
| 9          | ,747                | 6,228         | 86,971     |                              |               |            |                          |               |            |
| 10         | ,638                | 5,319         | 92,290     |                              |               |            |                          |               |            |
| 11         | ,577                | 4,805         | 97,095     |                              |               |            |                          |               |            |
| 12         | ,349                | 2,905         | 100,000    |                              |               |            |                          |               |            |

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.