



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI NAPOLI FEDERICO II



TESI DI DOTTORATO DI RICERCA IN COTUTELA

Dipartimento di Scienze Sociali

Dottorato di ricerca in Scienze Sociali e Statistiche XXXIII Ciclo

I GIOVANI DI CLASSE POPOLARE NELL'ISTRUZIONE TERZIARIA TRA CONTINUITÀ E MUTAMENTO

Un confronto tra Italia e Francia

Candidato

DOTT. CIRO CANGIANO

Tutor

PROF.SSA ANTONELLA SPANÒ

Co-tutor

PROF. GILLES MOREAU

Coordinatore del Dottorato

PROF. ROBERTO SERPIERI

Anno Accademico 2020-2021

INDICE

INTRODUZIONE	4
PARTE PRIMA – CONTESTUALIZZARE I PERCORSI EDUCATIVI	10
CAPITOLO I	
UNA SOCIOSTORIA DELL’ISTRUZIONE TERZIARIA IN ITALIA E IN FRANCIA	
Premessa	11
1.1 L’istruzione terziaria in Italia	12
1.1.1 Dalla mobilitazione studentesca agli anni ‘90	16
1.1.2 La situazione italiana in cifre	21
1.2 <i>L’enseignement supérieur</i> in Francia	28
1.2.1 Le contraddizioni dell’università di massa: gli anni ‘70 e ‘80	32
1.2.2 La svolta degli anni ‘90	34
1.2.3 La situazione francese in cifre	36
Note conclusive	43
CAPITOLO II	
I SISTEMI EDUCATIVI TRA NUOVI SCENARI E DISUGUAGLIANZE PERSISTENTI	
Premessa	45
2.1 Tra educazione e quasi-mercato: l’egemonia neoliberale	46
2.1.1 L’aziendalizzazione	47
2.1.2 L’autonomia	48
2.1.3 La valutazione	49
2.1.4 La professionalizzazione	50
2.1.5 Dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze”	51
2.2 La convergenza europea	53
2.3 Il sistema educativo italiano e francese a confronto	56
2.4 Democratizzazione o massificazione dell’istruzione terziaria?	60
2.4.1 Una proposta di analisi comparata	61
Note conclusive	65
CAPITOLO III	
GEBLOT, BOURDIEU E OLTRE: LE STRATEGIE EDUCATIVE TRA STRUTTURA E AGENCY	
Premessa	68
3.1 La visione deterministica e la visione volontaristica	69
3.2 La via della conciliazione: le proposte <i>middle-ground</i>	77
3.3 La questione dell’ <i>agency</i> e della riflessività	81
3.4 L’analisi della disuguaglianza	84

3.4.1 Il contributo di Goblot	85
3.4.2 Il contributo di Bourdieu	88
3.4.3 Le riflessioni post-bourdesiane	93
Note conclusive	96

PARTE SECONDA – TRACCIARE I PERCORSI EDUCATIVI	99
--	----

CAPITOLO IV

IL LAVORO DI RICERCA: METODOLOGIA E DESCRIZIONE DELL'INDAGINE EMPIRICA

Premessa	100
4.1 Gli interrogativi di ricerca e il percorso metodologico	101
4.1.1 Breve <i>excursus</i> degli studi sulle strategie educative	102
4.1.2 Le scelte di metodo	105
4.1.3 Il profilo dei protagonisti della ricerca	109
4.1.4 I contesti della ricerca	111
4.2 Un approfondimento sul metodo: il BIM	114
4.2.1 Le radici storiche dell'approccio biografico	115
4.2.2 Sulle storie di vita: concezioni, funzioni, potenzialità	118
4.2.3 La raccolta delle storie di vita	121
4.2.4 L'analisi delle storie di vita	123
4.2.5 L'utilizzo delle storie di vita	126
Note conclusive	128

CAPITOLO V

I PERCORSI EDUCATIVI DEI GIOVANI DI CLASSE POPOLARE A NAPOLI E A POITIERS

Premessa	130
5.1 Il rapporto con l'istruzione: una questione di classe	131
5.1.1 La retorica neoliberale come forma di violenza simbolica	133
5.2 Alle origini delle strategie educative	135
5.2.1 La mancanza di riferimenti	137
5.2.2 La ristrettezza del "possibile"	140
5.2.3 Il vissuto soggettivo e l'esperienza del "diverso"	141
5.3 I significati dell'esperienza educativa	144
5.3.1 I <i>transfughi di classe</i>	146
5.3.1.1 Margherita: studio dunque sono	148
5.3.2 Gli <i>arrivisti</i>	150
5.3.2.1 Arnaud: studio dunque sarò	152
5.3.3 I <i>conformisti</i>	155
5.3.3.1 Olivia: studio, proprio come "loro"	157
5.3.4 I <i>possibilisti</i>	160
5.3.4.1 Guillaume: studio, non si sa mai	162
Note conclusive	165

CONCLUSIONI	168
-------------	-----

APPENDICE METODOLOGICA	175
RINGRAZIAMENTI	191
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	192
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	209
RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	210

La ricerca che viene presentata è stata finanziata dall'Università degli Studi di Napoli Federico II e dalla Compagnia di San Paolo Fondazione Istituto Banco di Napoli nell'ambito del Programma **STAR 2018**: Sostegno Territoriale alle Attività di Ricerca, Linea di Intervento 2 – *Mobilità Giovani Ricercatori*.

INTRODUZIONE

Il processo di massificazione dell'istruzione terziaria può essere considerato uno dei cambiamenti più significativi fra quelli che, nel corso del XX secolo, hanno riguardato i paesi con un sistema produttivo avanzato. A partire dagli anni Sessanta del Novecento, infatti, prendono forma importanti novità che ridelineano profondamente il sistema formativo e il rapporto tra le famiglie e l'istruzione che c'era fino a qualche anno prima: il tasso di partecipazione agli studi superiori registra una crescita esponenziale; le porte delle università si aprono anche ai giovani di classe inferiore; l'età media alla fine degli studi aumenta come mai prima di allora; le credenziali educative di cui si dotano le donne diventano sempre più simili a quelle degli uomini, anche grazie alla definizione di modelli di organizzazione familiare meno asimmetrici e all'attenzione accordata al tema delle pari opportunità. Gradstein e Nikitin (2004), due educazionisti di fama internazionale, hanno messo in luce come nell'arco di pochi decenni, a livello mondiale, il numero di studenti iscritti nelle scuole sia raddoppiato, mentre il numero di studenti iscritti negli istituti formativi di livello superiore sia più che quadruplicato. Insomma, l'istruzione terziaria, prima destinata quasi esclusivamente ai giovani provenienti da famiglie dotate di consistenti risorse economiche, culturali e sociali, lascia il passo a un'università di massa, largamente accessibile.

Come evidenziato da Triventi (2012), e come si dirà in modo approfondito più avanti, il notevole incremento degli accessi nell'istruzione terziaria trascina con sé una maggiore eterogeneità della popolazione studentesca, in particolar modo sul versante della provenienza sociale e del genere, ma anche dell'appartenenza nazionale, dell'età, dell'area di residenza e del *background* scolastico. Pertanto, le istituzioni educative – tradizionalmente chiamate a trasmettere una cultura “alta” e a garantire la riproduzione delle *élites* – si vedono costrette a rivedere la propria *mission* e ad assumere nuove e più complesse funzioni. Quattro sono i principali obiettivi che vengono affidati alle “università moderne” (Carrier 1976): trasmettere alle nuove generazioni valori e principi socialmente condivisi, così da contribuire al consolidamento di un'identità nazionale; fornire la forza lavoro adeguata a un mercato in mutamento, in modo da favorire

la piena integrazione dei singoli paesi nel sistema economico globale; offrire una formazione sensibile al progresso sociale e culturale, allo scopo di incoraggiare la cittadinanza attiva; ridurre le disuguaglianze sociali, al fine di promuovere lo sviluppo di una società democratica.

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta l'ambito educativo è interessato da ulteriori elementi di novità. Si assiste, infatti, alla progressiva affermazione di una filosofia di governo basata sul drastico ridimensionamento dell'intervento pubblico: il cosiddetto neoliberismo (Harvey 2007). Come si vedrà in seguito, l'imposizione dell'ideologia neoliberale conduce, in gran parte dei paesi a capitalismo avanzato, a una graduale "ristrutturazione" (Laval e Weber 2002) dei sistemi di istruzione, che prende corpo attraverso una serie di processi di ampia portata: l'aziendalizzazione delle istituzioni formative; il rafforzamento delle autonomie; l'introduzione di sistemi di valutazione e di misurazione delle *performance*; la professionalizzazione degli studi universitari; il passaggio da un modello educativo basato sulla "qualificazione" a uno basato sulla "competenza". Oltre a fare del terreno in cui operano le istituzioni formative un "quasi-mercato" (Giancola 2015), l'ideologia di stampo neoliberale spinge i paesi europei in direzione di un'armonizzazione delle strutture dei corsi di studio e di una radicale convergenza dei sistemi di istruzione. La svolta più emblematica di questa convergenza si ha con il cosiddetto Processo di Bologna e la conseguente costituzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Charlier 2003).

Negli stessi anni – al di fuori dell'ambito strettamente educativo, ma con pesanti implicazioni su quanto nel mondo dell'*education* avviene – il declino dell'epoca salariale (Castel 1995) trasforma profondamente il volto delle società occidentali, dando origine a processi di mutamento che assumono una portata tale da influenzare l'intera vita delle persone. Il processo di individualizzazione (Giddens 1994; 2000; Bauman 2002; Beck e Beck-Gernsheim 2002), in particolare, fa sì che gli individui non siano più sostenuti né da una coscienza collettiva (la coscienza di classe) né da un'unità di riferimento (la famiglia), ed enfatizza al contempo la responsabilità personale. Oggi, infatti, ci si trova a vivere in un contesto molto più incerto, più fluido e problematico rispetto al passato, che se da una parte offre sicuramente maggiori possibilità di scelta, dall'altra priva dei modelli di orientamento tradizionali, e richiede quindi maggiore capacità riflessiva e maggiore capacità di costruire autonomamente il proprio percorso

biografico. Non tutti però, come si mostrerà, posseggono queste capacità nella stessa misura, pertanto la spinta all'individualizzazione – è questa la tesi sostenuta nel lavoro – non ha sancito la fine degli squilibri di classe¹, ma ha solo complessificato l'analisi della disuguaglianza, che nella contemporaneità necessita di una maggiore attenzione alla dimensione culturale e di una più decisa enfasi sulle risorse di natura soggettiva. In sostanza, come evidenzia Spanò: “cambiamento e continuità non si escludono, e riconoscere la portata dei cambiamenti sociali non implica decretare la fine dei fattori tradizionali della disuguaglianza” (Spanò 2018, 128).

È in questo scenario che prende forma il lavoro di tesi che viene presentato, volto a indagare le disparità sociali nell'istruzione terziaria in Italia e in Francia. Due paesi, questi, i cui sistemi formativi mostrano importanti punti di contatto (Rescalli 1995; Regini 2009; 2015): innanzitutto, risultano entrambi fortemente centralizzati, ovvero sono contraddistinti da una *governance* a tradizione stato-centrica; in secondo luogo, il loro finanziamento è prevalentemente di natura pubblica. Si tratta di due elementi che avrebbero dovuto spingere – ma come si vedrà non lo hanno fatto – in direzione di politiche di maggiore perequazione rispetto ad altri paesi dotati di sistemi educativi decentralizzati e con un maggiore tasso di privatizzazione, come ad esempio la Gran Bretagna, dove la quota di finanziamento privato è storicamente più rilevante. Diversi sono gli obiettivi ai quali l'analisi comparata mira a rispondere: leggere il divario sociale e i meccanismi di riproduzione delle disparità sociali negli studi superiori in un contesto di massificazione dell'istruzione terziaria; comprendere se la categoria interpretativa di classe sociale mantiene la sua centralità nell'analisi della disuguaglianza; indagare il ruolo giocato dall'ideologia neoliberale e dalle politiche di *deregulation* nei processi di riproduzione; ricostruire i percorsi formativi dei giovani di bassa estrazione sociale, così da mettere in luce le modalità attraverso le quali essi danno forma al proprio destino educativo.

Dal punto di vista teorico, la ricerca si situa nel *frame* struttura-*agency*, vale a dire nel dibattito che vede contrapporsi i sostenitori del condizionamento strutturale, secondo i quali gli *status* ascritti (*class*, *sex* e *race*) influenzano fortemente il destino e le *chances* delle persone, e i sostenitori dell'agentività, per i quali invece – soprattutto

¹ Quando si discute della possibile perdita di influenza delle forze strutturali sui destini delle persone si fa riferimento alla questione della classe come categoria *zombie* (Beck 2002), questione che verrà ripresa nel corso del lavoro.

nel contesto contemporaneo – il processo di costruzione biografica e i risultati raggiungibili dipendono largamente dalle capacità individuali. Come si vedrà più avanti, nel ripercorrere l’accesa disputa tra deterministi e volontaristi (White e Wyn 1998) si sostiene, in accordo con una serie di recenti contributi provenienti dagli *Youth Studies* (Woodman e Threadgold 2014; Spanò 2018), che l’accento sulla persistenza dei vincoli strutturali e l’enfasi sulla capacità di azione individuale non vanno considerati come chiavi di lettura alternative, poiché è proprio la loro integrazione che consente di mettere sotto osservazione le differenti opportunità di cui i giovani possono godere in uno scenario, come quello della società contemporanea, in cui i percorsi di vita risultano sempre più individualizzati.

Dal punto di vista empirico, invece, la ricerca prima propone un’analisi descrittiva longitudinale, utile ad analizzare gli aspetti oggettivi delle disparità in materia di istruzione, per poi adottare un approccio qualitativo, capace di includere – per le ragioni di cui si è detto – la dimensione soggettiva nello studio della disuguaglianza. Le tecniche di rilevazione impiegate, in particolare, sono state i *focus group* e le interviste biografico-narrative, e il loro utilizzo è stato dettato da due esigenze: *in primis*, quella di considerare le disparità nell’istruzione terziaria come l’ultimo anello di una catena che parte dalla socializzazione primaria, ossia come il risultato dell’intera esperienza biografica dell’attore sociale, nato e cresciuto in uno specifico *milieu* familiare e influenzato da un determinato trascorso scolastico; *in secundis*, quella di giungere a una prospettiva olistica, attraverso la quale poter prendere in esame la concatenazione tra i diversi fattori che concorrono a definire una condizione di vantaggio o di svantaggio in ambito educativo. In aggiunta, alla luce degli obiettivi conoscitivi che ci si è posti, l’analisi biografica risulta essere particolarmente fruttuosa perché, come mette in rilievo Spanò (2018) rifacendosi a O’Connor (2015), permette di capire quando i vincoli strutturali sono visibili a chi ne è soggetto e percepiti come tali, e quando invece le disuguaglianze sociali vengono “naturalizzate”.

Passando all’articolazione del lavoro, questo si suddivide in due parti: la prima, intitolata “contestualizzare i percorsi educativi”, è dedicata all’inquadramento dei temi affrontati, alla definizione degli scenari entro cui prende forma la ricerca e alla presentazione del *framework* teorico e della prospettiva adottata; la seconda, intitolata “tracciare i percorsi educativi”, è riservata alla descrizione dell’indagine empirica che, per

la natura squisitamente qualitativa del materiale raccolto, non ha alcuna pretesa di rappresentatività, ma si configura piuttosto come *un'esplorazione dei percorsi dei giovani di classe popolare*² nell'istruzione terziaria in Italia e in Francia.

Nel dettaglio, i capitoli che compongono la prima parte del lavoro sono così articolati. Nel primo viene proposta una breve ricostruzione sociostorica della formazione terziaria nel contesto italiano e in quello francese, in cui prima si passano in rassegna le grandi trasformazioni che a partire dagli anni Sessanta hanno interessato i sistemi educativi dei due contesti nazionali, poi viene presentata un'analisi statistico-descrittiva di tipo diacronico sulle principali caratteristiche dell'istruzione superiore: il numero di iscritti; il tasso di partecipazione femminile; la ripartizione degli studenti tra le aree disciplinari (nel caso italiano) e tra le diverse istituzioni (nel caso francese). Il confronto, come si vedrà, mette in rilievo come il processo di massificazione, pur avendo seguito una strada per molti versi simile, intersecandosi con le caratteristiche dei due contesti nazionali abbia prodotto esiti divergenti. Nel secondo capitolo, invece, dopo una riflessione sull'introduzione delle logiche di stampo neoliberale in ambito educativo e sulla conseguente convergenza dei sistemi universitari dei principali paesi europei, si evidenzia come a un deciso cambiamento di scenario non sia seguita una autentica democratizzazione degli studi superiori. Infine, il terzo capitolo – con il quale si chiude la contestualizzazione della ricerca – è interamente dedicato alla presentazione dell'apparato teorico. Qui prima vengono discusse la visione deterministica e la visione volontaristica attraverso il confronto tra Bourdieu, assunto nella riflessione sociologica sui giovani come il teorico della riproduzione sociale, e Beck, considerato lo studioso che più enfatizza la “ritirata” della struttura, poi viene precisato che la prospettiva adottata è quella bourdesiana. Come suggerito da più parti (Threadgold 2011; Jourdain e Naulin 2011; Spanò 2018), infatti, gli strumenti teorici offerti da Bourdieu costituiscono la via maestra per analizzare le disuguaglianze in termini di distinzione, di produzione, di riproduzione, ma anche di esperienza soggettiva.

I capitoli che danno forma alla parte empirica di questo studio, invece, sono articolati come illustrato di seguito. Il primo è dedicato all'impianto metodologico della ricerca, impianto che, come si è anticipato, risponde a un approccio di tipo qualitativo

² Con l'espressione classe popolare, largamente utilizzata nella letteratura sociologica francese (Renahy 2010; Siblot *et al.* 2015), si fa riferimento in questo lavoro agli operai e agli impiegati che svolgono mansioni esecutive e a basso reddito.

e che ha previsto la conduzione di tre *focus group* in Francia e la raccolta e l'analisi di 30 interviste biografico-narrative a giovani italiani e francesi. L'attenzione viene posta in maniera particolare su tre aspetti chiave: le scelte di metodo effettuate, il profilo dei protagonisti della ricerca e la descrizione dei contesti in cui ha preso forma il lavoro sul campo. Il secondo capitolo – che per dirla con Dubet (1994; 2007a) propone una sorta di sociologia dell'esperienza – è riservato all'analisi del materiale empirico e alla presentazione di una tipologia elaborata per mostrare le differenti modalità con cui i giovani intervistati vivono l'esperienza dell'istruzione terziaria e i differenti significati che essi attribuiscono al proprio vissuto formativo. La tesi si chiude con le considerazioni conclusive, nelle quali vengono ripresi i principali risultati raggiunti alla luce del quadro teorico di riferimento³.

³ In questo lavoro vengono mobilitati i concetti di *scelta educativa*, di *strategia educativa* e di *percorso educativo* con un significato ben preciso. Per *scelta educativa* si intende ogni decisione presa in materia di istruzione. Per *strategia educativa* (in cui rientra la scelta) si intende la condotta assunta nel corso degli studi e inscritta nel *milieu* sociale e nell'*ethos* familiare. Per *percorso educativo*, infine, si intende l'esito delle strategie adottate in ambito formativo.

PARTE PRIMA

CONTESTUALIZZARE I PERCORSI EDUCATIVI

CAPITOLO I

UNA SOCIOSTORIA DELL'ISTRUZIONE TERZIARIA IN ITALIA E IN FRANCIA

Premessa

“La società si trova pressoché a ogni nuova generazione in presenza di una *tabula rasa* sulla quale deve costruire con sforzi reiterati. Occorre che, mediante gli accorgimenti più rapidi, all'essere egoista e asociale che viene al mondo ne venga sovrapposto un altro capace di condurre una vita morale e sociale. Ecco qual è l'opera dell'educazione. Se ne scorge tutta la grandezza. Non ci si limita a sviluppare l'organismo individuale nella direzione indicata dalla sua natura o a rendere evidenti dei poteri latenti che non domandavano che di manifestarsi, ma si crea un essere nuovo” (Durkheim 1968, 14). Con queste parole Émile Durkheim apre nel 1902 il suo ciclo di lezioni sull'educazione alla Sorbona di Parigi. Nulla di nuovo, sembrerebbe, eppure il breve discorso del sociologo francese dà avvio, in aperta critica alla concezione individualistica, alla riflessione sociologica sui processi educativi. Difatti, grazie al suo contributo l'educazione oltrepassa la sfera intima e privata fino a divenire un fatto sociale. Affrontare il tema dell'educazione come fatto sociale significa, prima di tutto, indagare il rapporto tra istruzione e società, vuol dire analizzare il sistema educativo come il risultato di un lungo processo storico, o meglio sociostorico. Come mettono in evidenza Schizzerotto e Barone (2006), infatti, il sistema formativo così come lo conosciamo oggi è l'esito di tre trasformazioni profondamente concatenate: la rivoluzione democratica, la rivoluzione industriale e la rivoluzione burocratico-amministrativa. Se le prime due hanno avuto un impatto rispettivamente sulla popolazione studentesca e sui contenuti da trasmettere, la svolta amministrativa ha permesso lo sviluppo del sistema educativo come vera e propria istituzione sociale.

Senza addentrarsi in un'analisi storica sulla nascita e sullo sviluppo dei sistemi di istruzione, che risulterebbe improduttiva ai fini della ricerca, l'intento del capitolo è quello di esaminare le trasformazioni registrate nell'insegnamento superiore a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso in Italia e in Francia, non soltanto con lo scopo

di porre in rilievo le conseguenze sociali di queste trasformazioni, ma anche, e soprattutto, di arrivare a comprendere in che modo si sono delineati gli scenari nei quali la ricerca prende forma, i loro caratteri fondamentali e le loro peculiarità. Si è scelto di partire dagli anni '60 per due ragioni sostanziali: il progressivo declino registrato a livello europeo dell'istruzione elitaria, in risposta alla rivendicazione delle pari opportunità da parte delle classi meno agiate, delle minoranze etnico-culturali e delle donne, e la connotazione, largamente accettata in sociologia dell'educazione, del XX secolo come secolo del diploma (Millet e Moreau 2011). Il Novecento, infatti, non solo fa del sapere un bene pubblico, ma mette anche in moto un processo che trasformerà i documenti che testimoniano il possesso di un diploma da semplici attestazioni amministrative a oggetti sociali, i cui valori, contenuti e forme portano le tracce degli assetti politici nazionali e dei differenti contesti territoriali.

1.1 L'istruzione terziaria in Italia

Nel corso degli anni '60 l'intreccio tra politica democratica e gestione dell'economia di ispirazione keynesiana ebbe un impatto tanto forte sui sistemi di istruzione dei paesi industrializzati da spingere alcuni studiosi a coniare il termine "età dell'oro dell'educazione" (Sobel 1978; Armstrong *et al.* 1964). A partire dal dopoguerra, infatti, i sistemi scolastici assunsero una rilevanza strategica nelle politiche volte a favorire la democrazia sostanziale: per la prima volta l'istruzione venne considerata uno strumento di politica sociale in direzione progressista, destinato a superare anziché confermare le divisioni sociali esistenti. Tanto in termini demografici quanto di integrazione sociale e di sviluppo generale, il processo di scolarizzazione di massa – promosso dagli interventi di pianificazione dell'istruzione dei governi nazionali – raggiunse in tempi brevissimi risultati impensabili fino ad allora⁴.

L'epoca keynesiana coincise con l'affermazione dell'*educational planning*, inteso sia come strumento politico capace di rispondere al crescente fabbisogno di manodopera qualificata, sia come risposta alle pressanti richieste sociali. Come scrive lo storico dell'educazione Vertecchi, ricordando il clima culturale che caratterizzava

⁴ Come si dirà più avanti, il processo di massificazione riguarderà tutti i livelli del sistema educativo: dalla scuola elementare, passando per la costituzione della scuola media unica, fino a raggiungere i livelli più alti di istruzione. A titolo di esempio, nell'università si passa da 268.751 iscritti nel 1960 a 632.362 iscritti nel 1970, con un incremento superiore al 150%.

quegli anni, “la pianificazione dell'istruzione sembrava un potente mezzo non solo per avviare il cambiamento sociale ma anche per modificare il modo in cui lo sviluppo di una società procede. Non era solo la domanda crescente di forza lavoro preparata e alfabetizzata – che pure registrava un incremento senza precedenti in particolare per quanto riguarda le professioni impiegatizie – a sollecitare una politica di promozione dell'accesso all'istruzione secondaria e superiore, ma vi era la convinzione che la scolarizzazione di massa fosse un bene comune” (Vertecchi 2001, 57).

In Europa i piani per l'istruzione rappresentarono prima di tutto una risposta ai bisogni contingenti: la stabilizzazione economica postbellica, il *boom* demografico, la crescita delle aspettative di mobilità sociale e, non di minore importanza ideologica e politica, la competizione con il blocco socialista. Così, nel 1960 la Francia creò la *Commission des Equipements Scolaires, Universitaires et Sportifs*⁵, con l'obiettivo di affermarsi come la maggiore potenza economica del continente, e poco più tardi per tutta risposta la Repubblica Federale Tedesca diede vita a un piano preliminare che fissava il vincolo di stilare un bilancio sulla condizione dell'istruzione nazionale in tempi piuttosto brevi e poneva le basi per una programmazione quadriennale degli interventi in ambito educativo. Un fermento, questo, giustificato dal fatto che, come evidenzia Fourastié (1979), da una parte l'*educational planning* veniva considerato uno strumento necessario per favorire l'integrazione economica dei singoli paesi nel mercato mondiale, dall'altra si riconosceva alle istituzioni formative una fondamentale funzione di socializzazione nella costruzione di un'identità nazionale.

Nel panorama descritto l'Italia rappresentò un caso emblematico in quanto, pur in assenza del consenso politico necessario per costruire una politica di pianificazione in campo educativo di medio o lungo periodo, l'istruzione fu interessata da tutta una serie di provvedimenti e di interventi nazionali che, seppure nella loro disomogeneità e frammentarietà, trasformarono radicalmente la struttura, l'organizzazione e il profilo della popolazione studentesca. Sotto la spinta della situazione favorevole del mercato del lavoro, in parte già registrata e in parte prevista e auspicata, nei primi anni Sessanta

⁵ La Commissione era composta, sotto la direzione di Victor Pierre Le Gorgeu, presidente di sezione al Consiglio di Stato, dagli esponenti del Ministero dell'Educazione Nazionale, da rappresentanti di altri Ministeri interessati, dai direttori dei sindacati nazionali e da esperti esterni di alto profilo. Un evento degno di nota, in quanto per la prima volta in Europa si costituì una Commissione interdisciplinare che raccolse le diverse componenti sociali in vista di una programmazione in campo educativo di ampio respiro. Per un approfondimento sul tema, si rimanda a Fourastié, 1979.

il Ministro democristiano per la riforma della pubblica amministrazione Giuseppe Medici affidò alla SVIMEZ⁶ un'indagine sulle future esigenze di formazione professionale per il periodo 1960-1975. I risultati, accolti con entusiasmo dalla politica e dalla società civile, indicarono un tasso di sviluppo medio del reddito nazionale del 4.5% annuo. Era evidente che questa previsione si sarebbe verificata solo se il mercato del lavoro fosse stato in grado di offrire una manodopera altamente qualificata. Secondo le previsioni SVIMEZ in Italia entro il 1975 si sarebbe verificato un consistente aumento degli occupati, da 18.650.000 a 21.260.000, distribuiti soprattutto nell'industria e nel settore terziario dei servizi, aumento in parte bilanciato da una consistente perdita occupazionale nell'agricoltura. Lo sviluppo economico italiano avrebbe richiesto oltre 1.200.000 dirigenti e tecnici di livello superiore contro i 500.000 o poco più degli anni Sessanta, oltre 4.500.000 lavoratori in grado di ricoprire ruoli di quadri intermedi e circa 11.000.000 di unità destinate alla manodopera di alta qualificazione, mentre ci sarebbe stato bisogno soltanto di 4.800.000 lavoratori generici contro gli 11 milioni già impiegati nei vari settori del sistema economico.

Come sostiene Vertecchi (2001), le analisi della SVIMEZ – del resto perfettamente allineate alle più che ottimistiche previsioni europee – si basavano sulla convinzione che se nel quindicennio a venire i paesi occidentali non avessero riformato il sistema educativo aprendolo alle masse, e non avessero indotto gli strati della popolazione storicamente poco istruiti a proseguire la loro formazione scolastica in vista di un processo quasi meccanico di mobilità sociale, lo sviluppo economico tanto atteso si sarebbe bloccato o comunque sarebbe stato fortemente frenato. L'elemento più rilevante di queste previsioni, dunque, è senza dubbio costituito dal presunto spostamento delle qualifiche dei lavoratori verso livelli più elevati, cioè quadri superiori e intermedi, conseguibili solo con il diploma di scuola secondaria superiore, o meglio ancora con la laurea. In conclusione, si diffuse l'idea, sia nel panorama politico che nel tessuto sociale, che tra il 1960 e il 1975 il mercato del lavoro italiano avrebbe avuto bisogno di un numero di diplomati e di laureati maggiore di 3.500.000 unità.

⁶La SVIMEZ (Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno) è un'associazione privata che ha per statuto lo scopo di promuovere lo studio delle condizioni economiche del Mezzogiorno, al fine di dialogare con le istituzioni di governo e di proporre concreti programmi di azione volti a ridurre lo storico divario tra il Sud e il Nord del paese. L'associazione, attualmente ancora in attività, fu costituita a Roma il 2 dicembre 1946.

I risultati prodotti dall'indagine SVIMEZ condizionarono fortemente il dibattito e l'azione politica nel corso di tutto il decennio, tanto che il governo Fanfani, con Luigi Gui a capo del Ministero della Pubblica Istruzione, approvò nel luglio del 1962 la legge 1073, che introduceva due novità importanti: la cosiddetta “piccola liberalizzazione”, cioè la possibilità per chi otteneva un diploma tecnico di iscriversi al corso di studi universitario corrispondente, possibilità fino a quel momento riservata soltanto ai diplomati del liceo; e l'istituzione della Commissione Ermini⁷, con l'incarico di mettere in piedi un'inchiesta approfondita sullo stato di salute della scuola e dell'università. Tra l'ottobre del 1962 e l'estate del 1963 la Commissione elaborò quella che avrebbe dovuto configurarsi nei termini di una riforma complessiva del sistema di istruzione. È importante notare che vi era un sostanziale accordo tra le linee programmatiche emerse, i risultati delle inchieste precedenti e l'opinione diffusa tra i vertici del Ministero riguardo al ruolo delle università e della ricerca scientifica, ritenute fondamentali per adeguarsi al contesto internazionale. Bisognava triplicare il numero dei laureati, da 200 mila a 600 mila annui, e la soluzione auspicata era l'apertura della formazione terziaria a tutti i diplomati, indipendentemente dal tipo di istituto frequentato: licei, istituti tecnici e scuole professionali dovevano permettere, senza alcuna distinzione, l'accesso a corsi di studio di livello superiore, eliminando ogni tipo di propedeuticità e istituendo corsi integrativi per tutti quei giovani che provenivano da percorsi formativi considerati meno prestigiosi e che probabilmente avrebbero incontrato non poche difficoltà nella complessità del mondo accademico.

Dopo cinque anni di discussione politica e il lavoro di due Commissioni di alto profilo tecnico, sembrò essere giunti a un punto di svolta. Come sottolineano Di Pol e Coggi (2017), è in questa occasione che per la prima volta in Italia si discusse della possibilità di riformare l'istruzione a tutti i suoi livelli, con l'obiettivo di trasformarla in una vera e propria istituzione democratica. Tuttavia, a causa di dinamiche politiche instabili che rappresentarono una peculiarità tutta italiana sin dai tempi della sua unità, la proposta della Commissione Ermini non riuscì a trovare il necessario riscontro né

⁷ La Commissione di indagine presieduta da Giuseppe Ermini era formata, sul modello francese, non solo da deputati e da senatori, ma in larga parte anche da esperti della scuola, da operatori sociali e da economisti. Furono essenzialmente due gli obiettivi fissati: delineare in modo programmatico le linee di sviluppo dell'istruzione pubblica in rapporto ai fabbisogni della società italiana connessi allo sviluppo economico e al progresso sociale, e individuare le fonti finanziarie necessarie per la promozione e per la valorizzazione della formazione universitaria.

nel Parlamento né nelle stesse forze di governo. Così, nel 1965 il Ministro Gui presentò il disegno di legge 2314, che raccoglieva soltanto in minima parte le istanze e le linee programmatiche emerse. In seguito a forti opposizioni provenienti da destra e da sinistra, il provvedimento restò bloccato per quasi due anni nelle aule parlamentari e solo negli ultimi mesi del 1967 furono approvati i primi otto articoli, ma il testo della legge era ormai drasticamente diverso dalla proposta originale.

Il Ministro rimase a capo della Pubblica Istruzione fino alla mobilitazione del '68, e malgrado l'assenza di una vera pianificazione di medio-lungo periodo, gli interventi realizzati sotto la sua direzione determinarono un evidente cambiamento di rotta. Due furono le principali modifiche introdotte nel sistema dell'educazione nazionale: il riconoscimento del diritto e dell'obbligo all'istruzione fissato ai 14 anni di età e la creazione definitiva della scuola media unica, presente su tutto il territorio nazionale. Insomma, a prescindere dai profondi problemi di instabilità politica, nel corso degli anni Sessanta l'idea di un'istruzione di massa comincia ad acquisire concretezza, passando da ideale astratto a realtà possibile. Ma soprattutto la questione educativa appare sempre più legata alle dinamiche politiche e sociali del paese, divenendo progressivamente una delle urgenze principali nell'agenda di governo.

1.1.1 Dalla mobilitazione studentesca agli anni '90

Nel 1968, al termine della sua legislatura, il Ministro Gui non poté fare a meno di ammettere pubblicamente il perdurare di gravi carenze all'interno dell'istruzione pubblica, mentre le varie componenti sociali, compresi gli studenti, reclamavano a gran voce una riforma seria e totale. Si era diffusa la consapevolezza che il problema educativo dovesse essere posto al centro di un'azione programmatica e puntuale di governo: quanto più l'istruzione, soprattutto quella di livello superiore, assumeva un carattere di massa, tanto più si reclamava dalla politica una riforma capace di rimuovere tutti quegli elementi che ostacolavano una vera e propria democratizzazione del paese. Nel modo di concepire la scuola e l'educazione si era prodotto un cambiamento irreversibile, che affondava le sue radici in problematiche relative alla giustizia sociale rimaste da sempre irrisolte. La feroce critica non investì solo le forme istituzionali e le politiche tradizionali, ma anche lo stesso sistema di convivenza collettiva, tanto da

sfociare in una profonda frattura sociale che ben presto assunse i connotati di una contestazione che sarebbe passata alla storia⁸.

Un'ondata di agitazioni, di scioperi e di occupazioni, in risposta a uno stato diffuso e generalizzato di disagio, travolse l'Italia tra il 1968 e il 1969, anni in cui la tendenza alla scolarizzazione di massa cominciava a farsi massiccia, trascinando con sé non poche criticità, tanto per le carenze organizzative delle istituzioni educative, non solo di livello universitario, quanto per la situazione incerta del mercato del lavoro, che iniziava progressivamente a non assorbire tutti i giovani in possesso di un diploma. La contestazione, dunque, come sostenuto da Genovesi (2004), non poteva non indirizzarsi verso i sistemi educativi adottati dalla società attraverso la scuola e le università. Di queste ultime si denunciavano l'autoritarismo, i meccanismi di selezione e di valutazione e la riproduzione del consenso ideologico. Gli studenti lamentavano che l'istruzione italiana fosse un'istruzione di classe, utile esclusivamente ai giovani delle classi privilegiate: si trasmetteva una cultura di classe, volta a organizzare e pilotare il consenso; si rendeva predominante lo specialismo, valorizzando soltanto i contenuti funzionali al progresso tecnologico che era necessario a incrementare la produzione; si alimentava la competizione per il successo, aspetto fondamentale del capitalismo, che non faceva altro che rendere l'individuo isolato, invidioso, preoccupato di vincere sugli altri e non di andare avanti collaborando con gli altri; ma soprattutto si metteva in moto un meccanismo di disimpegno sociale.

Non erano solo le masse di studenti, politicamente impegnati, che avvertivano che i tempi erano mutati, che i rapporti tra discenti e docenti erano nel migliore dei casi paternalistici e nel peggiore autoritari, che la cultura, come nella scuola media divenuta obbligatoria, era rimasta di *élite*. A esse si aggiunsero le accese proteste della classe operaia, interessata a ricercare un ruolo sociale che andasse al di là di quello di massa informe, sfruttata e consumatrice passiva. In molti settori dell'industria, tra i

⁸ Quella brevemente introdotta non fu una specificità italiana, ma piuttosto un movimento di mobilitazione che si registrò a livello internazionale: a Berkeley, in California, nel 1967 prese avvio una dura opposizione studentesca contro la guerra nel Vietnam e la rivolta si estese ben presto al cuore degli Stati Uniti dove, dopo l'uccisione di Martin Luther King, ci furono scontri in decine di città; alla Columbia University poco meno di mille studenti furono arrestati per le proteste contro la ricerca asservita, a loro parere, alle volontà del Pentagono; in Germania gli scontri tra la polizia e le masse di studenti causarono il caos nelle maggiori città universitarie, su tutte Berlino e Amburgo; qualche anno dopo, il maggio francese, che rappresentò l'esempio più emblematico delle ondate di protesta, risvegliò moti rivoluzionari in molti paesi europei.

lavoratori la consapevolezza di essere vittime, così come gli studenti, di un'ingiustizia di classe, si trasformò presto in desiderio di far sentire la propria voce, il che portò i primi a convergere spontaneamente verso i secondi. Se nei primi anni Sessanta si diffuse con ottimismo l'idea che il miracolo economico poteva risolvere, con un significativo incremento della produzione e del reddito, gli squilibri di classe, settoriali e territoriali, alla fine del decennio la delusione e lo sconforto erano generalizzati e si fece largo l'idea che il cambiamento radicale degli equilibri dovesse passare necessariamente per la rivoluzione. In questo modo, la contestazione entrò nelle scuole, nelle università e nelle fabbriche, con assemblee di studenti e di lavoratori aperte all'esterno, attraverso adunanze sociali a cui partecipava anche la società civile, con comitati di quartiere e organizzazioni sia sindacali che territoriali. Riprendendo le parole di Di Pol e Coggi, "i giovani sentivano in quella fase storica il bisogno di creare un ponte, un nesso, un legame con la gente semplice, che viveva con loro, e come loro, un forte senso di malessere sociale. Così le ribellioni studentesche, da giovanili e spesso fantasiose richieste di riforma della didattica e di rappresentanza negli organismi accademici, si trasformarono in un problema di ordine pubblico, non solo per il forte aumento della popolazione studentesca, ma soprattutto per l'incapacità di dialogo del ceto politico italiano" (Di Pol e Coggi 2017, 124).

La storia della mobilitazione italiana del '68 è la storia dell'incontro tra i vecchi disagi e i nuovi bisogni di una massa studentesca, anno dopo anno più numerosa, che si trovava a fare i conti con tutta una serie di problematiche difficilmente gestibili e arginabili, che riguardavano da una parte la struttura e l'organizzazione dell'istruzione superiore, dall'altra il potere autoritario che si respirava sia nelle aule universitarie sia in quelle di governo. La crisi che ne derivò, pertanto, fu in buona sostanza espressione dell'incapacità delle forze politiche tradizionali, locali e nazionali, di interpretare il malessere generalizzato di operai e di studenti, di canalizzarlo in forme canoniche di contestazione e di aprire tavoli di concertazione in cui poter negoziare delle soluzioni. A testimonianza di ciò, dopo le prime agitazioni vennero attuati una serie di interventi che manifestarono una logica specificatamente diretta alla dissoluzione del movimento, sia tentando un approccio coercitivo, e a tratti anche repressivo, verso le manifestazioni, sia limitando le tensioni più forti attraverso parziali concessioni. Così, nel tentativo di regolare le assemblee e di contenere la protesta con forme palliative di

apertura, si susseguirono diverse circolari ministeriali: quella del Ministro Scaglia⁹ nel novembre del 1968, intitolata “Nuovi problemi e iniziative nella scuola secondaria”; quella del Ministro Sullo nel gennaio del 1969, che provava a disciplinare le assemblee studentesche¹⁰; quelle del Ministro Misasi¹¹ nel 1970, rivolte in particolare alla scuola dell’obbligo, in cui si promuoveva la partecipazione attiva della società civile alla vita scolastica e si introducevano i comitati scuola-famiglia.

In definitiva, la letteratura sul tema (Vertecchi 2001; Genovesi 2004; Besozzi 2006) è concorde nell’attribuire l’esplosione della contestazione del movimento studentesco all’assenza di volontà di affrontare e di risolvere i problemi da parte del potere accademico e politico. All’opposto, come messo in luce da Vertecchi (2001), le battaglie per il cambiamento misero in evidenza le istanze reazionarie presenti nel nostro paese, insieme all’incapacità della classe politica di elaborare un modello educativo mirato all’effettivo sviluppo economico e culturale di tutti i cittadini.

Contrariamente a quanto avvenuto nei decenni precedenti, gli anni ‘70 furono caratterizzati da iniziative legislative orientate a soddisfare, anche se in modo parziale, le istanze emerse sia dalle mobilitazioni studentesche, sia attraverso la riflessione tecnica e politica del ceto imprenditoriale e di tutta una serie di inchieste di esperti sul tema dell’educazione, come il Documento di Frascati del 1970 e il Rapporto della Commissione Biasini del 1971. Sotto la spinta del Ministro Ferrari Aggradi, infatti, nei primi mesi del 1970 venne resa esecutiva la legge 910, che annunciava la definitiva liberalizzazione dell’accesso all’istruzione terziaria ai diplomati provenienti da tutti gli indirizzi della scuola superiore. Si trattava di un’idea intelligente, mossa da uno spirito democratico, ma che diede luogo a un risultato populista, poiché il provvedimento liberalizzò gli accessi senza riformare nulla. Le università non erano preparate a un simile cambiamento, non erano pronte ad accogliere flussi eterogenei di studenti, né a offrire loro una formazione adeguata. Le nuove generazioni entrarono, quindi, in un sistema che ben presto – sotto il peso di un’utenza crescente e di finanziamenti che

⁹ Ministro della Pubblica Istruzione nel governo presieduto da Giovanni Leone, in carica dal 28 giugno 1968 al 12 dicembre dello stesso anno.

¹⁰ Fiorentino Sullo, storico esponente della Democrazia Cristiana e Ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo Rumor. Sullo, pur restando soltanto pochi mesi a capo del Dicastero e non disponendo del consenso sufficiente per poter portare a compimento una riforma dell’istruzione superiore, riuscì a promuovere alcuni provvedimenti importanti: su tutti, la possibilità di mettere a punto dei piani di studio individuali e il diritto di assemblea studentesca nelle scuole superiori.

¹¹ Ministro della Pubblica Istruzione dal 1970 al 1972, quando lasciò la carica a Luigi Scalfaro.

stentavano ad aumentare – mostrò i primi segni di disfunzione: strutture il più delle volte fatiscenti e sottodimensionate, sia in termini di spazio che di numero di docenti; servizi spesso totalmente assenti o di bassa qualità, a fronte di tasse e contributi consistenti. Ma soprattutto restava in piedi una struttura centralizzata, che non consentiva flessibilità e possibilità di adattamento alle mutevoli esigenze della massa studentesca. Insomma, nel corso di tutto il decennio allo sblocco degli accessi non fece seguito un riassetto complessivo della struttura universitaria. Così, mentre nel resto dei paesi europei si diffuse l'idea che la definizione di un sistema formativo efficiente rappresentasse uno degli aspetti cardine dello sviluppo economico e sociale, in Italia si proseguì la strada delle “misure-tampone”, in grado di arginare le problematiche impellenti ma non di fornire soluzioni definitive.

Durante la fase keynesiana – generalmente collocata tra la fine della Seconda Guerra Mondiale e lo scoppio della crisi energetica del '73 – l'espansione registrata a tutti i livelli dell'istruzione fu un fenomeno tutt'altro che marginale, dal punto di vista sia quantitativo che sociale. In un lasso di tempo relativamente breve la domanda di formazione superiore si fece sempre più consistente, come chiaramente testimoniato dal notevole incremento delle iscrizioni, a causa della convinzione che le dinamiche del mercato del lavoro non fossero più favorevoli ai diplomati della scuola secondaria. Tuttavia, ben presto i risultati in termini occupazionali – parecchio inferiori rispetto a quelli attesi – misero in evidenza un aspetto della scolarizzazione di massa che non poteva essere ricondotto alle carenze delle politiche di pianificazione. Nel corso degli anni Ottanta e Novanta, infatti, emerse come tratto caratteristico dei paesi a capitalismo avanzato, uno squilibrio strutturale tra la crescita dell'istruzione e la domanda di qualificazione proveniente dal mercato del lavoro che, seppur in aumento, non riusciva ad assorbire la totalità dei laureati. L'Italia non fece eccezione. Lo sviluppo dell'economia negli anni che seguirono il miracolo economico si rivelò alquanto diverso rispetto alle previsioni degli istituti di ricerca e delle agenzie governative. Se secondo la SVIMEZ la domanda di quadri superiori e intermedi sarebbe cresciuta in maniera esponenziale almeno per i cinque decenni a venire, già dalla metà degli anni '80 si scoprì un incremento sensibile del fenomeno della disoccupazione e della sottoccupazione intellettuale, inoltre la correlazione tra crescita dell'istruzione e progresso economico si rivelò molto meno lineare del previsto. Così, la scolarizzazione da elemento

propulsivo dello sviluppo diventò fonte di nuovi problemi, poiché, come scrive Genovesi, “il meccanismo dell’istruzione lungi dall’essere funzionale al sistema produttivo si configurò come una variabile capricciosamente indipendente” (Genovesi 2004, 71). Il discorso politico, dunque, si spostò in maniera progressiva dal tema dell’uguaglianza delle opportunità educative a quello della complicata gestione della massa di laureati che il mercato del lavoro non era riuscito ad assorbire e, più in generale, alla problematica del contenimento dei costi del sistema formativo, che rischiava di diventare una disfunzione pericolosa.

Continuando la lunga tradizione dei “provvedimenti-tampone”, tra le misure legislative adottate negli anni Ottanta e Novanta molte riguardarono il personale e l’organizzazione interna, mentre scarsamente incisive si rivelarono quelle rivolte all’assetto istituzionale e agli strumenti di raccordo con il mondo del lavoro, entrambi obsoleti. In buona sostanza, l’università italiana non riuscì a rispondere adeguatamente ai bisogni sociali connessi alla massificazione dell’istruzione superiore e alla relativa differenziazione della condizione studentesca. Ciò ha rappresentato una vera occasione perduta per il nostro paese, poiché, a causa di interessi politici che vedevano con timore la possibilità di cambiamenti radicali, le spinte sociali fermentate dal ’68 in poi non portarono a un disegno di riforma complessivo.

1.1.2 La situazione italiana in cifre

Molto si è detto sull’università italiana e sulle trasformazioni che hanno interessato il sistema di istruzione a tutti i livelli nel corso del secolo scorso, così come frequenti sono stati i richiami alle inefficienze della macchina politica, caratterizzata da una storica instabilità, nel supportare lo sviluppo della massificazione della formazione superiore. Alla luce di queste trasformazioni, si intende proporre un’analisi di tipo quantitativo con l’obiettivo di restituire una panoramica della strada italiana all’università di massa e di compararla con l’esperienza francese, che – come si vedrà – pur presentando molti tratti comuni a quella del nostro paese, almeno fino ai primi anni Novanta, produrrà effetti alquanto discordanti.

All’inizio degli anni Cinquanta i sistemi formativi della maggior parte dei paesi industrializzati potevano essere definiti sistemi di *élite*, in quanto frequentati da un numero contenuto di studenti provenienti da classi sociali elevate e da famiglie dotate

di consistenti risorse sia economiche che culturali. Alle istituzioni universitarie veniva chiesto di formare le future classi dirigenti delle società moderne, ossia quei giovani che sarebbero andati a ricoprire le posizioni di vertice a livello politico e professionale. Sebbene con velocità e modalità differenti, a partire dagli anni '60 la massificazione dell'istruzione superiore si configura come fenomeno generalizzato, poiché si assiste a una crescita esponenziale sia del numero assoluto di iscritti sia della proporzione di giovani che proseguono gli studi dopo l'ottenimento del diploma di scuola secondaria. La tabella 1.1, nella quale vengono riportati il numero di studenti iscritti in valore assoluto, il tasso di incremento/decremento rispetto al periodo precedente e la variazione demografica, rappresenta un buon punto di partenza per osservare i cambiamenti che hanno interessato l'università italiana.

Tab. 1.1 – Iscritti all'università in Italia per anno acc.co, 1960-2017

Anno accademico	Iscritti in valore assoluto	Variazione periodo precedente	Variazione demografica
1960	268 751	---	---
1970	682 362	+ 153.9 %	+ 6.9 %
1980	1.048 381	+ 53.6 %	+ 4.5 %
1990	1.381 012	+ 31.7 %	+ 0.6 %
1995	1.686 132	+ 22.1 %	+ 0.3 %
2000	1.687 524	+ 0.1 %	+ 0.1 %
2005	1.796 476	+ 6.5 %	+ 1.7 %
2006	1.639 741	- 8.7 %	+ 0.3 %
2007	1.799 699	+ 9.8 %	+ 0.3 %
2008	1.777 344	- 1.2 %	+ 0.7 %
2009	1.782 891	+ 0.3 %	+ 0.6 %
2010	1.786 017	+ 0.2 %	+ 0.3 %
2011	1.762 802	- 1.3 %	+ 0.3 %
2012	1.722 122	- 2.3 %	+ 0.4 %
2013	1.699 817	- 1.3 %	+ 1.8 %
2014	1.678 785	- 1.2 %	+ 0.1 %
2015	1.673 785	- 0.3 %	- 0.2 %
2016	1.694 873	+ 1.3 %	- 0.1 %
2017	1.714 453	+ 1.2 %	- 0.1 %

Fonte: Istat – Serie Storiche

Come si può osservare dalla tabella 1.1, la crescita della popolazione studentesca non è attribuibile alle variazioni demografiche, infatti gli iscritti alle università italiane passano da 268 mila nel 1960 a più di 682 mila nel 1970, con un incremento uguale al 153%, a fronte di un'evoluzione demografica che, seppur consistente, si arresta a meno del 7%. Tale crescita continua nei decenni successivi. Nell'arco di trent'anni, dal 1960 al 1990, il numero di studenti universitari si moltiplica per 5, superando, già a partire dal 1980, la quota simbolica di un milione di iscritti¹².

Un aspetto degno di nota è che il mancato assorbimento dei laureati nel mercato del lavoro, cominciato nella seconda metà degli anni '70 per poi divenire una caratteristica strutturale della nostra economia, frena ma non arresta del tutto l'aumento delle iscrizioni. Insomma, nonostante nel corso di questi decenni si sia ridimensionato il ruolo dell'istruzione superiore come stimolo per lo sviluppo economico e si sia indebolito il peso assunto dal titolo di studio nei processi di mobilità sociale, la domanda di formazione universitaria non diminuisce. Rispetto a questo aspetto sono state avanzate due interpretazioni. Da una parte si è diffusa l'idea dell'accademia come "area di parcheggio", come alternativa per quei giovani che altrimenti non avrebbero altra possibilità che attraversare un lungo periodo di disoccupazione. Dall'altra alcuni autori, come Besozzi (2006), sostengono che in questa congiuntura storica l'istruzione comincia a non essere concepita solo come forma di investimento utile a migliorare la propria posizione sociale e ad avere accesso a un ventaglio diversificato di sbocchi occupazionali. Secondo l'autrice, abbandonata la concezione utilitaristica, tra gli anni Settanta e Ottanta gli italiani guardano alla formazione anche come bene di consumo e come mezzo per ampliare il proprio bagaglio esperienziale.

Venendo agli anni recenti, i dati relativi alle iscrizioni universitarie mostrano un *trend* crescente fino al 2007, per poi registrare un'inversione di tendenza. La battuta d'arresto delle iscrizioni è probabilmente riconducibile da un lato alla crisi economica,

¹² In un'interessante e celebre ricerca, Schofer e Meyer (2005) hanno utilizzato una serie consistente di dati in prospettiva longitudinale per comprendere quali fattori hanno avuto un ruolo determinante nell'espansione generalizzata dell'istruzione terziaria nel corso del XX secolo. I risultati indicano che sono stati soprattutto la diffusione degli studi secondari e l'affermazione di sistemi politici aperti alle influenze internazionali ad accelerare i processi di massificazione dell'istruzione superiore. L'effetto dello sviluppo economico si è rivelato significativo soltanto nella seconda parte del secolo e la sua intensità minore di quella ipotizzata dalle teorie funzionaliste. Gli autori hanno messo in evidenza, inoltre, che l'impennata registrata negli anni Sessanta suggerisce come l'espansione sia stata possibile grazie al consolidarsi di un nuovo modello di società, caratterizzato dall'estensione di principi democratici, dalla diffusione della scienza e dall'impiego di strumenti di pianificazione politica.

che ha indebolito la possibilità delle famiglie di sostenere i costi dell'istruzione terziaria; dall'altro all'esplosione della disoccupazione intellettuale che, determinando un sentimento di sfiducia nel titolo di studio, ha fortemente limitato la logica dell'università come "area di parcheggio". Soltanto nel 2016 e nel 2017 si intravede una leggera ripresa, rispettivamente dell'1.3% e dell'1.2%.

Oltre al graduale ampliamento della platea studentesca universitaria, lo scenario della scolarizzazione italiana, e come si vedrà anche quello della scolarizzazione francese, presenta nel corso degli ultimi decenni un'ulteriore novità fondamentale: se fino al XIX secolo le donne erano state per lo più escluse dall'educazione superiore, dalla seconda metà del '900 si assiste a una crescita dei tassi di partecipazione femminile. Nella tabella 1.2, fatto 100 il numero di studenti iscritti, viene messa in rilievo la percentuale di donne che frequentano un percorso di studi universitario.

Tab. 1.2 – Iscritti all'università in Italia ripartiti per genere, 1960-2017

Anno accademico	Uomini U/T*100	Donne D/T*100
1960	73.1 %	26.9 %
1970	62.4 %	37.6 %
1980	56.8 %	43.2 %
1990	50.5 %	49.5 %
1995	47.4 %	52.6 %
2000	44.3 %	55.7 %
2005	43.7 %	56.3 %
2006	43.6 %	56.4 %
2007	43.3 %	56.7 %
2008	42.9 %	57.1 %
2009	43.5 %	56.5 %
2010	42.8 %	57.2 %
2011	42.9 %	57.1 %
2012	43.1 %	56.9 %
2013	43.4 %	56.6 %
2014	43.9 %	56.1 %
2015	44.3 %	55.7 %
2016	44.7 %	55.3 %
2017	44.7 %	55.3 %

Nota: U=Uomini; D=Donne; T=Totale iscritti

Fonte: Istat – Serie Storiche

La tabella 1.2 mostra come nel corso degli anni Sessanta l'esperienza universitaria fosse sostanzialmente un'esperienza maschile: tra gli iscritti a un corso di studi di livello superiore più del 73% erano maschi. Detto in altri termini, la probabilità per le donne di proseguire gli studi dopo il conseguimento del diploma era meno della metà di quella degli uomini. In un'ottica basata sull'analisi delle disuguaglianze sociali, il peso della variabile di genere di fronte alle opportunità educative assume un valore simbolico, in quanto aspetto emblematico di un sistema di formazione pensato per un profilo specifico di soggetti (maschi provenienti da famiglie borghesi, dotate di consistenti risorse economiche e culturali), che di fatto taglia fuori tutto un segmento della popolazione giovanile. Ci vorranno trent'anni per arrivare a una situazione di parziale equilibrio. Infatti, soltanto nel 1990 all'interno delle università la componente femminile diviene della stessa entità di quella maschile, facendo registrare un tasso generale di partecipazione rispettivamente del 49.5% e del 50.5%. Insomma, l'andamento della scolarizzazione femminile fa notevoli passi in avanti nella seconda metà del XX secolo, tanto che alcuni autori definiscono il genere come un fattore di discriminazione in via di estinzione nel campo educativo (Brint 1999). In effetti, negli anni Novanta la situazione si ribalta: le donne cominciano progressivamente ad aumentare di anno in anno, al punto che nel 2000 la percentuale di iscritte nell'istruzione terziaria raggiunge il 55.7%. Una situazione, questa, che si ritrova ancora oggi e che si è ormai configurata come un tratto caratteristico dell'università italiana.

Ma si può sostenere che il cosiddetto "sorpasso rosa" stia a indicare uno "stato di grazia" della condizione femminile nel nostro paese? In realtà, come sostiene Colombo (2003), è vero che le donne negli ultimi decenni hanno scelto il canale dell'istruzione terziaria come principale strumento di emancipazione, ribaltando una situazione che tradizionalmente favoriva i maschi, ma ciò non vuol dire che siano scomparse tutte le forme di disuguaglianza. In sostanza, se da una parte le differenze quantitative – relative alla possibilità di accesso – si sono assottigliate, dall'altra le differenze qualitative – relative alla distribuzione tra ambiti disciplinari più o meno prestigiosi e alla spendibilità del titolo – hanno mantenuto invariata la loro configurazione tradizionale. Ragionando sulle cause della forte presenza femminile nelle università, l'autrice mette in evidenza che queste sono da ricondurre in particolare a logiche collegate al mondo occupazionale: i maschi possono ottenere guadagni elevati anche attraverso lavori che

non richiedono un alto grado di istruzione (ad esempio nel settore dei trasporti e in quello delle costruzioni), mentre le donne sono costrette a procurarsi credenziali più alte se vogliono evitare lavori umili e poco remunerati (su tutti i lavori domestici e quelli di cura). In breve, la cosiddetta femminilizzazione dell'università, sempre più discussa nel dibattito pubblico e sempre più presentata dai media come antidoto al *gap* di genere, non è altro che il risultato di un processo di interiorizzazione da parte delle donne di uno svantaggio di fronte al mercato del lavoro. Coscienti che a parità di competenze i ragazzi andrebbero a conquistare le posizioni professionali migliori, le ragazze decidono di continuare gli studi fino alla laurea, dotandosi di un maggiore capitale istituzionalizzato. Come sottolineano numerosi autori (Triventi e Trivellato 2008; Schizzerotto 2013; Di Pol e Coggi 2017), è bene esimersi dall'annunciare trionfalmente il definitivo superamento delle disuguaglianze di genere o l'effettiva democratizzazione dell'istruzione di livello superiore basando le proprie ipotesi su analisi statistiche che, nella loro complessità, vanno maneggiate con cura¹³.

Un'ultima dimensione considerata nella ricostruzione sociostorica del sistema di istruzione terziaria è quella relativa alla distribuzione degli iscritti nei differenti gruppi di laurea che, come si dirà più avanti, rappresenta la dimensione che più di tutte differenzia il caso italiano da quello francese. Si tratta di un aspetto capace di raccontare molto sul cambiamento dell'università, poiché intreccia lo sviluppo istituzionale, e le decisioni politiche a esso associate, con gli orientamenti della popolazione giovanile. La scelta del percorso formativo, infatti, se da una parte è determinata da riflessioni di natura soggettiva (seguire i propri interessi e le proprie inclinazioni, oppure prediligere corsi di studio che permettono un rapido inserimento nel mondo del lavoro), dall'altra è influenzata da imposizioni di carattere politico (in particolare la logica del numero chiuso)¹⁴. La tabella 1.3 presenta la ripartizione percentuale di iscritti nei settori di laurea dall'anno accademico 1960/1961 fino al 2017. Le quattro aree disciplinari individuate sono: area sanitaria (che include i corsi di medicina e chirurgia, infermieristica

¹³ Schizzerotto (2013), in particolare, pone l'attenzione sul fatto che se da una parte le indagini statistiche sono essenziali nella sociologia dell'educazione, dall'altra i ricercatori sono chiamati a fare un enorme sforzo aggiuntivo di decodificazione e di interpretazione del dato.

¹⁴ Come segnala Triventi (2012), l'intervento istituzionale prende forma attraverso due vincoli: le restrizioni a livello nazionale o regionale, in cui rientra il numero chiuso, e le limitazioni imposte dalle singole istituzioni universitarie. Tali vincoli si basano su necessità di tipo pratico, legate alla capacità di gestione da parte degli atenei e alla regolamentazione di determinate occupazioni, come quelle disciplinate dagli albi professionali.

e quelli che preparano alle professioni di tipo medico); area scientifica (in cui si ritrovano le cosiddette scienze dure, come matematica, ingegneria e così via); area economico-sociale (che comprende anche il corso di laurea in giurisprudenza); area umanistica (che raccoglie l'insieme delle scienze umane).

Tab. 1.3 – Iscritti all'università in Italia ripartiti per area disciplinare, 1960-2017

Anno accademico	Area sanitaria	Area scientifica	Area economico-sociale	Area umanistica	Totale
1960	9.3 %	26.7 %	43.0 %	21.0 %	100.0
1970	11.6 %	28.2 %	27.3 %	32.9 %	100.0
1980	16.8 %	26.8 %	33.7 %	22.7 %	100.0
1990	6.1 %	28.4 %	44.2 %	21.3 %	100.0
1995	7.9 %	24.9 %	45.2 %	22.0 %	100.0
2000	12.1 %	27.8 %	40.2 %	19.9 %	100.0
2005	12.2 %	29.1 %	39.9 %	18.8 %	100.0
2006	12.0 %	29.1 %	40.2 %	18.7 %	100.0
2007	12.1 %	29.2 %	39.9 %	18.8 %	100.0
2008	12.2 %	29.4 %	39.6 %	18.8 %	100.0
2009	12.5 %	29.7 %	39.4 %	18.4 %	100.0
2010	12.9 %	29.7 %	39.5 %	17.9 %	100.0
2011	13.2 %	30.0 %	39.1 %	17.7 %	100.0
2012	13.5 %	30.4 %	38.6 %	17.5 %	100.0
2013	13.7 %	30.8 %	38.1 %	17.4 %	100.0
2014	14.1 %	31.1 %	37.4 %	17.4 %	100.0
2015	13.9 %	31.8 %	36.8 %	17.5 %	100.0
2016	13.6 %	32.4 %	36.4 %	17.6 %	100.0
2017	13.3 %	32.7 %	35.9 %	18.1 %	100.0

Fonte: Istat – Serie Storiche

Come si può osservare dalla tabella 1.3, tra il 1960 e il 1970 l'area disciplinare che conosce una crescita maggiore di iscritti è quella umanistica, che passa dal 21.0% al 32.9%. Ciò sta a significare che il processo di massificazione che ha investito le università durante quel decennio è stato in buona parte assorbito dalle discipline letterarie: tralasciando l'area sanitaria, da sempre sottoposta a una rigida regolazione nazionale, si osserva infatti che l'area scientifica registra un incremento di soli 1.5 punti

percentuali, mentre quella economico-sociale registra una riduzione di iscritti di quasi 16 punti percentuali, passando dal 43% al 27.3%.

Va tuttavia sottolineato che se si guarda all'intero periodo considerato (1960-2017) emerge una situazione diversa. Infatti, nell'arco di cinque decenni l'area scientifica acquista lentamente peso, arrivando ad assorbire un terzo degli iscritti (32.7%); il gruppo umanistico perde consistenza, passando dal 21% di iscritti nel 1960 al 18.1% nel 2017; infine il gruppo economico-sociale, nonostante non ritorni alla quota del 1960 (43%), non perde il suo primato, accogliendo nel 2017 il 35.9% degli studenti. L'andamento del numero di iscritti per raggruppamenti disciplinari, dunque, evidenzia un ridimensionamento delle discipline umanistiche, a vantaggio delle discipline scientifiche e dei corsi di studio che conducono a diplomi più spendibili nel mercato del lavoro. Uno slittamento, questo, legato all'impennata del tasso di disoccupazione intellettuale registrata tra i laureati in scienze umane a partire dalla metà degli anni Settanta, e quindi a un cambiamento nella richiesta degli studenti del tipo di formazione e delle competenze professionali che intendono acquisire.

Come visto fin qui, i mutamenti politici che hanno caratterizzato il Novecento, insieme alle radicali trasformazioni del contesto sociale ed economico del paese, hanno posto le basi per una revisione sia dell'identità che della stessa missione delle università. A fronte di una consistente espansione della domanda di formazione e di una diversificazione della popolazione studentesca, all'istruzione terziaria è stata assegnata una duplice funzione: promuovere lo sviluppo democratico e garantire percorsi formativi di alta qualità. Si tratta di compiti certo non facili e che, nonostante qualche passo nella giusta direzione, all'alba del XX secolo restano ancora incompiuti.

1.2 *L'enseignement supérieur* in Francia

Anche se il sistema di istruzione terziaria italiano fin dalle origini si presenta per molti versi simile a quello francese, come si vedrà in seguito sarà l'avvento del neoliberismo e la conseguente nascita di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore ad avvicinare ancor di più i due sistemi (cfr. Cap. II). Infatti, come osserva Rescalli (1995) in uno studio sui processi di riforma degli apparati educativi europei, le trasformazioni del modello formativo francese danno luogo a una storia estremamente simile a quella che caratterizza lo sviluppo italiano. Una storia di iniziative e di progetti che, scontrandosi

con i dissensi delle opposizioni di vario segno politico, o frantumandosi in riforme parziali, non riescono a tradursi in provvedimenti legislativi coerenti, né a comporre un disegno unitario. La frammentarietà degli interventi che si sono succeduti nel tempo esclude la Francia dal novero dei paesi che hanno messo a punto una riorganizzazione generale del sistema educativo, su tutti la Germania e i paesi del Nord Europa, e la pone a buon diritto a fianco di quelli che ne hanno modificato solo alcuni aspetti. Georges (1991), a tal proposito, nel descrivere il cammino dell'istruzione terziaria francese fino agli anni '80, conia il concetto di *enlissement* (stallo), che sta a indicare l'impaludamento sistematico di tutte le iniziative di riforma strutturale.

In Francia come in Italia gli anni Sessanta furono sinonimo di profonde trasformazioni sia sul piano economico e culturale, sia per quanto riguarda il *milieu* studentesco. Il paese divenne uno dei più grandi centri industriali del mondo e ben presto si avvertì l'esigenza di disporre di una manodopera adeguatamente qualificata. Il mercato chiamava e i giovani risposero in massa. Il risultato fu una vera e propria crescita incontrollabile della popolazione studentesca, non del tutto anticipata dalle previsioni delle agenzie governative, che travolse prima le scuole di secondo grado per poi raggiungere le università, ponendo grosse difficoltà di natura pratica e imponendo la necessità di cambiamenti urgenti e radicali¹⁵.

Il difficile compito di proporre una soluzione a quella che si stava declinando come una problematica sociale fu affidato a Christian Fouchet, Ministro dell'Educazione Nazionale sotto la presidenza de Gaulle. Il piano Fouchet – messo a punto tra il 1960 e il 1962 – attraverso una serie di misure poco uniformi si poneva l'obiettivo di regolarizzare il flusso studentesco. I provvedimenti più significativi riguardarono la riduzione da tre a due anni del ciclo di laurea di primo livello, con l'obbligo di proseguire con una formazione applicata in azienda, e lo sviluppo di una logica altamente selettiva nella costruzione dei corsi di studio, caratterizzata da continue procedure di orientamento e di valutazione, che ben presto si trasformarono in strategie di eliminazione o in forme di dirottamento verso le filiere meno prestigiose, e meno sovraffollate,

¹⁵ Va sottolineato che, come messo in rilievo da numerose analisi sociostoriche (Georges 1991; Prost 2004; Zilloniz 2009), l'esponenziale aumento della platea studentesca non è riconducibile soltanto alle logiche interne al mercato e alla diffusione di un orientamento teso a proseguire gli studi dopo l'ottenimento del *baccalauréat*. Infatti in Francia, in misura maggiore di quanto si è detto per l'Italia, un peso determinante è assunto dall'eccezionale espansione demografica. Basti pensare che tra il 1960 e il 1970 si registra una crescita demografica che supera i 10 punti percentuali.

della formazione terziaria, quelle tecniche e professionali. Più che di una riforma radicale si trattò dunque di un tentativo maldestro di allentare le tensioni sociali.

All'evidente incapacità del potere politico francese nel portare a termine una riorganizzazione generale del sistema educativo corrispose un interesse dell'opinione pubblica per i problemi collegati all'istruzione, che fece assumere alla scuola e all'università una centralità nel dibattito pubblico, la quale stimolò una miriade di iniziative e di innovazioni parziali ed eterogenee. Il risultato più rilevante raggiunto da Fouchet, infatti, non fu tanto quello di fornire un impulso riformistico innovatore, quanto quello di suscitare un diffuso malcontento e una generalizzata ostilità: l'intero corpo docente, le associazioni accademiche, i sindacati e i movimenti operai guardarono con indignazione i tentativi del governo di frenare la democratizzazione dell'istruzione superiore. Qualche mese dopo l'approvazione del provvedimento, il coordinamento studentesco nazionale rispose con la pubblicazione di un *Manifeste pour une réforme démocratique de l'enseignement supérieur*, che rappresentava una critica al pessimo stato delle strutture universitarie, ai contenuti degli insegnamenti giudicati obsoleti, ai metodi pedagogici retrogradi, alla debolezza del sistema di sostegno e di diritto allo studio e più in generale alla graduale degradazione dello *status* studentesco. Tra le mura delle università e nelle piazze si avvertiva una crisi imminente e cominciava a farsi largo l'idea che il cambiamento dovesse essere innescato da una rivoluzione.

In modo molto simile a quanto avvenuto in Italia, le insoddisfazioni della gioventù francese, fino a ora incanalate nella pressante richiesta di una riforma del sistema formativo, si trasformarono presto in un'ondata di contestazioni e di proteste violente che investirono l'intero tessuto sociale. Senza entrare nel merito di quello che è passato alla storia come il maggio del 1968, ciò che vale la pena sottolineare è che, diversamente dall'esperienza italiana, in Francia le agitazioni e i moti di contestazione furono fortemente legati alle sorti e al percorso politico dell'UNEF (Unione Nazionale degli Studenti Francesi), che per lungo tempo si pose come unico intermediario tra il potere pubblico e il *milieu* studentesco. Come messo in rilievo dall'analisi sociostorica di Fischer (2009), le associazioni di studenti, dirette dall'UNEF, assestarono un colpo determinante alle deboli forze del riformismo. Le teorie della riproduzione di Althusser (1964) e di Bourdieu e Passeron (1964), che ponevano criticamente l'accento sul ruolo dell'istruzione nel consolidare le disuguaglianze sociali, divennero i manifesti

della contestazione, che chiedeva a gran voce, e sotto la spinta delle utopie di cui era carico il clima di quel tempo, un rinnovamento del sistema educativo¹⁶.

Nel luglio del 1968 il Generale de Gaulle nominò Faure a capo dell'Educazione Nazionale, con l'intento di contenere i dissensi e di mettere in atto una rapida soluzione alle contestazioni in costante aumento in tutto il paese¹⁷. La legge Faure, emanata nello stesso anno, riuscì in realtà a soddisfare buona parte della popolazione studentesca, del corpo docente e dei gruppi sociali vicini ai problemi delle università. Si tratta di una riforma amministrativa che diede avvio a un processo democratico di partecipazione e di concertazione nell'istruzione terziaria: furono soppresse le facoltà e istituite delle Unità di Insegnamento e di Ricerca (UER), coordinate da un Consiglio Universitario al quale potevano partecipare, oltre ai vertici accademici, rappresentanti degli studenti, delegati del personale tecnico e amministrativo e personalità esterne, come imprenditori, politici locali e sindacalisti. Inoltre, fu regolata la relazione pedagogica studente-docente e vennero introdotti molti fattori di interdisciplinarietà nella formazione specialistica, aspetti di grande innovazione nel contesto sociale francese.

Il provvedimento ebbe gli effetti desiderati. Il dissenso si attenuò e pian piano le contestazioni scemarono. A cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, tuttavia, il mondo accademico francese, al pari di quello italiano, risultò profondamente trasformato: la nascita dell'università di massa si accompagnò a una diversificazione sociale, marcata dalla graduale femminilizzazione degli iscritti e dalla presenza sempre più massiccia di studenti provenienti da famiglie operaie e a basso reddito. Pertanto, nel decennio che seguirà non basteranno più piccoli aggiustamenti, in quanto all'istruzione superiore sarà chiesto di rappresentare il motore della democratizzazione¹⁸.

¹⁶ Nata durante la IV Repubblica (1946-1958), l'UNEF si delinea fin da subito come principale organizzazione studentesca a carattere sindacale, le cui prestazioni coprono sostanzialmente cinque campi: gli alloggi, la ristorazione, l'azione sociale, l'azione culturale e la promozione del diritto allo studio. Storicamente l'associazione ha sempre avuto un rapporto vivo e costante con il potere politico, rappresentando un attore centrale nella programmazione delle politiche educative. La nascita della V Repubblica (1958-a oggi), che sposta il cuore del potere dal Parlamento all'Eliseo, mette fine a questo rapporto storico, riducendo drasticamente la partecipazione dell'associazione nelle discussioni pubbliche e nelle decisioni politiche.

¹⁷ Edgar Faure, avvocato e personalità politica di spicco, è noto come l'uomo delle funzioni delicate per essere stato chiamato a gestire, oltre alla mobilitazione studentesca del 1968, la crisi del settore agricolo del 1966 e l'instabilità politica che caratterizzò tutta la metà degli anni Settanta, quando fu nominato Presidente dell'Assemblea Nazionale.

¹⁸ Per esigenze di spazio, i profondi cambiamenti che hanno interessato il mondo studentesco francese vengono passati velocemente in rassegna. Per un approfondimento sul tema si rimanda a Duru-Bellat e Verley (2009) e a Erlich (2009).

1.2.1 Le contraddizioni dell'università di massa: gli anni '70 e '80

Se per circa venti anni il dibattito pubblico sull'educazione fu incentrato soprattutto sulle trasformazioni politiche e sociali, e allo statuto e alle condizioni materiali della popolazione studentesca fu dato un peso tutt'altro che marginale, a partire dai primi anni Settanta l'accento fu posto sulla dimensione economica. Gli ultimi movimenti di contestazione si spensero velocemente sotto il peso della crisi economica mondiale, che cominciò a mostrare i suoi effetti provocando una disoccupazione massiva, di cui i giovani, e in modo particolare le donne, furono le principali vittime. Sembra ovvio, allora, interrogarsi su quelle che risultarono a tutti gli effetti delle forti contraddizioni dell'università di massa. In che modo la scarsità di personale altamente qualificato sul mercato del lavoro lasciò posto, in poco più di dieci anni, a una sovrapproduzione di tecnici altamente formati? Attraverso quali logiche il sistema tentò di adattarsi ai cambiamenti registrati nella sfera economica? Come reagì l'università di fronte alle grosse difficoltà di inserimento professionale di laureati e di laureate che terminarono con successo il loro percorso formativo?

Annunciata nel 1973, la crisi prese corpo in Francia già nei primi mesi del 1974, caratterizzandosi per un brusco rallentamento della crescita della produzione e un forte incremento del tasso di disoccupazione, conseguente a un calo della redditività delle aziende e alla moltiplicazione di fallimenti e di licenziamenti massivi. Il numero di disoccupati passò da 400 mila nei primi anni Settanta a più di un milione nel 1977, assumendo un carattere strutturale. Così, nel contesto francese, analogamente a quanto si è detto per quello italiano, si verificò un'inflazione di giovani iscritti all'istruzione superiore: un apparente paradosso che le analisi di Erlich (2009) tentano di chiarire. Secondo l'autrice, nel quadro della crisi degli anni Settanta lo sviluppo delle università francesi fu il risultato dell'esplosione demografica del secondo dopoguerra, che diede vita alla cosiddetta generazione del *baby boom*. Raggiunta la maggiore età, una quota considerevole di questi giovani piuttosto che restare ai margini del mercato del lavoro entrò nell'istruzione terziaria. In definitiva – sostiene la Erlich – se in un contesto di espansione economica continuare gli studi risponde a un desiderio di mobilità sociale, negli anni Settanta l'allungamento della scolarizzazione rappresenta piuttosto il tentativo di sfuggire a una traiettoria socio-professionale discendente e una strategia per evitare una lunga permanenza nello stato di disoccupazione.

Alla fine degli anni Settanta si assisté a un evidente cambio di rotta. Gli effetti drammatici della recessione economica e le inquietudini degli studenti riguardo a sbocchi occupazionali e carriere sempre più incerti, stimolarono una presa di posizione da parte del potere politico. Malgrado le dure proteste degli studenti e le critiche provenienti dai vertici accademici, la linea politica scelta fu quella della professionalizzazione dell'università. La riforma, avviata dal Ministro Fontanet, prese avvio nella prima metà degli anni '70, quando si iniziarono ad adottare dei provvedimenti di specifico adattamento della formazione alle logiche di mercato: fu limitato il numero di iscrizioni sia a medicina che a scienze politiche; vennero implementati dei sistemi di orientamento, con l'intento di regolarizzare i flussi e di assicurare un'omogeneità tra le differenti aree disciplinari; furono messe a punto delle formazioni specialistiche per rispondere adeguatamente ai bisogni di un'economia in mutamento, come informatica applicata alla gestione e scienze e tecnologie. La legge Savary del gennaio 1984, da nome del Ministro dell'Educazione Nazionale della Presidenza Mitterrand, seguì sostanzialmente la stessa direzione, amplificando il movimento di professionalizzazione dell'università francese e moltiplicando il ruolo e il peso delle formazioni tecniche a tutti i livelli dell'istruzione superiore. Nelle intenzioni del legislatore, le novità introdotte avrebbero dovuto mettere gli studenti nelle condizioni di seguire degli studi sia teorici che tecnici, con un quadro orario potenziato, un inquadramento molto più orientato a sbocchi pratici rispetto agli insegnamenti classici e una serie di legami più stretti con le imprese locali e nazionali¹⁹.

Se si guarda in maniera complessiva agli anni Settanta e Ottanta, appare evidente come l'idea di un impetuoso movimento riformatore lasciò presto spazio a un'università in modalità *stand by*, in quanto il sistema si bloccò, scivolando pian piano nelle sabbie mobili dell'*enlissement*. Questi due decenni, in effetti, furono caratterizzati da scarse novità, dalla costante e affannosa ricerca di un equilibrio e mercati, soprattutto, dal declino economico e dal graduale peggioramento delle condizioni di inserimento professionale dei giovani laureati nel mercato del lavoro. Come sostiene Erlich (2009),

¹⁹ I problemi posti dall'aumento della disoccupazione giovanile contribuirono ad alimentare una serie di interrogativi sulla missione dell'università e sulla sua effettiva capacità di sostenere i giovani nell'ingresso alla vita attiva. Nel discorso pubblico e nella stampa dell'epoca, quindi, cominciò a farsi strada l'opposizione tra il sistema universitario, considerato disfunzionale, inutile ed estremamente costoso, e il sistema efficiente e razionale delle *Grandes Écoles*. Opposizione, questa, che si ritrova ancora oggi nel dibattito pubblico francese.

da una parte si delineò un'università incapace di risolvere le contraddizioni poste dalla crisi; dall'altra prese forma una popolazione studentesca rinnovata, senza un'apparente omogeneità, profondamente inquieta per il suo avvenire sociale e professionale e che, pertanto, restò attiva, dinamica e instabile. La fine degli anni Ottanta segnò, dunque, la conclusione di un periodo di espansione e l'avvio di una revisione degli obiettivi e dell'organizzazione dell'istruzione terziaria, attraverso la messa a punto di un processo di professionalizzazione e di un sistema di selezione, che – come si vedrà – rappresenteranno le due tendenze attorno alle quali l'università francese costruirà le proprie fondamenta negli anni che seguiranno.

1.2.2 La svolta degli anni '90

Nei primi anni Novanta l'università francese si trovò in una situazione paradossale: gli effetti delle contestazioni studentesche, che non si spensero mai del tutto nel corso del decennio precedente, contribuirono a rafforzare la centralità della questione della formazione terziaria nel dibattito pubblico, ma nonostante questo l'intero sistema educativo rimase relativamente paralizzato. Numerosi provvedimenti, a livello sia locale che nazionale, si bloccarono, in attesa della riforma annunciata dal Parlamento nel 1986, restando sospesi per il timore di attirare la collera delle proteste giovanili.

A ciò si aggiunse il fatto che, mentre in Italia il numero delle immatricolazioni si stabilizzò, in Francia nel 1988 prese avvio una nuova esplosione delle iscrizioni che interessò prima l'istruzione secondaria e poi quella terziaria²⁰. Tale esplosione mise in moto una serie di trasformazioni strutturali che sconvolsero la fisionomia dell'insegnamento superiore e amplificarono l'eterogeneità della popolazione studentesca: se nel 1980 si contavano all'incirca 1 milione e 100 mila iscritti, nel 1995 si raggiunse il traguardo di 2 milioni. Pertanto le università, principali istituzioni di accoglienza, in poco più di 10 anni conobbero un incremento della loro utenza del 56%. A tal proposito Chauvel (1998), nel descrivere il quindicennio 1980-1995, parla di una seconda esplosione scolastica, mettendo in evidenza quanto l'orientamento professionalizzante delle

²⁰ La massificazione dell'istruzione di secondo grado va attribuita soprattutto all'obiettivo politico di portare l'80% delle coorti di giovani studenti al *baccalauréat*. Obiettivo promosso da Chèvenement, Ministro dell'Educazione Nazionale dal 1984 al 1986, e identificato nel dibattito pubblico con il noto slogan "80% au bac". Per un approfondimento sul tema, centrale nella letteratura sociologica francese, si rimanda a Beaud, 2002.

politiche educative – assunto da più di un decennio dal governo francese – fosse il principale fattore di incitazione al proseguimento degli studi²¹.

In un contesto dinamico e di difficile definizione come quello appena descritto, a metà degli anni Novanta si arrivò a un vero e proprio punto di svolta. Un insieme di provvedimenti innovativi, promosso da una Commissione interdipartimentale coordinata da Claude Allègre, consigliere speciale al Ministero dell’Educazione Nazionale, contribuì a tracciare i contorni di una nuova politica universitaria moderna e progressista. Insomma, finalmente si diede un impulso positivo all’assetto normativo dell’insegnamento superiore, per troppo tempo lasciato in una situazione di auto-regolazione. Tra le numerose misure attuate vanno citate la creazione di Istituti Universitari di Formazione degli Insegnanti (IUFM), l’istituzione di un sistema di monitoraggio permanente dell’istruzione terziaria, la realizzazione delle Scuole di dottorato, la riforma del Consiglio Nazionale delle Università (CNU) e la tanto acclamata valorizzazione del sistema di diritto allo studio, accolta con entusiasmo da tutte le componenti della popolazione studentesca. Uno dei più importanti cambiamenti introdotti in questi anni, inoltre, fu l’avviamento di una politica di contrattualizzazione tra lo Stato e le singole università. In un quadro istituzionale fortemente centralizzato, come quello francese, l’attribuzione di mezzi, di risorse e di finanziamenti alle istituzioni educative avveniva attraverso richieste formali da produrre con cadenza annuale agli uffici del Ministero. Con il nuovo provvedimento, invece, prese avvio un principio di dialogo continuo tra le parti, in cui l’apparato statale fissava l’orientamento generale e le priorità di politica nazionale, e alle singole istituzioni formative spettava l’onere di adattare le direttive statali ai contesti locali.

Si tratta di un cambiamento certamente non di poco conto, che diede la possibilità alla Francia, diversamente da quanto avvenuto in Italia, di affrontare una volta per tutte le incongruenze e le contraddizioni di un sistema formativo chiamato a fare i conti con una società che si trasformava rapidamente, in continua mutazione. Come afferma Rey la contrattualizzazione lanciò, con discrezione e in assenza di dibattiti pubblici,

²¹ La crescita degli iscritti riguardò l’insieme delle istituzioni che compongono l’insegnamento superiore francese, ma non fu del tutto uniforme: le *Classes Préparatoires aux Écoles* fecero registrare un incremento superiore al 49%; le *Écoles d’ingénieurs* del 59%; le *Sections de Techniciens Supérieur* del 63%. Come messo in evidenza da Garcia (2011), il fatto che la totalità degli studenti non sia iscritta all’università è spesso dimenticato e poco approfondito nelle analisi sociologiche, quando invece merita di essere costantemente sottolineato.

una dottrina dell'autonomia delle università e si impose ben presto come il quadro pratico della nuova modernizzazione delle istituzioni educative. Riprendendo le parole dell'autore, "autrement dit, s'il est vrai que la France après avoir durablement fait mine d'ignorer ses universités, les a redécouvertes, reconnues, à la fin du vingtième siècle, on peut dire que cette indispensable reconnaissance n'a été qu'un premier pas, la condition initiale pour prendre la mesure des problèmes sociaux, éducatifs et institutionnels à régler" (Rey 2009, 170).

1.2.3 La situazione francese in cifre

Nel completare la sociostoria del sistema di istruzione terziaria francese viene presentata di seguito la sua trasformazione in cifre. La tabella 1.4, che apre una breve analisi statistica, traccia l'andamento delle iscrizioni nelle istituzioni formative superiori dal 1960 fino agli anni accademici più recenti.

Dalla lettura della tabella 1.4 emerge chiaramente come siano due le fasi che scandiscono l'evoluzione della popolazione studentesca. Negli anni '60, in un contesto ideologico e culturale in cui l'aumento del livello di qualificazione è ritenuto una necessità economica, il tasso di incremento degli iscritti in un decennio è superiore al 174%. Questo incremento è il frutto dell'effetto combinato di tre fattori: l'estensione della domanda di formazione, il progressivo aumento della durata media degli studi e l'espansione demografica. Qualche anno più tardi, tra il 1990 e il 1995, prende forma una seconda esplosione scolastica che, sotto la spinta di politiche educative espansionistiche caratterizzate dalla professionalizzazione degli studi superiori, fa registrare un ulteriore incremento sostanziale, pari al 26.9%. Da allora, fatta eccezione per qualche anno in cui si registra una lieve flessione, le istituzioni formative si aprono di anno in anno a un'utenza sempre più ampia, fino a sfiorare nel 2017 la soglia di 2 milioni e 700 mila iscritti. Vanno messi in evidenza due aspetti che differenziano la situazione francese da quella italiana. In primo luogo, nel nostro paese la crisi economica degli anni '70 e quella del 2007-2008 hanno frenato la crescita delle iscrizioni universitarie, mentre in Francia – nonostante le difficoltà occupazionali – le nuove generazioni hanno continuato a investire nell'istruzione superiore. In secondo luogo, in Italia, contrariamente a quanto è avvenuto in Francia, a partire dagli anni '90 si è registrato un progressivo calo delle nascite, e ciò a lungo andare ha chiaramente avuto un notevole

impatto sull'entità della popolazione studentesca. A titolo di esempio basti dire che nel 1990 il saldo demografico italiano era +0.6%, quello francese +6.9%.

Tab. 1.4 – Iscritti all'insegnamento superiore in Francia per anno acc.co, 1960-2017

Anno accademico	Iscritti in valore assoluto	Variazione periodo precedente	Variazione demografica
1960	309 700	---	---
1970	850 600	+ 174.7 %	+ 10.1 %
1980	1.181 100	+ 38.9 %	+ 5.3 %
1990	1.717 100	+ 45.4 %	+ 6.9 %
1995	2.179 400	+ 26.9 %	+ 2.2 %
2000	2.161 100	- 0.8 %	+ 2.1 %
2005	2.283 200	+ 5.6 %	+ 3.7 %
2006	2.253 800	- 1.3 %	+ 0.7%
2007	2.231 500	- 1.0 %	+ 0.7%
2008	2.231 700	+ 0.1 %	+ 0.6 %
2009	2.316 100	+ 3.7 %	+ 0.5 %
2010	2.318 700	+ 0.2 %	+ 0.5 %
2011	2.347 800	+ 1.2 %	+ 0.5 %
2012	2.386 900	+ 1.5 %	+ 0.5 %
2013	2.430 100	+ 2.1 %	+ 0.5 %
2014	2.470 700	+ 1.7 %	+ 0.5 %
2015	2.551 100	+ 2.5 %	+ 0.8 %
2016	2.609 700	+ 1.8 %	+ 0.4 %
2017	2.680 400	+ 2.7 %	+ 0.4 %

Fonte: MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]*

Mostrando una tendenza simile a quella vista per l'Italia – anche se caratterizzata da tempistiche differenti – la crescita esponenziale degli iscritti nell'istruzione terziaria francese a partire dalla seconda metà degli anni Settanta è interessata da un sostanziale incremento della proporzione delle donne. Nel 1965, all'età di 20 anni, un ragazzo su cinque e solo una ragazza su otto proseguivano i loro studi dopo l'ottenimento del *baccalauréat*; venti anni più tardi, nel 1985, la situazione si ribalta: solo un ragazzo su tre continua la propria formazione, a fronte di una ragazza su due. Questo ribaltamento è connesso a trasformazioni di natura economica e culturale: da una parte le famiglie

hanno cominciato a investire sulle ragazze, dando loro la possibilità di accedere alle università e di raggiungere gli stessi traguardi scolastici dei figli maschi; dall'altra, prendono avvio una serie di processi che modificano il ruolo stesso della donna nella società, spingendo in direzione di una minore pregnanza dei ruoli di genere. Con l'intento di offrire una visione esaustiva e diacronica della femminilizzazione dell'istruzione terziaria, la tabella 1.5 riporta la percentuale di donne iscritte alle università francesi dagli anni Sessanta al 2017.

Tab. 1.5 – Iscritti all'università in Francia ripartiti per genere, 1960-2017

Anno accademico	Uomini U/T*100	Donne D/T*100
1960	59.3 %	40.7 %
1970	55.5 %	44.5 %
1980	47.8 %	52.2 %
1990	47.4 %	52.6 %
1995	44.0 %	56.0 %
2000	44.9 %	55.1 %
2005	43.4 %	56.6 %
2006	43.3 %	56.7 %
2007	43.1 %	56.9 %
2008	42.2 %	57.8 %
2009	42.4 %	57.6%
2010	42.8 %	57.2 %
2011	43.6 %	56.4 %
2012	43.9 %	56.1 %
2013	43.1 %	56.9 %
2014	43.0 %	57.0 %
2015	44.3 %	55.7%
2016	43.2 %	56.8 %
2017	43.1 %	56.9 %

Nota: U=Uomini; D=Donne; T=Totale iscritti

Fonte: MEN – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]

I dati statistici ufficiali, prodotti dal Ministero dell'Educazione Nazionale, ci dicono molto sul vantaggio femminile: in Francia le ragazze riescono meglio nei loro percorsi formativi, qualunque sia il livello di studi e l'area disciplinare considerata.

Inoltre, ed è l'aspetto che più ci interessa, da circa 40 anni ci sono più diplomate che diplomati, e all'università ci sono più studentesse che studenti. Come si legge nella tabella 1.5, nel 1960 fatto 100 il numero di iscritti 59 erano uomini e solo 41 donne. Certo si tratta di una differenza meno marcata di quella che caratterizzava la situazione italiana (le cui percentuali erano rispettivamente del 73.1% e del 26.9%), ma che evidenzia come all'epoca anche in Francia continuare gli studi fosse una prerogativa più maschile che femminile. Soltanto a partire dagli anni Ottanta si registra un'inversione di tendenza. Infatti nel 1980 tra le mura delle università le ragazze diventano più numerose dei ragazzi: la percentuale di iscritti maschi scende al 47.8%, quella delle iscritte raggiunge il 52.2%. Da allora il *trend* è rimasto pressoché invariato. Nel 2017 le percentuali si assestano al 43.1% per gli uomini e al 56.9% per le donne. Come già accennato, nonostante in Italia si rilevi una tendenza simile, nel nostro paese il processo di femminilizzazione dell'istruzione terziaria è risultato più lento, in quanto sebbene il numero di iscritte inizi gradualmente ad aumentare dai primi anni Settanta, è solo nel 1995 che si registra il cosiddetto "sorpasso rosa".

Come mettono in risalto Duru-Bellat e Verley (2009), la crescita della presenza delle donne nelle università francesi prende avvio dalla terziarizzazione dell'economia, poiché sono i settori formativi che preparano al segretariato, all'amministrazione e alla contabilità che si configurano come tradizionalmente femminili. Si tratta, tuttavia, di quei settori meno prestigiosi dell'istruzione superiore, che permettono l'accesso a lavori poco qualificati. Pertanto, come sostengono le autrici, il vantaggio scolastico conquistato dalle donne ha segnato un processo di apertura sociale del sistema educativo, ma non ha decretato la fine delle disuguaglianze di genere, disuguaglianze che si sono spostate nel mercato del lavoro.

Uno degli aspetti distintivi della Francia, da cui non si può prescindere in un'analisi sulla trasformazione del sistema educativo, è il fatto che nel sistema francese oltre alle università si ritrovano una pluralità di istituzioni formative di livello terziario, di natura sia pubblica che privata. La caratteristica che accomuna queste istituzioni, e che le differenzia dalle università, è che esse sono caratterizzate da una forte selettività all'ingresso, ovvero dispongono del diritto di selezionare la loro utenza. Vanno subito sottolineate le differenze con il nostro paese. In Italia, infatti, da una parte l'istruzione superiore viene erogata quasi esclusivamente dall'accademia, dall'altra l'offerta di

formazione privata, sebbene in netto aumento negli ultimi anni, resta ancora limitata. In aggiunta, va detto che nel nostro paese non solo il numero delle istituzioni universitarie private è modesto, ma anche che queste non rappresentano un'alternativa per l'intera popolazione giovanile, poiché da un lato sono economicamente accessibili solo alle famiglie di alta estrazione sociale, dall'altro si concentrano quasi esclusivamente nella capitale e in alcune regioni del Nord.

La tabella 1.6 presenta la ripartizione degli iscritti all'insegnamento superiore in Francia per tipo di istituzione formativa.

Tab. 1.6 – Iscritti all'istruzione superiore in Francia ripartiti per istituzione, 1960-2017

Anno accademico	Università	CPGE	STS	Écoles d'ingénieurs	Écoles de commerce	Écoles paramédicales et sociales	Altro	Totale
1960	79.8 %	7.5 %	2.9 %	7.9 %	1.9 %	---	---	100.0
1970	82.8 %	4.5 %	3.7 %	4.2 %	1.3 %	---	3.5 %	100.0
1980	68.1 %	3.4 %	5.7 %	3.1 %	1.3 %	7.7 %	10.7 %	100.0
1990	64.6 %	3.7 %	11.7 %	3.4 %	2.7 %	4.1 %	9.8 %	100.0
1995	63.6 %	3.2 %	10.6 %	3.5 %	2.3 %	3.9 %	12.9 %	100.0
2000	61.0 %	3.3 %	11.3 %	4.2 %	2.9 %	4.0 %	13.3 %	100.0
2005	57.5 %	3.3 %	10.2 %	4.7 %	3.8 %	5.4 %	15.1 %	100.0
2006	57.0 %	3.5 %	10.1 %	4.8 %	3.9 %	5.8 %	14.9 %	100.0
2007	55.9 %	3.5 %	10.5 %	4.9 %	4.3 %	5.9 %	15.0 %	100.0
2008	53.8 %	3.6 %	10.6 %	5.1 %	4.5 %	6.1 %	16.3 %	100.0
2009	54.7 %	3.5 %	10.7 %	5.0 %	5.1 %	6.0 %	15.0 %	100.0
2010	56.9 %	3.7%	10.6%	4.7 %	5.3 %	5.9 %	12.9 %	100.0
2011	54.9 %	3.4 %	10.5 %	3.9 %	5.5 %	5.9 %	15.9 %	100.0
2012	56.4 %	3.5 %	10.8 %	5.6 %	5.6 %	6.2 %	11.9 %	100.0
2013	55.8 %	3.8 %	10.7 %	5.7 %	5.5 %	5.8 %	12.7 %	100.0
2014	56.1 %	3.9 %	10.4 %	5.8 %	5.4 %	5.5 %	12.9 %	100.0
2015	56.7 %	3.8 %	10.1 %	5.7 %	5.2 %	5.3 %	13.2 %	100.0
2016	56.4 %	3.8 %	9.9 %	6.1 %	5.9 %	5.2 %	12.7 %	100.0
2017	52.3 %	4.1 %	10.4 %	6.3 %	5.9 %	5.6 %	15.4 %	100.0

Fonte: MEN – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]

L'aspetto più rilevante che la tabella 1.6 mostra è che se negli anni '60 l'università rappresentava la principale istituzione di accoglienza della popolazione studentesca, negli anni questa ha progressivamente perso centralità, caratterizzandosi per una drastica riduzione degli iscritti. Ciò sta a significare che la massificazione dell'istruzione superiore, ovvero la crescita degli studenti provenienti dai ceti popolari, se in Italia ha avuto come maggiore conseguenza quella di modificare gli equilibri interni all'accademia, in Francia ha provocato invece il ridimensionamento delle università, a vantaggio delle altre istituzioni formative. Tale ridimensionamento appare evidente dalla lettura dei dati. Nel 1960, su poco più di 300 mila studenti, all'incirca 8 su 10 erano iscritti alle università e i restanti erano accolti in quegli istituti già all'epoca attivi nel campo dell'istruzione superiore, in particolare le *Classes Préparatoires aux Grandes Écoles* (d'ora in poi abbreviate con l'acronico CPGE) e le *Écoles d'ingénieurs*, e soltanto in misura minima nelle *Sections de Techniciens Supérieur* (d'ora in poi abbreviate con l'acronimo STS)²² e nelle *Écoles de commerce*. Ma trent'anni più tardi, nel 1990, le università registrano un calo di iscrizioni di 15 punti percentuali, accogliendo solo il 64.6% del totale degli iscritti, mentre nello stesso periodo le STS, che dispensano una formazione di tipo tecnico, passano – sulla scia del processo di professionalizzazione – dal 2.9% all'11.7%.

Considerando gli anni recenti, la distanza tra le università e le altre istituzioni formative si assottiglia ulteriormente. Nel 2017 le università contano poco più di 1 milione e 400 mila iscritti, solamente il 52.3% della popolazione studentesca. Si tratta della percentuale più bassa mai registrata che, seppure continua a fare dell'accademia l'istituzione educativa più affollata, segnala un marcato processo di differenziazione dei percorsi formativi di livello superiore. Secondo Convert (2010) ciò è attribuibile al fatto che nella redistribuzione che caratterizza l'istruzione terziaria, l'università – data

²² Le STS sono costituite da formazioni della durata di due anni, alle quali si può accedere tramite concorso dopo l'ottenimento del diploma di secondo livello, e vengono erogate nelle strutture scolastiche prevalentemente in orari pomeridiani e serali. Come sostiene Orange (2013), le STS presentano due caratteristiche fondamentali. Da una parte hanno assunto storicamente una posizione periferica all'interno dell'istruzione nazionale, rappresentando il gradino più basso nella gerarchia degli studi superiori. Dall'altra hanno conquistato, a partire dagli anni '80, lo *status* atipico di formazioni selettive di massa. Secondo l'autrice sono state proprio le peculiarità di queste istituzioni ad assicurarne insieme la marginalità e lo sviluppo: la definizione di un duplice obiettivo istituzionale, quello di formare i quadri intermedi in ambito tecnico e quello di concedere una possibilità di promozione sociale ai giovani di origine popolare; ma soprattutto l'assenza di strutture proprie, che le rende accessibili agli occhi di quegli studenti che non posseggono un *habitus* propriamente accademico.

la scarsa selettività in ingresso – è l’istituzione formativa condannata ad accogliere il segmento più fragile della popolazione giovanile. Insomma, dopo decenni in cui hanno cercato di regolare flussi troppo numerosi da gestire, oggi le istituzioni universitarie sono chiamate a implementare strategie per attirare nuovi studenti.

Un’ultima dimensione considerata riguarda gli assetti interni al mondo universitario. Alla luce dei nuovi equilibri che hanno progressivamente preso forma *tra* le istituzioni educative di livello terziario, la tabella 1.7 – presentando la ripartizione degli iscritti per settore disciplinare – consente di analizzare l’impatto che la massificazione dell’istruzione terziaria ha avuto *nelle* università francesi.

Tab. 1.7 – Iscritti all’università in Francia ripartiti per area disciplinare, 1960-2017

Anno accademico	Scienze umane	Diritto e scienze politiche	Economia	Scienze	Medicina	Farmacia e salute	Altro	Totale
1960	24.8 %	13.5 %	12.2 %	26.4 %	11.7 %	3.2 %	8.2 %	100.0
1970	32.4 %	18.7 %	9.9 %	17.1 %	13.7 %	3.1 %	5.1 %	100.0
1980	33.2 %	16.4 %	9.8 %	16.9 %	13.1 %	2.9 %	7.7 %	100.0
1990	34.3 %	13.8 %	10.8 %	18.8 %	10.6 %	3.6 %	8.1 %	100.0
1995	35.3 %	13.2 %	10.9 %	20.7 %	8.5 %	2.4 %	9.0 %	100.0
2000	34.2 %	12.7 %	11.5 %	19.8 %	8.1 %	2.1 %	11.6 %	100.0
2005	33.3 %	12.4 %	12.6 %	18.5 %	9.6 %	2.6 %	11.0 %	100.0
2006	32.0 %	12.9 %	13.8 %	19.4 %	8.5 %	2.7 %	10.7 %	100.0
2007	30.8 %	13.1 %	12.8 %	16.8 %	11.6 %	2.4 %	12.5 %	100.0
2008	29.5 %	13.2 %	12.6 %	16.7 %	11.5 %	2.6 %	13.9 %	100.0
2009	29.3 %	13.5 %	12.9 %	16.4 %	11.8 %	3.9 %	12.2 %	100.0
2010	29.6 %	13.8 %	13.1 %	17.9 %	8.7 %	5.4 %	11.5 %	100.0
2011	30.2 %	13.9 %	13.3 %	17.8 %	8.9 %	5.5 %	10.4 %	100.0
2012	30.1 %	13.9 %	12.9 %	18.3 %	9.1 %	5.6 %	10.1 %	100.0
2013	31.1 %	13.8 %	15.8 %	20.6 %	9.2 %	5.4 %	4.1 %	100.0
2014	31.5 %	13.6 %	15.4 %	21.8 %	9.1 %	5.3 %	3.3 %	100.0
2015	31.2 %	13.2 %	14.9 %	22.5 %	9.0 %	5.1 %	4.1 %	100.0
2016	31.2 %	12.6 %	15.4 %	23.1 %	8.9 %	5.0 %	3.8 %	100.0
2017	31.9 %	12.7 %	14.8 %	23.4 %	8.8 %	5.1 %	3.3 %	100.0

Fonte: MEN – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [1960-2017]

Facendo emergere una situazione dissimile a quella che, come si è visto, ha caratterizzato l'esperienza italiana, la tabella 1.7 mette in rilievo l'assoluta eterogeneità della ripartizione degli studenti nei diversi settori disciplinari, che caratterizza l'intero periodo considerato. Questa eterogeneità pone l'accento sulle difficoltà di prevedere e di indirizzare lo sviluppo dei flussi nell'insegnamento superiore, malgrado i numerosi sforzi istituzionali che a partire dagli anni Sessanta hanno tentato di farlo. Lasciando da parte l'area giuridica, che presenta una presenza piuttosto stabile, e le aree relative alle discipline mediche, storicamente caratterizzate dal numero chiuso, l'evoluzione degli iscritti in scienze e in economia ci dice molto sull'incapacità del potere politico di gestire il processo di massificazione. I ministri che si sono susseguiti hanno tentato di dare un impulso a queste aree di studio, soprattutto durante la crisi degli anni Settanta e nella fase di terziarizzazione dell'economia francese. Ma, come mostrano i dati, per entrambe le aree disciplinari non si registrano variazioni significative. La percentuale di iscritti in economia, in particolar modo, resta alquanto stazionaria, passando dal 12.2% nel 1960 all'11.5% nel 2000 e al 14.8% nel 2017. Al contrario, l'area delle discipline umanistiche, che nel 1960 accoglieva meno del 25% della popolazione universitaria, dieci anni dopo ne accoglieva il 32.4% e nel 1995 – al termine della seconda esplosione scolastica – più del 35%.

Note conclusive

Nel corso del capitolo, con l'obiettivo di analizzare l'assetto del sistema di istruzione terziaria italiano attraverso la messa a confronto con il sistema francese, si è ricostruito il quadro sociostorico entro cui essi si sono sviluppati. Una ricostruzione resa necessaria dal fatto che, come sostenuto da Bourdieu e Passeron (1964), i percorsi educativi risultano profondamente influenzati da ciò che la letteratura francese definisce *rapport aux études*, vale a dire il rapporto col sapere e con gli studi che si costruisce storicamente in ogni realtà sociale.

Il confronto ha messo in luce come le trasformazioni che hanno interessato l'insegnamento superiore a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso in Italia e in Francia, pur essendo state per molti aspetti simili, intersecandosi con le caratteristiche dei due contesti nazionali abbiano prodotto esiti piuttosto divergenti. In Italia il processo di massificazione dell'istruzione terziaria – iniziato alla metà degli anni Sessanta e

frenato prima dalla crisi degli anni Settanta e poi da quella del 2007-2008 – ha condotto al lento ridimensionamento delle discipline umanistiche e alla valorizzazione delle discipline scientifiche e dei corsi di studio con chiari sbocchi occupazionali. In Francia invece la crescita della popolazione studentesca – iniziata nei primi anni Sessanta e protrattasi con intensità variabile fino agli anni 2000 – ha determinato un ridimensionamento delle università a vantaggio delle altre istituzioni formative, caratterizzate da una selettività all'accesso (*Grandes Écoles* e STS).

Nel capitolo che segue, nella consapevolezza che i percorsi educativi non si costruiscono in un *vacuum* ma vengono plasmati dal contesto socio-relazionale, culturale e istituzionale che influenza la gamma di alternative visibili e prese in considerazione dai giovani e dalle loro famiglie (Gambetta 1990), saranno delineati gli scenari attuali, nei quali la ricerca prende forma. Nello specifico, saranno analizzate le disuguaglianze nell'istruzione terziaria italiana e francese da un punto di vista oggettivo. L'attenzione verrà rivolta in modo particolare all'influenza della classe sociale nella definizione dei percorsi educativi, più che del genere e dell'appartenenza nazionale, partendo dall'idea che questi ultimi manifestano i loro effetti in un'ottica intersezionale (Crenshaw 1989), dunque se considerati in stretta relazione all'estrazione sociale.

CAPITOLO II

I SISTEMI EDUCATIVI TRA NUOVI SCENARI E DISUGUAGLIANZE PERSISTENTI

Premessa

Fin qui, partendo dall'evidenza empirica, si è posta l'attenzione sulla crescita esponenziale della popolazione studentesca, che si è registrata nella seconda metà del Novecento sia in Italia che in Francia, anche se con tempistiche e con modalità differenti. In entrambi i paesi, come si è visto, l'accesso massivo delle donne e dei giovani di classe popolare prima nell'istruzione secondaria e poi in quella terziaria ha determinato profonde trasformazioni in ambito educativo. Alla luce dei cambiamenti descritti, nella consapevolezza dell'importanza di definire i contesti in cui la ricerca si articola, l'obiettivo del capitolo è quello di presentare gli scenari attuali, con una particolare attenzione alle dimensioni che influenzano i sistemi formativi, tenendo conto che questi ultimi prendono forma all'incrocio di molteplici campi sociali. Difatti, come scrive Marcyan, *“le système éducatif est un ensemble lié et/ou contradictoire de formes institutionnelles et/ou de formes conventionnelles qui s'inscrit dans un ensemble plus vaste de formes institutionnelles et conventionnelles produisant la société. Le système éducatif ne peut pas être isolé des autres systèmes de régulation de la société, de l'histoire nationale, des configurations qui se dessinent de manière historique dans un contexte donné et qui ne peuvent qu'influencer les autres champs sociaux. Par ailleurs, les liens entre le système éducatif et les autres champs sociaux, n'ont rien de stables et de définitifs. Dans la mesure où ils se transforment au regard des changements socio-économiques”* (Marcyan 2010, 29).

Il capitolo si articola in tre parti. Nella prima si mette in evidenza come la pervasiva diffusione dell'ideologia neoliberale – considerata funzionale alle trasformazioni apportate dalla globalizzazione e concepita come un processo di incremento del grado di interconnessione e di interdipendenza tra i diversi contesti nazionali – abbia provocato un allentamento della regolazione statale sui sistemi di istruzione terziaria e la conseguente diffusione di una logica di mercato nel loro funzionamento. Come si

approfondirà in seguito, l'introduzione di principi aziendalistici trascina con sé molteplici cambiamenti in ambito universitario: la conquista di maggiori spazi di autonomia; l'affermazione di logiche valutative; il rafforzamento della professionalizzazione; il consolidamento del cosiddetto "modello delle competenze". Nella seconda parte viene mostrato come la crescente influenza delle organizzazioni politiche sovranazionali, su tutte l'Unione Europea, abbia assunto un'indiscussa centralità nella sfera educativa. Come osservato da Trivellato e Triventi (2015), le politiche europee hanno fortemente condizionato i modelli di regolazione dei sistemi universitari degli Stati membri, spingendo in direzione di un'armonizzazione delle strutture dei corsi di studio e di una convergenza dei sistemi di istruzione terziaria. Come si argomenterà, il punto di svolta più emblematico si ha nel 1999 con il Processo di Bologna e la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. La terza parte, infine, prendendo in considerazione gli anni recenti, sottolinea come, nonostante le trasformazioni che hanno travolto le istituzioni formative durante gli ultimi decenni, le disuguaglianze oggettive persistano. Sulla scia dei contributi di diversi autori (Prost 1986; Merle 2000; Schizzerotto 2013), viene messo in rilievo come il processo di massificazione dell'insegnamento di terzo livello, sia in Italia che in Francia, non abbia determinato la fine della differenziazione sociale dei percorsi formativi, ma – assumendo configurazioni distinte in base alle caratteristiche dei due contesti territoriali – abbia profondamente complessificato il quadro delle disuguaglianze educative.

2.1 Tra educazione e quasi-mercato²³: l'egemonia neoliberale

Come già si è avuto modo di accennare, negli anni Novanta la crisi finanziaria che ha colpito i paesi a capitalismo avanzato ha contribuito al consolidamento di una nuova filosofia di governo che, prendendo le distanze dalle politiche di stampo keynesiano, si basa su una nuova concezione dello Stato, incentrata sul drastico ridimensionamento dell'intervento pubblico: il cosiddetto neoliberismo²⁴. Come messo in luce da Harvey,

²³ La nozione di "quasi mercato" è stata mobilitata da Giancola (2015) per rendere conto dell'ingresso nell'arena decisionale educativa di soggetti che ricoprono nuovi ruoli: i singoli utenti, le famiglie e la molteplicità delle istituzioni formative, intese come *competitors* locali.

²⁴ Il concetto di neoliberismo è stato utilizzato con molteplici accezioni, talvolta anche contrastanti. Nel dibattito pubblico esso ha assunto significati diversi, da quello di teoria economica classica a quello di monetarismo, fino a divenire un sinonimo di economia di mercato. Ognuna di queste accezioni racchiude una verità parziale, ma nessuna è in grado di restituire la complessità del neoliberismo, inteso come movimento sia politico che intellettuale.

le sue logiche di funzionamento possono essere così descritte: “una teoria delle pratiche di politica economica secondo la quale il benessere dell’uomo può essere perseguito al meglio liberando le risorse e le capacità imprenditoriali dell’individuo all’interno di una struttura istituzionale caratterizzata da notevoli diritti di proprietà privata, liberi mercati e libero scambio. Il ruolo dello Stato, dunque, è quello di preservare una struttura istituzionale idonea a queste pratiche” (Harvey 2007, 10).

Senza entrare nel dibattito sulla genesi del neoliberismo, e senza ripercorre le fasi di costruzione del consenso attorno alla sua proposta politica, si vuole porre l’accento su quelle trasformazioni che hanno guidato la ristrutturazione dei sistemi educativi: l’aziendalizzazione delle istituzioni formative; il rafforzamento delle autonomie; l’introduzione di sistemi di valutazione e di misurazione delle *performance*; il processo di professionalizzazione dell’istruzione terziaria; il passaggio dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze”.

2.1.1 L’aziendalizzazione

Con l’imposizione dell’ideologia neoliberale si modifica la definizione e la funzione stessa dell’istruzione, nello specifico quella terziaria, che inizia a essere considerata un bene più privato che pubblico. Il percorso formativo di un individuo, infatti, prende le sembianze di un investimento personale finalizzato a incrementare il valore di mercato del proprio bagaglio di competenze, mentre le istituzioni educative operano come servizi alle imprese, smantellando completamente l’idea dell’istruzione come diritto garantito e come parte integrante del *welfare* e del benessere collettivo. Bache pone in rilievo che la stessa sostituzione del termine “*government*” con quello di “*governance*” è emblematica del cambiamento nel modo di concepire l’organizzazione, la direzione e il peso assunto dallo Stato nelle politiche educative: “it is not a synonym for government. Rather, it refers essentially to the increased role of non-government actors in policy-making. [...] The term governance implies an increasingly complex set of state-society relationships in which networks rather than hierarchies dominate policy making. In this context, government’s role is increasingly of coordination and steering rather than command” (Bache 2003, 301). Insomma, come avviene in molti ambiti del settore pubblico, anche nelle università si fanno sempre più largo i principi del *New Public Management* (NPM), una logica di governo che intende sostituire alle classiche

procedure di gestione burocratica delle amministrazioni pubbliche, processi direttivi presi in prestito dalle imprese private. La diffusione dei concetti di capitalismo accademico (Slaughter e Leslie 1997), di università imprenditoriale (Clark 1998) e di fabbrica della conoscenza (Aronowitz 2000) rende conto della nuova missione sociale affidata alle istituzioni educative. Queste ultime non devono più limitarsi alla promozione di percorsi formativi in linea con la manodopera richiesta, ma devono integrarsi nel sistema economico e produttivo del territorio, ponendosi l'obiettivo di modellare sapere esperto socialmente utile.

Per concludere, nei paesi del cosiddetto capitalismo flessibile le attuali riforme strutturali che interessano i principali settori dell'economia e della società, tra i quali l'istruzione, poggiano su principi di tipo manageriale e su logiche di decentramento e di privatizzazione, che spingono sempre più verso i dogmi della produttività e della riduzione dei costi. Si tratta di una tendenza che, come si avrà modo di approfondire in seguito, ha avuto e continua ad avere effetti significativi non solo nell'ambito delle politiche, ma anche in quello pedagogico e culturale²⁵.

2.1.2 L'autonomia

Come osserva Ribolzi (1997), se fino alla seconda metà del Novecento le università europee operavano all'interno di un quadro caratterizzato da una forte regolamentazione statale, con la diffusione delle logiche neoliberali – e la correlativa moltiplicazione e diversificazione degli *stakeholders* in campo educativo – si passa da un modello burocratico a un modello centrato sull'autonomia dell'accademia²⁶. In numerose realtà nazionali l'attribuzione di autonomia alle singole istituzioni universitarie ha preso forma all'interno di un più ampio processo di decentralizzazione dei poteri pubblici, dal governo centrale ai governi locali o regionali. Secondo Barr (2004), si tratta

²⁵ La Strategia Europa 2020, come si dirà più avanti, conferma l'ideologia di orientamento neoliberale espressa dalle politiche comunitarie in materia di istruzione terziaria, enfatizzando la centralità della dimensione economica e della logica concorrenziale in ambito accademico. In base ai rapporti pubblicati dalle Commissioni, circa la metà dei giovani europei raggiunge un buon livello di qualificazione, che però non corrisponde alle esigenze del mercato. Pertanto, secondo i vertici dell'Unione, il problema non è tanto il livello generale di istruzione, quanto i suoi contenuti e le sue modalità, che non generano le competenze e le capacità pratiche richieste dalle aziende.

²⁶ Va detto che, grosso modo fino agli anni '90, le università godevano di una parziale autonomia nelle attività di ricerca e di insegnamento, che in buona sostanza era legata alla libertà scientifica dei docenti. Tuttavia, i singoli atenei non erano liberi di gestire in modo autonomo né l'articolazione dei corsi di studio, né le modalità di finanziamento, ed erano sottoposti a forti vincoli nelle procedure di *management*, di amministrazione interna e di gestione del personale.

di una politica che ha tentato di rispondere a tre obiettivi principali: l'implementazione di corsi di studio rivolti alla formazione di figure professionali utili alle economie locali; il tentativo di introdurre forti elementi di competizione nell'arena istituzionale, in nome dei principi di efficienza e di efficacia; la redistribuzione degli oneri di gestione e di coordinamento dell'apparato educativo.

Berdahl (1990) distingue due tipi di autonomia accademica: l'autonomia sostanziale (legata al "cosa"), che consiste nella possibilità di definire liberamente gli interventi nell'ambito dell'insegnamento e della ricerca, come stabilire l'offerta formativa, il contenuto dei curricula, i titoli da erogare e le aree di interesse scientifico; e l'autonomia procedurale (legata al "come"), che include invece la possibilità di intervenire in ambiti non strettamente accademici, quali gli aspetti economico-finanziari, le spese di bilancio e la gestione del personale tecnico-amministrativo. Secondo l'autore, la strada seguita da gran parte dei paesi europei è stata quella di conferire alle università maggiore libertà sia rispetto al "cosa" che rispetto al "come", in base alla convinzione che nel corso del tempo la maggiore responsabilizzazione potesse migliorare le *performances*. Insomma, i maggiori spazi di autonomia ottenuti dalle istituzioni educative – anche attraverso il rafforzamento del ruolo dei Rettori e degli organi di governo degli atenei – hanno fatto assumere allo Stato un ruolo piuttosto marginale rispetto al passato (Ribolzi 1997). Infatti, ai governi centrali sono ormai affidati soltanto compiti di coordinamento e di ordine generale, come l'elaborazione della legislazione nazionale, l'istituzione di nuove sedi universitarie, le decisioni relative ai criteri di allocazione dei finanziamenti, la validazione dei titoli di studio e, non di minore importanza politica, la supervisione dei processi di valutazione.

2.1.3 La valutazione

Come afferma Loreti (2004), dopo decenni in cui la maggior parte dei paesi occidentali ha rafforzato il proprio controllo sui sistemi educativi, negli anni Novanta – sotto la spinta di imperativi di *policy* di stampo neoliberale provenienti dai vertici europei – si è diffusa la tendenza ad attenuare le logiche di controllo centralizzato, a vantaggio dell'implementazione di strumenti per la valutazione della didattica e dei processi gestionali. Detto in altre parole, ha cominciato ad affermarsi anche nel settore pubblico il principio di *accountability*, in base al quale è fondamentale che le università siano

responsabilizzate dal punto di vista finanziario e gestionale e che esse rendano conto alla società e agli attori esterni del loro operato e dei risultati raggiunti. Secondo l'autrice, il nuovo modo di concepire le istituzioni formative ha prodotto tre conseguenze sostanziali: in primo luogo, ha costretto gli atenei a fare i conti con una forte richiesta di trasparenza, in modo da rendersi valutabili attraverso una vasta gamma di indicatori; in secondo luogo, ha introdotto dinamiche concorrenziali tra le università, chiamate a competere le une con le altre per l'attribuzione dei finanziamenti; in terzo luogo, con marcate differenze tra i contesti nazionali, ha messo in moto un processo di delegittimazione, in base al quale l'accademia non può contare soltanto su fondi pubblici, ma deve sviluppare la capacità di attirare finanziamenti privati.

Tra le conseguenze della recente attenzione per i sistemi di valutazione, va anche menzionato lo sviluppo di *rankings* delle istituzioni universitarie. Si tratta di classifiche con cadenza annuale che, sulla base di una serie di criteri ritenuti oggettivi, propongono un elenco dei migliori atenei nazionali e internazionali. L'oggetto della valutazione può riguardare gli *input* (risorse a disposizione), gli aspetti processuali (*management* strategico e processi organizzativi) e gli *output* (produttività scientifica e inserimento professionale dei laureati). L'utilizzo di *rankings* è stato sottoposto a forti critiche ed è stato accusato di alimentare inutili antagonismi e competizioni, tipici dell'ottica neoliberale. Come segnalano Pascarella *et al.* (2011), per un verso la maggioranza delle classifiche attribuisce un'importanza eccessiva alla ricerca a scapito dell'insegnamento, malgrado sia stata dimostrata una bassa correlazione tra produttività della ricerca scientifica e qualità della formazione; per l'altro, le misure scelte non rilevano caratteristiche delle istituzioni che hanno un'influenza rilevante per gli studenti, come ad esempio lo spessore scientifico delle pubblicazioni dei docenti, pertanto, affermano gli autori, le informazioni che esse forniscono sono limitate e fuorvianti.

2.1.4 La professionalizzazione

Alla fine degli anni Ottanta l'università era considerata nel dibattito pubblico come una "torre d'avorio" (Regini 2009), troppo distante dalle logiche economiche e poco orientata alla missione di preparare i giovani al loro ingresso nel mercato del lavoro. Come sostiene Bel (2005), è proprio a partire dalla critica alle istituzioni formative – in parte mossa dalla crescita esponenziale della disoccupazione intellettuale, in parte

alimentata dalla diffusione della retorica neoliberale – che in Europa prende forma il processo di professionalizzazione dell’istruzione terziaria. Quest’ultimo va concepito come un processo di ristrutturazione del sistema educativo, il cui obiettivo diventa quello di trasmettere saperi e competenze finalizzati ad aumentare le opportunità di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, sia attraverso percorsi formativi che ne migliorino l’occupabilità, sia attraverso legami più stretti con il mondo professionale. Dubois (2004) distingue tre aspetti che caratterizzano la professionalizzazione degli studi superiori: l’orientamento al mercato, che si concretizza con l’erogazione di corsi di studio strettamente legati a uno sbocco professionale; il partenariato con attori economici esterni, messo a punto mediante dei sistemi di apprendistato e di alternanza; la definizione di nuovi metodi pedagogici, che implicano la crescente partecipazione degli studenti. Secondo l’autore, la novità a cui assistiamo durante gli ultimi decenni sta nel fatto che la professionalizzazione non si configura più come una dimensione marginale rispetto alla formazione tradizionale, ma rappresenta un elemento che caratterizza in modo trasversale gli studi terziari.

Come mostrato da Triventi (2012), la spinta alla professionalizzazione registrata in gran parte dei paesi europei – dove i governi nazionali hanno sollecitato le istituzioni accademiche a modificare la concezione stessa dell’istruzione e i loro rapporti con il mondo professionale – ha indotto le università ad affiancare alle tradizionali attività di ricerca e di insegnamento una “terza missione”. Questa si riferisce alla valorizzazione economica e culturale della conoscenza e in generale a un processo di apertura al contesto sociale da parte degli atenei, chiamati sempre più frequentemente a relazionarsi con attori esterni al *milieu* accademico. L’idea di base è che le istituzioni educative non debbano produrre un sapere fine a se stesso, ma generare un’utilità pratica, mettendo le loro competenze a servizio del “progresso”.

2.1.5 Dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze”

Il risultato più emblematico dell’egemonia culturale neoliberale in ambito educativo è rappresentato da quello che la letteratura francese – attraverso una critica all’imperativo della flessibilità e alla degradazione delle condizioni di accesso al mercato del lavoro – definisce come il passaggio dal “modello delle qualificazioni” al “modello delle competenze” (Aguilhon 2007; Marcyan 2010). Il “modello delle qualificazioni”

fa riferimento a un sistema sociale che valorizza le conoscenze trasmesse all'individuo attraverso l'apparato formativo e la capacità di mobilitare le risorse personali, come i saperi teorici e quelli esperienziali. Il "modello delle competenze", invece, si riferisce a un sistema sociale che attribuisce rilevanza a disposizioni più strettamente individuali, come le acquisizioni direttamente legate a un campo di attività e le capacità trasversali, non associabili a un percorso e a una formazione determinati. Come pone in evidenza Perrenoud (2001), se la qualificazione ha per lungo tempo assunto la funzione di ponte tra la formazione e il lavoro, l'avvento del neoliberismo iscrive la nozione di competenza al cuore dei processi educativi. Con le parole dell'autore: "dans la perspective typique du libéralisme, l'économie moderne ne rêve plus de salariés porteurs de savoir spécifiques, formés en vue d'occuper durablement un poste de travail. Ces modifications interrogent l'existence d'un certain nombre de transformations affectant, dans des proportions variables, le mode de certification, les modalités de construction des formations, la nature des enseignements et des modalités de construction-organisation des études" (Perrenoud 2001, 47). A riguardo, Marcyan (2010) mette in luce come il passaggio dal "modello delle qualificazioni" al "modello delle competenze" abbia non solo effetti da un punto di vista ideologico, ma anche pesanti conseguenze pratiche. Secondo l'autore, infatti, fino agli anni Novanta, nella maggioranza dei paesi europei, a ogni categoria professionale era associato un grado di formazione e un livello di salario, riconosciuti a livello nazionale e regolati nel quadro delle convenzioni collettive. Mentre negli ultimi decenni, la diffusione del mito delle competenze, collocandosi all'incrocio tra educazione e mercato, ha condotto a una maggiore elasticità della relazione formazione-lavoro-salario e dunque a una personalizzazione dei percorsi professionali, i quali risultano sempre più individualizzati, sganciandosi progressivamente dai circuiti formativi e dagli accordi socialmente condivisi (come i Contratti Nazionali del Lavoro in Italia).

In conclusione, i cambiamenti registrati negli ultimi decenni nell'istruzione terziaria – che come si è visto hanno riguardato oltre il consolidamento del "modello delle competenze", l'aziendalizzazione delle istituzioni universitarie, il rafforzamento della loro autonomia e l'introduzione di logiche di valutazione e di professionalizzazione – pongono al centro della riflessione sociologica la questione della trasformazione delle forme di dipendenza delle istituzioni educative, che appaiono sempre più assoggettate

al dominio del mercato. Difatti, come scrivono Ciarini e Giancola riuscendo in poche righe a sintetizzare quanto detto fin qui e quanto si dirà di seguito: “possiamo quindi avanzare l’ipotesi che ci siano due direttrici generali che descrivono ciò che è avvenuto nell’ambito delle politiche educative: il primo vettore di cambiamento è legato alle spinte istituzionali internazionali (per esempio da parte dell’Ue) e al sempre maggiore confronto delle performance e delle politiche educative prodotte da organismi internazionali quali l’Ocse; un secondo vettore di cambiamento è legato ai processi di decentramento e di passaggio da un assetto tradizionale di government a un assetto di governance, caratterizzato anche da un più ampio accesso di soggetti sia pubblici che privati all’arena decisionale” (Ciarini e Giancola 2016, 64).

2.2 La convergenza europea

A partire dalla metà degli anni Settanta le scienze sociali hanno cercato a più riprese di introdurre nel dibattito pubblico la delicata questione della crisi delle università e del mondo accademico, inquadrandola all’interno di un più ampio crollo dei modelli di *governance* tradizionali. Come sostenuto da Laval e Weber (2002), l’incontrollabile espansione della partecipazione studentesca e la crescente attenzione alle logiche di mercato, registrate a diversi livelli nella maggioranza dei paesi europei, hanno determinato effetti significativi sul sistema decisionale in ambito educativo. Secondo gli autori, si è progressivamente messa in moto una diminuzione del potere regolativo dei governi nazionali, che hanno assunto il ruolo di “timonieri” dei sistemi di istruzione, a vantaggio di un coordinamento che è stato sempre più regolarmente affidato a organizzazioni sovranazionali, su tutte l’Unione Europea.

Come osserva Teichler (2005), la storia della cooperazione europea in ambito educativo si iscrive in una lunga traiettoria di ravvicinamento tra gli Stati membri. L’autore individua in particolare quattro stadi di sviluppo. Il primo, le cui radici vanno rintracciate negli equilibri che si stabilirono nel corso della ricostruzione post-bellica, è contraddistinto dal definitivo assestamento dei singoli sistemi di istruzione nazionali. Già in questo stadio però si osservano i primi segni di collaborazione: dal 1950 vengono istituiti dei programmi di scambio per favorire la mobilità di studenti e di ricercatori, diretti prima dal Consiglio d’Europa e poi, a partire dalla metà degli anni Sessanta, direttamente da una Commissione UNESCO. Il secondo stadio, identificato con

il consolidamento dell'OCSE come attore chiave nella cooperazione comunitaria, è caratterizzato dal confronto tra i sistemi formativi con l'obiettivo di individuare la struttura organizzativa e le politiche educative più capaci di rispondere alle sfide poste dalle trasformazioni economiche e dalla crescita della popolazione studentesca. Il terzo stadio, che lo studioso colloca a cavallo tra gli anni '70 e '80, vede l'avvio di una serie di accordi limitati però solo ai paesi economicamente più sviluppati che, tra l'altro, daranno presto origine al celebre programma Erasmus. Sebbene questi possano essere considerati dei primi passi verso la collaborazione in ambito educativo, il primo vero cambiamento di paradigma si ha nel 1992, anno di avvio del quarto e ultimo stadio, quando l'Unione, in seguito al Trattato di Maastricht, comincia ad avere competenze specifiche in materia di istruzione terziaria e a definire dei parametri comuni su qualità, organizzazione, struttura dei corsi e offerta formativa.

Il Trattato stipulato a Maastricht nel 1992 istituisce l'Unione Europea e, allo stesso tempo, riconosce ufficialmente le sue competenze in materia di educazione, inquadrando nel principio di sussidiarietà. Infatti, come recita l'articolo 126 "la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e se necessario sostenendo e integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità dei singoli Paesi per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche". Come sostiene Cussó (2006), a partire dall'implementazione degli accordi di Maastricht, nel campo della formazione terziaria si fa largo l'affermazione di un diritto di ingerenza riconosciuto all'Unione. Quest'ultima, pur non avendo la possibilità concreta di legiferare, può ricorrere a raccomandazioni e a misure di incoraggiamento, utili a definire gli orientamenti generali degli Stati membri. È interessante notare come, già in questa fase iniziale, alla base degli accordi comunitari sulla pianificazione dell'istruzione superiore si rintracci una visione essenzialmente economicistica dell'educazione. Infatti, l'obiettivo prioritario diviene fin da subito la creazione di un sistema universitario europeo di larga scala, capace di accrescere la competitività con il sistema statunitense e l'attrattività per i mercati asiatici.

Il punto di svolta si ha nel 1999, quando ventinove ministri dei maggiori paesi europei siglano il cosiddetto "Processo di Bologna". Si tratta di un accordo comunitario che dà il via a un processo di riforma strutturale dell'istruzione terziaria, nell'ottica

di promuovere una graduale omogeneizzazione dell'articolazione dei corsi di studio e una convergenza verso una struttura organizzativa comune, con la conseguente creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. In particolare, con l'intento di facilitare la mobilità studentesca e la flessibilità dei percorsi formativi su scala europea, gli accordi stipulati a Bologna definiscono tre obiettivi principali: l'adozione di una struttura di diplomi facilmente leggibile e comparabile articolata su tre livelli distinti (*bachelor-master-doctorate*); la standardizzazione dei sistemi di valutazione, attuata attraverso l'introduzione dell'*European Credits Transfer System* (il sistema dei crediti formativi); la definitiva soppressione degli ostacoli amministrativi e finanziari alla mobilità accademica. Come sostenuto da Swartenbroekx (2012), oltre alla libertà di circolazione, due principi di chiaro stampo neoliberale guidano le direttive promosse dall'Unione in campo educativo: la competitività e l'occupabilità. La tesi sostenuta dall'autore è che le tendenze riformatrici che emergono prima dal Trattato di Maastricht e poi dal Processo di Bologna aspirano a diffondere una *governance* di tipo aziendalistico. In effetti, da un lato prende corpo la volontà di rinforzare la competizione tra le istituzioni universitarie, in quanto sono fortemente incoraggiate procedure di valutazione, di accreditamento e di *accountability*, con l'obiettivo di spingere gli atenei in direzione di livelli di eccellenza. Dall'altro, si delinea una ridefinizione della natura dei saperi e delle competenze trasmesse, sia attraverso il graduale adattamento dei corsi di studio alle trasformazioni del mercato del lavoro, sia attraverso l'introduzione di logiche professionalizzanti, come l'apertura a *stakeholders* esterni, provenienti in particolare dal mondo dell'industria e del commercio.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 e la Strategia Europa 2020 rafforzano da un punto di vista ideologico e politico il ruolo accordato alla formazione superiore nel consolidamento dell'Unione. Le direttive recenti spingono infatti in direzione di una maggiore armonizzazione dei sistemi educativi, proponendo ai paesi membri una radicale riconfigurazione del rapporto tra educazione e mercato, che possa dar vita a una vera e propria "economia europea della conoscenza". Secondo Vinokur (2002), negli ultimi trent'anni l'Unione Europea ha determinato una "trasformazione dolce" delle configurazioni strutturali e organizzative delle istituzioni universitarie, a colpi di cambiamenti senza riforme. Cavalcando l'onda neoliberale e in nome dei principi di libera circolazione, di economicità, di competitività e di occupabilità – sostiene con

convinzione l'autore – l'*establishment* europeo sta affidando all'istruzione superiore il compito di plasmare gli individui in base ai fabbisogni professionali espressi dalle aziende a livello locale, nazionale, ma soprattutto comunitario.

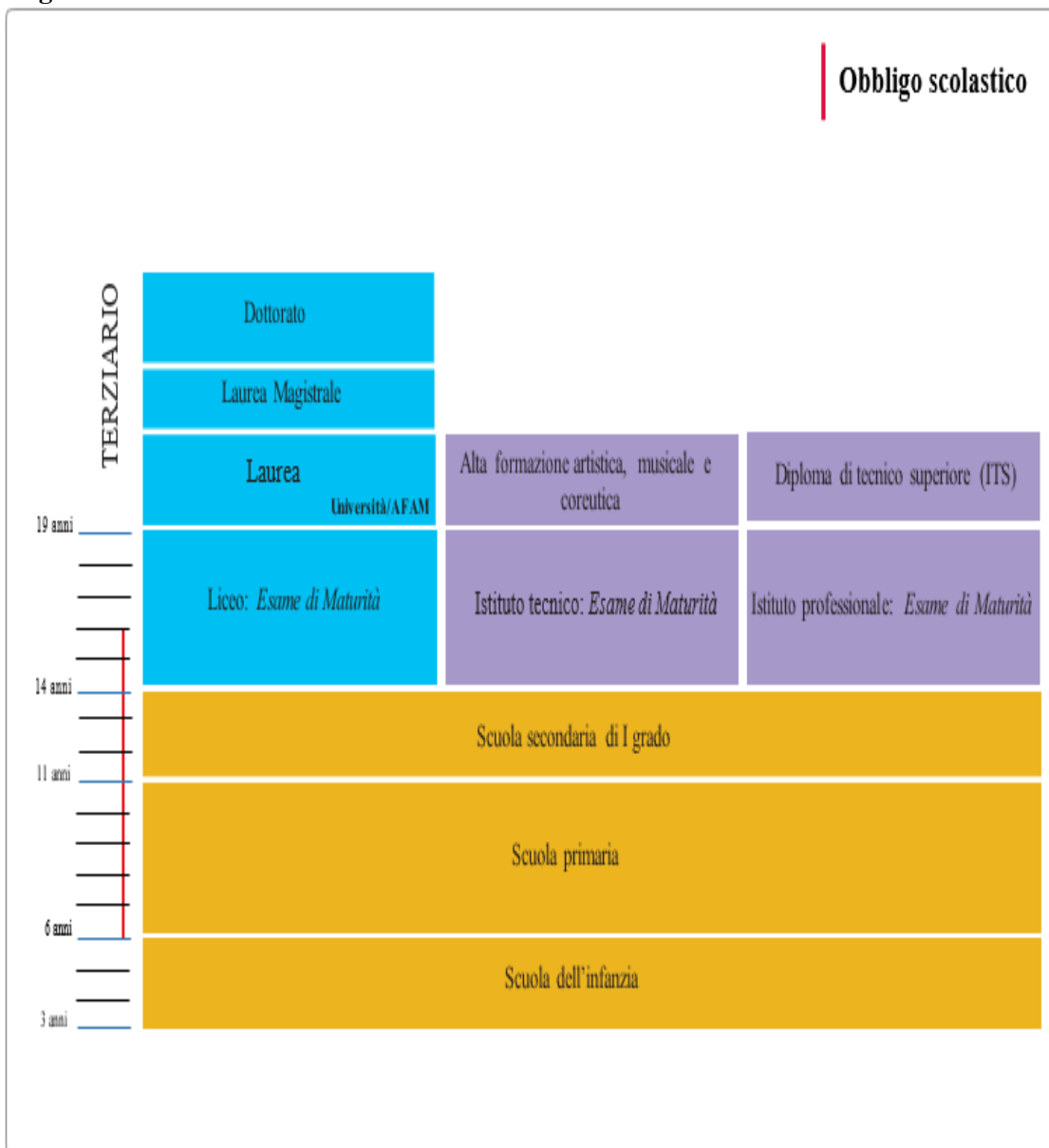
2.3 Il sistema educativo italiano e francese a confronto

Le logiche di convergenza e di riorganizzazione complessiva dei sistemi educativi fin qui descritti hanno trovato nell'Italia e nella Francia degli ultimi anni Novanta e dei primi anni Duemila due contesti particolarmente ricettivi. Basta guardare ai principali documenti ministeriali degli ultimi venti anni per rendersi conto di quanto le indicazioni europee siano state recepite e rapidamente adattate alle realtà nazionali, con l'intento, dichiarato a più riprese dai maggiori esponenti politici, di non restare isolati nel panorama globale. Due sono state le principali conseguenze della spinta alla convergenza da parte dell'Unione. In Italia così come in Francia, da una parte si è deciso di operare una radicale ristrutturazione dei sistemi formativi a tutti i livelli, concentrando però gli sforzi in una riforma organica dell'istruzione terziaria, allo scopo di istituire programmi di studio flessibili e spendibili al di fuori dei confini nazionali e di favorire la mobilità degli studenti. Dall'altra, si è spostata l'attenzione, sia nel sentire comune sia nelle agende politiche, dal valore della formazione e della cultura all'urgenza di intervenire sul raccordo tra istruzione e mercato del lavoro. Il che ha significato, come evidenziato da Bache (2003), cedere alla tentazione di concedere ai processi economici una delega per la regolazione sociale, nella convinzione che i meccanismi che governano il mercato possano rappresentare i vettori del "progresso".

L'Italia e la Francia, entrambe già firmatarie nel 1992 del Trattato di Maastricht, sono stati tra i primi paesi a mettere a punto una riconfigurazione globale dell'architettura del sistema formativo in linea con gli orientamenti politici europei. In Italia le riforme hanno preso avvio nel 1999, mentre in Francia, dove il governo ha dovuto fare i conti con la dura opposizione del mondo accademico e con le proteste delle associazioni studentesche, i testi della riforma sono apparsi nel 2000, ma la sua implementazione si è protratta fino al 2004. Come si può osservare dalle figure 2.a e 2.b, in seguito ai recenti e molteplici riordini i sistemi educativi dei due paesi hanno assunto configurazioni molto simili, in particolar modo per quanto riguarda l'istruzione universitaria. Difatti, il Processo di Bologna ha spinto verso una riarticolazione della struttura dei

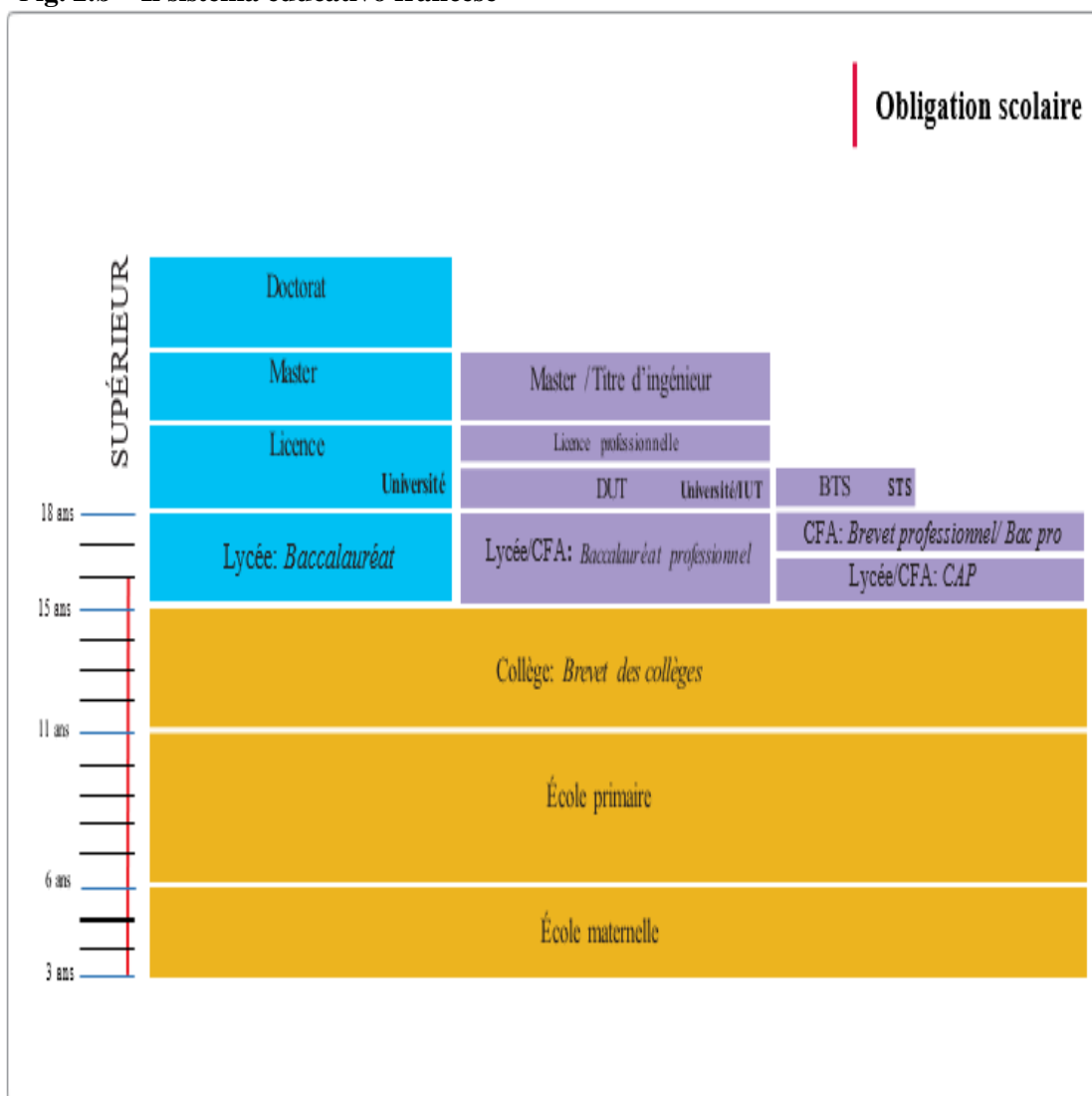
sistemi di istruzione in direzione di un unico modello ritenuto adeguato a rispondere alle sfide dell'economia flessibile, un modello che cerca di raggiungere un equilibrio tra una buona formazione generale e un forte impianto di tipo pratico e professionale. L'introduzione di questo sistema, conosciuto in Italia con l'espressione "3+2" e in Francia come "LMD" (*Licence, Master, Doctorat*), non deriva da una tendenza già in atto a livello europeo, ma dal tentativo di guardare al modello dei paesi anglosassoni, Inghilterra e Stati Uniti, che in base alle valutazioni internazionali registrano da tempo i risultati più virtuosi.

Fig. 2.a – Il sistema educativo italiano



Fonte: MEN – *L'Europe de l'éducation en chiffres, 2018*

Fig. 2.b – Il sistema educativo francese



Nota: Nello schema proposto non compaiono le CPGE e le *Grandes Écoles*

Fonte: MEN – *L'Europe de l'éducation en chiffres, 2018*

Come mostrano le figure 2.a e 2.b, gli ordinamenti del sistema formativo italiano e di quello francese si articolano formalmente su tre livelli distinti, ognuno dei quali al proprio interno si ramifica in cicli e strutture distaccate, dotati di determinate finalità: la scuola dell'infanzia e la scuola primaria; la scuola secondaria, affiancata da corsi di tipo professionale; l'istruzione terziaria.

La formazione primaria è fondamentalmente identica. La scuola dell'infanzia ha durata triennale e si rivolge ai bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni. Al termine di questa comincia la scuola elementare, che accoglie alunni dai 6 agli 11 anni. La sola

differenza significativa è che l'*école primaire* – in seguito ai principi affermati dalla Rivoluzione francese – è connotata da un'impronta fortemente laica. La formazione secondaria presenta invece molteplici diversità. Per quanto concerne il primo ciclo (scuola secondaria di primo grado), la durata della scuola media italiana è di tre anni, quella dei *collèges* francesi di quattro. Riguardo al secondo ciclo (scuola secondaria di secondo grado), nel nostro paese la scuola superiore si struttura in cinque anni, al termine dei quali si ottiene il diploma di maturità. Mentre in Francia esiste un sistema binario, costituito da un percorso tradizionale e un percorso professionale: il primo, di durata triennale, prevede l'iscrizione ai *lycée* e conduce all'ottenimento del *baccalauréat*; il secondo, caratterizzato dalla presenza di indirizzi di studio di durata variabile, prevede l'iscrizione ai *centres de formation d'apprentis* e conduce all'ottenimento di certificazioni di tipo professionale. Sia nel percorso tradizionale sia in quello professionale la fine degli studi non supera i 18 anni, quindi l'ingresso nell'*enseignement supérieur* avviene un anno prima rispetto all'Italia. La formazione terziaria, infine, presenta sia divergenze significative tra i due sistemi educativi che punti di contatto. Le divergenze – già anticipate nel corso della ricostruzione sociostorica – riguardano il fatto che in Italia l'istruzione terziaria è affidata quasi esclusivamente all'accademia, mentre in Francia oltre alle università si ritrovano una pluralità di istituzioni (*Grandes Écoles*, CPGE, STS), fortemente selettive e in parte di natura privata. I punti di contatto, invece, riguardano l'ambito universitario. Difatti, la più importante modifica avviata in entrambi i paesi in seguito al Processo di Bologna è l'istituzione di un sistema accademico a tre cicli di studio, la cui durata complessiva è di otto anni. Il primo ciclo, di durata triennale, ha l'obiettivo di trasmettere agli studenti una serie di contenuti generali e un bagaglio di competenze professionali, già spendibili sul mercato del lavoro. Il secondo ciclo, della durata di due anni, si pone l'intento di divulgare una formazione avanzata per l'esercizio di attività a elevata specializzazione. Infine, il terzo ciclo, anche questo triennale, è diretto a garantire il perfezionamento scientifico e a formare ad attività di ricerca altamente qualificate.

I cambiamenti che hanno preso forma nel campo dell'educazione terziaria negli ultimi decenni – sollecitati dall'affermazione dell'ideologia neoliberale e dalla spinta alla convergenza europea da parte dell'Unione e di altri organismi politici sovranazionali – suscitano interrogativi imprescindibili all'analisi sociologica: quali sono i loro

effetti? Sul versante oggettivo le disuguaglianze educative si sono attenuate o hanno soltanto acquisito nuove forme? Come si tenterà di mostrare nelle pagine che seguono, allo stato attuale sia in Italia che in Francia – con differenze legate alle peculiarità dei due contesti nazionali – il processo di massificazione non ha segnato la fine delle disparità in materia di istruzione terziaria, ma ha spostato in avanti la linea di demarcazione sociale e ha reso più complessa la lettura degli squilibri di classe.

2.4 Democratizzazione o massificazione dell'istruzione terziaria?

Negli anni Ottanta Prost (1986) elabora una tipologizzazione basata sulla distinzione tra “democratizzazione quantitativa” e “democratizzazione qualitativa”. La prima rinvia all’accezione tradizionale del termine, designando il semplice “allargamento” della scolarizzazione. La seconda, invece, sta a indicare un processo di progressiva diminuzione delle disuguaglianze sociali, in cui il prestigio dei percorsi educativi è sempre meno correlato all’origine sociale. Questa tipologizzazione consente di distinguere due congiunture storico-sociali: la scolarizzazione di massa, che ha preso corpo a partire dagli anni Sessanta, quando i governi di vario segno politico hanno spinto la classe operaia a un allungamento degli studi, nella convinzione che ciò potesse alimentare lo sviluppo economico (democratizzazione quantitativa); e la “svolta democratica” degli anni Ottanta, quando nel dibattito politico è emersa la questione dell’uguaglianza delle opportunità educative (democratizzazione qualitativa). Tuttavia, l’analisi elaborata da Prost presenta due limiti. *In primis*, considera la democratizzazione quantitativa e la democratizzazione qualitativa come processi naturalmente conseguenziali. *In secundis*, come suggerisce Merle (2017), essa si limita a una mera descrizione storica, senza giungere a categorie di analisi generalizzabili.

Con il proposito di superare i limiti dell’analisi di Prost, Goux e Maurin (1995), circa un decennio più tardi, propongono il concetto di “democratizzazione uniforme”. Gli autori sostengono che a partire dagli anni Settanta gli studenti, indipendentemente dalla loro origine sociale, restano più a lungo nel sistema educativo, ottenendo titoli di studio più elevati. Si tratta di un’evoluzione socialmente uniforme che, nonostante rare eccezioni, riguarda allo stesso modo tutte le classi sociali. Pertanto – è la tesi avanzata dagli autori – le disuguaglianze educative si spostano in avanti, ma la distanza tra le classi resta della stessa ampiezza. L’analisi di Goux e Maurin, utile per descrivere le

modalità di allungamento degli studi registrate nella seconda metà del XX secolo, risulta però problematica da un punto di vista concettuale. Infatti, se le disuguaglianze educative restano immutate, spostandosi a un livello più alto di scolarizzazione, allora il ricorso alla nozione di democratizzazione – che sottintende il passaggio a una situazione di maggiore uguaglianza – non sembra legittimo.

Proprio sul versante concettuale, pur non negando la capacità esplicativa dei contributi precedenti che hanno il merito di aver rimesso al centro la questione dell'uguaglianza delle opportunità educative, la proposta più fondata è quella di Merle (2000; 2011; 2017). L'autore sottolinea come oggi le disparità nell'istruzione di terzo livello non riguardino tanto l'accesso, quanto il tipo di percorso formativo, e di conseguenza conia la nozione di "democratizzazione segregativa". Questa nozione mette in rilievo da una parte come il sistema educativo assicuri una formale uguaglianza di possibilità all'accesso, cioè come il fatto di proseguire gli studi non sia legato all'estrazione sociale; dall'altra, come la ripartizione degli studenti nel campo della formazione superiore non avvenga in modo socialmente neutro, dando pertanto forma a spazi elitari, dove si concentrano gli studenti di classe superiore, e a spazi segregativi, dove si concentrano invece gli studenti di classe popolare. Utilizzando il *framework* teorico e concettuale offerto da Merle, viene presentata di seguito una proposta di analisi comparata, con lo scopo di comprendere gli effetti che il processo di massificazione degli studi terziari e la conseguente diversificazione sociale della popolazione studentesca hanno fatto registrare in Italia e in Francia.

2.4.1 Una proposta di analisi comparata

I dati discussi di seguito provengono nel caso italiano dalle indagini del consorzio interuniversitario AlmaLaurea, nel caso francese dai rapporti annuali elaborati dal Ministero dell'educazione nazionale. Due sono i principali limiti dell'analisi descrittiva presentata. Il primo risiede nel grado di comparabilità delle statistiche, in quanto per l'Italia viene presa in considerazione l'origine sociale dei laureati, mentre per la Francia quella degli studenti iscritti. Il secondo, invece, riguarda la disponibilità di dati sull'istruzione superiore dei due paesi. In effetti, rispetto agli obiettivi conoscitivi che ci si è posti le statistiche a disposizione forniscono, soprattutto nel nostro paese, informazioni non soltanto lacunose, ma anche poco uniformi e poco omogenee nel tempo.

Inoltre, prima di iniziare l'analisi comparata, va precisato che l'Italia presenta storicamente un tasso di passaggio dall'istruzione superiore di secondo grado all'università molto inferiore rispetto sia alla Francia che alla media europea. Nel 2017 sono stati 232.321 su 462.472 i diplomati che hanno proseguito gli studi, poco più del 50%, a fronte del 70% della Francia e del 63% della media europea (Eurostat 2018).

Con l'obiettivo di offrire una visione esaustiva delle disuguaglianze educative in Italia, la tabella 2.1 riporta i dati relativi all'origine sociale²⁷ dei laureati per raggruppamento disciplinare nell'anno 2017.

Tab. 2.1 – Origine sociale dei laureati per area disciplinare in Italia, 2017

Aree disciplinari	Classe superiore	Classe media impiegatizia	Classe media autonoma	Classe del lav. esecutivo	Non definito	Totale
Area chimico farmaceutica	24.1 %	31.1 %	22.1 %	20.9 %	1.8 %	100.0
Area economica	21.1 %	29.5 %	23.8 %	23.9 %	1.7 %	100.0
Area scientifica	20.4 %	36.6 %	19.7 %	21.3 %	2.0 %	100.0
Area umanistica	12.2 %	30.0 %	24.9 %	30.6 %	2.3 %	100.0
Area giuridica	30.2 %	30.9 %	19.8 %	17.4 %	1.7 %	100.0
Area politico-sociale	20.3 %	31.2 %	22.1 %	24.2 %	2.2 %	100.0
Ingegneria	23.4 %	34.2 %	20.7 %	19.3 %	2.4 %	100.0
Medicina e chirurgia	28.1 %	32.1 %	20.1 %	17.7 %	2.0 %	100.0
Popolazione attiva	17.8 %	27.7 %	25.2 %	29.3 %	---	100.0

Fonte: AlmaLaurea [2018]

I dati mostrano come l'estrazione sociale abbia un ruolo centrale nella ripartizione dei laureati tra le aree disciplinari. Laddove l'accesso all'università si espande e

²⁷ L'origine sociale viene definita sulla base del confronto tra la condizione socio-economica del padre e quella della madre del laureato e corrisponde, secondo il principio di dominanza, alla condizione di livello più elevato.

i titoli di studio subiscono un'inflazione che provoca una graduale perdita del loro valore sul mercato, gli studenti delle classi superiori tendono a concentrarsi nei settori disciplinari considerati socialmente più prestigiosi, così da preservare i loro vantaggi nella competizione alle posizioni sovraordinate. La tabella 2.1, infatti, mette in luce due aspetti significativi. Il primo è la scarsa presenza dei giovani di classe operaia, che in generale risultano sotto rappresentati nelle istituzioni universitarie, fatta eccezione per alcune aree disciplinari, come l'area umanistica (30.6%), l'area politico-sociale (24.2%) e quella economica (23.9%)²⁸. Il secondo è la concentrazione dei giovani che provengono da un *background* economico più solido (classe superiore, classe media impiegatizia e classe media autonoma) a medicina (80.3%), nelle scienze giuridiche (80.9%) e in proporzioni più limitate a ingegneria (78.3%).

Riprendendo il quadro interpretativo e l'armamentario concettuale proposti da Merle, si può sostenere che nel nostro paese l'istruzione superiore sia caratterizzata da una *democratizzazione settoriale*. Si tratta di un concetto apparentemente paradossale che intende mettere in rilievo come gli studi di livello terziario continuino a segnare un confine materiale e simbolico tra la classe borghese e la massa popolare. Difatti, i giovani di classe svantaggiata hanno accesso quasi esclusivamente a una gamma ristretta di settori disciplinari: il primo termine – *democratizzazione* – sta a indicare l'incontestabile processo di apertura sociale delle istituzioni universitarie; il secondo termine – *settoriale* – pone l'accento sul fatto che siamo di fronte a un'apertura a metà, in base alla quale solo alcuni raggruppamenti disciplinari (quelli meno prestigiosi) presentano una platea socialmente diversificata. In definitiva, nell'esperienza italiana gli squilibri che tradizionalmente hanno caratterizzato l'istruzione terziaria si combinano oggi con nuovi e più complessi elementi di differenziazione sociale. A riprova di ciò, la letteratura sociologica è concorde nel sostenere che allo stato attuale la distanza tra studenti più o meno equipaggiati in termini di risorse economiche, culturali e sociali riguarda l'accesso agli studi superiori (Triventi 2015), gli abbandoni delle carriere e i ritardi alla laurea (Giancola e Benadusi 2015), nonché le scelte in materia di istruzione e i percorsi educativi (Ciarini e Giancola 2016).

²⁸ Come rileva Triventi (2012), due aspetti rendono conto della bassa partecipazione della classe operaia all'istruzione terziaria italiana. In primo luogo, i costi universitari sono tra i più alti in Europa, a fronte di una politica di diritto allo studio poco generosa. In secondo luogo, la bassa redditività della laurea – una caratteristica storica del nostro paese – spinge i giovani delle classi svantaggiate ad abbandonare presto gli studi per entrare nel mercato del lavoro.

Passando ad analizzare gli effetti della massificazione dell'istruzione terziaria in Francia, la tabella 2.2 riporta l'origine sociale²⁹ degli iscritti all'*enseignement supérieur* per tipo di istituzione educativa.

Tab. 2.2 – Origine sociale degli iscritti all'istruzione terziaria in Francia, 2017

Istituzioni educative	Artigiani e commercianti	Liberi prof. e quadri	Prof. intermedie	Lav. dipendenti	Operai	Pensionati o inattivi	Totale
Università	9.7 %	34.1 %	14.4 %	15.5 %	11.7 %	14.6 %	100.0
CPGE	11.4 %	51.8 %	12.5 %	10.8 %	7.1 %	6.4 %	100.0
STS	12.9 %	16.0 %	14.4 %	19.0 %	24.1 %	13.6 %	100.0
Ecoles d'ingénieurs	12.8 %	54.1 %	11.8 %	8.2 %	5.5 %	7.6 %	100.0
Écoles de commerce	19.5 %	51.4 %	9.6 %	8.3 %	4.1 %	7.1 %	100.0
Ecoles paramédicales et sociales	15.1 %	23.5 %	9.5 %	30.5 %	19.3 %	2.1 %	100.0
Ecoles artistiques et culturelles	14.0 %	47.4 %	15.8 %	10.7 %	4.6 %	7.5 %	100.0
Ecoles normales supérieures	7.7 %	61.0 %	10.7 %	7.5 %	2.9 %	10.2 %	100.0
Popolazione Attiva	6.6 %	17.7 %	25.8 %	22.5 %	27.4 %	---	100.0

Fonte: MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* [2018]

La tabella 2.2 mostra come negli anni recenti, con la stabilizzazione del flusso studentesco, si sia venuto a creare un equilibrio tra le istituzioni presenti nel campo della formazione terziaria: le *Grandes Écoles*, con le CPGE che ne rappresentano le storiche appendici, continuano a formare le future *élites* del paese; gli istituti di tipo professionale (STS) accolgono quei giovani di origine operaia che sono alla ricerca di diplomi rapidamente spendibili sul mercato del lavoro; mentre le università – che si contraddistinguono per una platea socialmente eterogenea, ma in cui il *milieu* popolare

²⁹ Come per i dati italiani, anche in questo caso l'origine sociale è definita sulla base del confronto tra le occupazioni di entrambi i genitori e prevale il principio di dominanza.

resta sottorappresentato rispetto al suo peso nella popolazione attiva – ospitano la componente più fragile e più instabile della popolazione studentesca. Come si legge dai dati, infatti, nel 2017 le *Classes Préparatoires* e le *Grandes Écoles* formano prevalentemente i figli di quadri e di liberi professionisti (CPGE 51.8%, *Écoles d'ingénieurs* 54.1%, *Écoles de commerce* 51.4%, *Écoles normales supérieures* 61%). Al contrario, le STS si caratterizzano per una forte presenza di figli di lavoratori dipendenti (19%) e di studenti di estrazione sociale operaia (24.1%). Va precisato, per evitare di presentare un quadro troppo schematico dell'istruzione terziaria in Francia, che l'analisi proposta mira a mettere in luce le tendenze generali che emergono nell'*enseignement supérieur*, ma la realtà del mondo universitario francese è ovviamente più complessa di quanto emerge dai dati statistici. Ad esempio, è bene sottolineare che determinati settori professionali sono accessibili esclusivamente attraverso diplomi universitari, come la medicina, l'insegnamento e i mestieri legati alla sfera giuridica.

In conclusione, la specificità del sistema educativo francese, che consiste nella compresenza di una molteplicità di istituzioni formative nel campo dell'istruzione di terzo livello, ha provocato un processo di gerarchizzazione interna. Di conseguenza, la massificazione non ha fatto registrare il declino degli squilibri di classe, in quanto nonostante le vecchie forme di disuguaglianza (relative all'accesso) si siano attenuate, sono apparse nuove forme di disuguaglianza (relative al tipo di percorso formativo). Sulla scia del contributo di Merle (2000), si può parlare di “democratizzazione segregativa” nella misura in cui l'accesso agli studi superiori si è ampliato, ma in maniera socialmente differenziata: attualmente, infatti, se per un verso un numero crescente di giovani entra nell'istruzione terziaria, per l'altro essi si distribuiscono in modo estremamente diseguale tra le istituzioni educative³⁰.

Note conclusive

Nel capitolo si è tentato di definire gli scenari nei quali la ricerca di campo prende forma, focalizzandosi in particolare su quegli aspetti distintivi del nostro tempo che

³⁰ Oltre alla gerarchia tra le istituzioni formative, va evidenziato che all'interno delle università, come sostenuto da Arum, Gamoran e Shavit (2007), la composizione sociale dei differenti settori disciplinari varia considerevolmente. A titolo di esempio, la platea degli studenti di medicina è socialmente molto diversa da quella degli studenti di lettere. Ciò suggerisce che nell'istruzione terziaria francese è in atto un doppio processo di segregazione: il primo a livello istituzionale; il secondo, interno alla realtà accademica, a livello delle aree disciplinari.

hanno un'indiscussa rilevanza in campo educativo: la diffusione dell'ideologia neoliberale; il conseguente rafforzamento del potere regolativo degli organismi sovranazionali; il sistema di disuguaglianze che caratterizza l'istruzione terziaria.

Riguardo ai primi due aspetti – l'espansione delle logiche neoliberali e il progressivo spostamento del centro del potere decisionale al di fuori dei classici confini nazionali – è emerso come stia prendendo corpo una graduale ridefinizione delle istituzioni educative di livello superiore, incoraggiate dall'*establishment* europeo a implementare attività più “aziendalistiche” che pedagogiche, in cui la tradizionale dimensione formativa e culturale tende a perdere terreno rispetto alla dimensione economica. Come sostenuto da Garcia (2011), l'esempio più emblematico di questa ridefinizione è rappresentato dalla convergenza dei sistemi universitari dei principali paesi europei che, attraverso l'articolazione in cicli, sposta il *focus* dalla didattica e dalla trasmissione della cultura verso la necessità di promuovere la flessibilità, di migliorare l'occupabilità e di rispondere alle esigenze del mercato. Passando al terzo e ultimo aspetto – la questione della democratizzazione dei percorsi educativi – è emerso come in seguito al processo di massificazione si sia delineata, tanto in Italia quanto in Francia, un'istruzione superiore di largo accesso, ma in cui le disparità oggettive perdurano. Nell'esperienza italiana – per la quale si è parlato di *democratizzazione settoriale*, con il riferimento a una segregazione di tipo disciplinare – le vecchie forme di disuguaglianza legate all'accesso persistono, anche se pesano in misura minore rispetto ai decenni passati, e a esse si aggiungono nuove forme di disuguaglianza legate a una gerarchia interna al sistema universitario. Infatti, nelle università i settori di studio considerati più prestigiosi restano a esclusivo appannaggio delle classi medio-alte, su tutti medicina, scienze giuridiche e ingegneria. Mentre nell'esperienza francese – per la quale Merle (2000) parla di *democratizzazione segregativa*, con il riferimento a una segregazione di tipo istituzionale – le vecchie forme di disuguaglianza connesse all'accesso hanno lasciato il passo a una gerarchia tra le istituzioni formative, che vede le *Grandes Écoles* accogliere gli “eredi” delle classi superiori e le STS divenire spazi segregativi in cui si concentrano i giovani di classe popolare.

Nel capitolo che segue saranno presentati il *framework* concettuale e le teorie che guidano l'indagine empirica. In modo particolare, verrà affrontata la tematica delle strategie educative nel quadro teorico incentrato sul dilemma sociologico struttura-

agency e verranno passati in rassegna i contributi di quanti, a riguardo, hanno proposto riflessioni significative, fino a mettere in luce la centralità del pensiero di Bourdieu. Diversamente da coloro che lo accusano di determinismo, infatti, la tesi qui sostenuta, rifacendosi a Spanò, è che “la triade bourdesiana (capitali, *habitus* e campo) ha davvero molto da offrire nell’affrontare i nodi cruciali del dibattito: il rapporto tra l’economico e il culturale, la difficile relazione tra struttura e riflessività – o nella terminologia bourdesiana tra *habitus* e soggettività – la possibilità di tradurre la riflessività in *agency*, e più in generale il rapporto tra continuità e mutamento che, in una società che cambia ma nella quale le disuguaglianze persistono, costituisce un imprescindibile focus della riflessione” (Spanò 2018, 13).

CAPITOLO III

GEBLOT, BOURDIEU E OLTRE: LE STRATEGIE EDUCATIVE TRA STRUTTURA E AGENCY

Premessa

Come si è avuto modo di accennare più volte, le profonde trasformazioni registrate a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso nel campo dell'istruzione superiore hanno radicalmente cambiato il modo in cui i giovani costruiscono i propri percorsi educativi. Ma è bene sottolineare che il processo di massificazione degli studi di livello terziario – che come si è messo in luce ha progressivamente indotto i maggiori paesi europei ad aprire le porte delle istituzioni formative anche a ragazzi e ragazze provenienti da famiglie dotate di limitate risorse economiche e culturali – non costituisce certo l'unica novità intervenuta negli ultimi decenni. Difatti come sostengono Bradley e van Hoof (2005), due studiosi che si sono occupati dei nuovi assetti sociali partendo da una prospettiva educazionista, l'universo giovanile è oggi chiamato a fare i conti con una serie di processi di ampia portata che investono non soltanto la sfera educativa, ma anche quella economica e quella relativa alla convivenza sociale, processi che secondo gli autori possono essere sintetizzati come segue: i mutamenti nelle logiche del mercato del lavoro globale, determinati dal passaggio da un'economia industriale a un'economia fondata sui servizi; lo sviluppo di politiche e di misure istituzionali volte a promuovere la flessibilità; il robusto incremento della sottoccupazione e della disoccupazione di massa; la proliferazione di corsi di formazione nel settore pubblico e in misura maggiore nel settore privato, alimentata dalla svolta neoliberale e dalla diffusione del "mito delle competenze"; il progressivo aumento del costo degli alloggi, non soltanto nelle grandi città; la decisiva femminilizzazione della forza lavoro; le nuove dinamiche geopolitiche e i nuovi flussi migratori.

Le trasformazioni descritte, che da una parte impongono ai giovani (e certamente non solo a loro) un maggiore impegno individuale nel costruire la propria biografia e dall'altra complessificano lo studio del mondo giovanile, hanno riaccessato negli ultimi anni un dibattito ormai classico in sociologia, quello che vede contrapporsi i sostenitori

della struttura e i sostenitori dell'*agency*. Come evidenziato da White e Wyn (1998), infatti, ha ripreso corpo recentemente un'accesa disputa tra “deterministi” e “volontaristi”, ovvero tra coloro che sostengono una visione normativa del mutamento sociale, secondo cui gli *status* ascritti (*class, sex e race*) limitano e condizionano fortemente il destino delle persone, e coloro che invece affermano il primato della capacità di azione individuale, secondo cui il processo di costruzione biografica e i risultati raggiunti dipendono da ciascuno di noi.

Il complesso e storico dilemma tra condizionamento strutturale e agentività, al quale è dedicato questo capitolo, costituisce il *framework* teorico in cui si situa la ricerca empirica che viene presentata, volta a comprendere attraverso quali modalità e grazie a che tipo di risorse i giovani di *milieu* popolare costruiscono il proprio percorso educativo nell'istruzione di livello terziario, nonché quale significato vi attribuiscono. Il capitolo si articola in quattro parti. Nella prima vengono presentate la visione deterministica e la visione volontaristica attraverso il confronto tra Bourdieu, assunto nella riflessione sociologica sui giovani come il teorico della riproduzione sociale, e Beck, considerato lo studioso che in misura maggiore enfatizza la “ritirata” della struttura. Nella seconda parte si passano in rassegna i contributi di quanti hanno proposto una possibile conciliazione tra struttura e *agency*, elaborando delle teorie che proprio per il loro tentativo di mediazione sono state definite *middle-ground*. Nella terza parte si affronta il rapporto tra agentività e riflessività, ponendo in evidenza l'esigenza di giungere a una definizione largamente condivisa di entrambe le nozioni e la necessità di tenere ben distinti il momento dell'azione concreta da quello della riflessione e dell'analisi interiore. Infine la quarta parte, incentrata sulla tematica della disuguaglianza, mira a sottolineare come in un contesto sempre più dinamico e mutevole, come quello in cui viviamo oggi, la direzione da intraprendere nello studio dei giovani sia quella del superamento dei dualismi e dell'apertura a prospettive di analisi più olistiche e più attente alla dimensione culturale e soggettiva.

3.1 La visione deterministica e la visione volontaristica

Come si è accennato, il dilemma struttura-*agency* – tanto centrale nel dibattito sociologico da dare vita a due diversi paradigmi, quello del sistema e quello dell'azione – nell'ambito degli studi sulla condizione giovanile si è sviluppato fundamentalmente

attraverso il confronto tra Bourdieu e Beck, assunti rispettivamente come riferimenti principali dell'immobilità sociale e del mutamento (Woodman 2007; Spanò 2018). Come si approfondirà dettagliatamente di seguito e come alcuni interessanti contributi pongono in rilievo (Woodman e Threadgold 2014; Spanò 2018), si tratta di una contrapposizione che è in realtà foriera di una notevole ambiguità, poiché finisce col presentare una visione semplicistica e riduzionistica degli apparati teorici e degli armamentari concettuali offerti dai due autori.

Come è ampiamente noto, la sociologia di Bourdieu, e in particolare la sua teoria dell'azione sociale, accorda un peso piuttosto rilevante all'eredità familiare: secondo il sociologo francese, infatti, la nostra condotta e più generalmente il nostro destino sociale sono fortemente condizionati dalle disposizioni e dalle attitudini trasmesse in seno alla famiglia di origine³¹. Il *background* familiare, dunque, viene concepito come il più forte vettore di riproduzione della gerarchia sociale, in quanto costituisce il motore delle strategie messe a punto dai soggetti nel processo di costruzione biografica. Per Bourdieu – che definisce la famiglia come “un des lieux par excellence de l'accumulation du capital sous ses différentes espèces et de sa transmission entre les générations” (Bourdieu 1993a, 35) – i meccanismi di riproduzione sociale mutano nel tempo e con essi la natura delle strategie individuali. Così la trasmissione familiare, assicurata dalla combinazione tra l'*habitus* e i capitali posseduti, se nelle società pre-capitaliste prendeva forma in campo matrimoniale, nelle società contemporanee avviene invece in campo educativo. Un passaggio, questo, che vale la pena approfondire.

Nelle ricerche etnografiche condotte tra il 1950 e il 1960 nel Béarn e in Algeria, Bourdieu mette in luce come la trasmissione del patrimonio familiare (soprattutto economico e sociale) avvenga attraverso specifiche strategie matrimoniali, strategie che vedono come protagonisti i primogeniti maschi, ma che si definiscono e si alimentano grazie a un *ethos* che vede coinvolti tutti i membri della famiglia. Al fine di preservare la posizione economica e sociale, il matrimonio è sottoposto a tutta una serie di regole più o meno formali: il primogenito è il solo erede dell'abitazione e dei terreni familiari,

³¹ Va precisato che il concetto di eredità familiare è utilizzato da Bourdieu in un'accezione molto più ampia di quella che caratterizza il senso comune. L'autore infatti sostiene che ciò che viene trasmesso in ambito familiare non è costituito soltanto dalle risorse economiche, ma anche dal patrimonio culturale e dall'insieme dei contatti e dei *networks* di relazioni. Difatti, come si vedrà, nel lessico bourdesiano l'eredità familiare si scompone sostanzialmente in capitale economico, capitale culturale e capitale sociale (Bourdieu 1966a; Bourdieu 1986).

ma non può prendere come moglie né una donna con una dote maggiore a quella posseduta, per evitare di minacciare la struttura delle relazioni di potere domestico, né una donna con una dote troppo esigua, per impedire la dispersione dell'eredità. Di conseguenza, i matrimoni avvengono quasi esclusivamente tra giovani appartenenti a famiglie di uno stesso rango; così facendo le strategie matrimoniali – che non poggiano su principi intenzionali, coscienti e razionali, ma sulle disposizioni dell'*habitus* che tende spontaneamente a perpetuare le condizioni della sua produzione (Bourdieu 1994a) – contribuiscono a riprodurre la gerarchia sociale.

Con il passaggio alle società capitaliste la situazione cambia, in quanto gli apparati istituzionali e burocratici necessari alla costruzione dello Stato così come lo conosciamo oggi determinano la progressiva trasformazione delle strategie di trasmissione familiare, che si spostano sempre più in seno alle istituzioni scolastiche e formative. Come evidenziato dallo stesso Bourdieu (2002), infatti, si assiste al passaggio da una logica dinastica della “casa del re”, fondata su una modalità di riproduzione squisitamente familiare, a una logica burocratica tipica dello Stato, fondata su una modalità di riproduzione istituzionalizzata, che prende corpo nel campo dell'istruzione. È qui che interviene la celebre teoria del capitale culturale. Prima in *Les héritiers* (1964) e successivamente in *La reproduction* (1970), Bourdieu e Passeron mettono in rilievo come nascere e crescere in una famiglia equipaggiata di un notevole capitale culturale significhi essere immersi, fin dai primi anni di vita, in un universo erudito, il che suscita un atteggiamento di naturalezza e di disinvoltura verso la cultura alta. Insomma, i giovani di posizione sociale superiore entrano in contatto precocemente e assiduamente con un mondo di persone, di pratiche e di oggetti colti, e questo consente loro di assumere una forma di padronanza della cultura che favorisce il successo formativo. In sintesi, secondo gli autori le agenzie educative, lungi dal favorire l'uguaglianza di possibilità, assicurano la riproduzione sociale, poiché quella che di fatto costituisce un'eredità culturale familiare viene percepita come un dono innato o viene attribuita al merito personale degli studenti.

Quanto all'istruzione terziaria, Bourdieu e Passeron pongono l'accento su due dinamiche di assoluta rilevanza. In primo luogo, gli autori mostrano come l'esperienza degli studi superiori non possa assumere né lo stesso significato né la stessa valenza per giovani di diversa estrazione sociale, in quanto questi dispongono di differenti

disposizioni verso l'*ethos* accademico³². Come scrivono essi stessi, infatti, “l’expérience de l’avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d’une chance sur deux d’aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d’ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d’y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés” (Bourdieu e Passeron 1964, 6). In secondo luogo, gli autori sostengono che in campo universitario le disuguaglianze tra le classi sono riconducibili a una forma di autoeliminazione più che al successo formativo. Difatti, i giovani di classe inferiore interiorizzano le deboli probabilità di promozione sociale e di conseguenza, rinunciando a proseguire gli studi, adeguano le loro strategie individuali alle loro possibilità oggettive di riuscita. Come sostenuto da Bourdieu, “on peut qualifier comme *amor fati* ou amour du destin social cet ajustement inconscient aux probabilités associées à une structure objective de domination” (Bourdieu 1998, 58).

La sociologia di Bourdieu, alla quale va sicuramente riconosciuto il merito di aver posto l’attenzione sugli aspetti culturali nei meccanismi di riproduzione della disuguaglianza, è stata duramente accusata di presentare delle tendenze deterministiche (Jenkins 1992; Evans 2002; Archer 2007). Le critiche mosse – che verranno riprese puntualmente nei paragrafi successivi – riguardano primariamente il concetto di *habitus* che, secondo alcuni, sembra non lasciare alcuno spazio all’azione individuale e alla possibilità di prendere decisioni in maniera libera e autonoma. Ciò che ora vale la pena sottolineare è come in riferimento alla questione della trasmissione dell’eredità familiare, e dunque alla teoria del capitale culturale, quella offerta da Bourdieu non sia una visione normativa del mutamento sociale. A riguardo, due sono le argomentazioni maggiormente convincenti. *In primis*, la riproduzione assicurata dalle istituzioni formative non rispecchia esattamente la gerarchia sociale, in quanto il sistema di istruzione ha un’autonomia piuttosto limitata ma reale nei confronti dell’*élite* e della sua cultura, il che gli permette di definire in maniera relativamente autonoma i propri criteri di valutazione e di classificazione (Bourdieu 1978). *In secundis*, certi “destini di

³² Come mostrano le ricerche etnografiche di Lareau (1987; 2002), inoltre, nelle famiglie di condizione sociale privilegiata i genitori hanno la tendenza a valorizzare il bagaglio culturale dei propri figli, proponendo loro un ampio ventaglio di attività dirette a coltivare nuovi interessi e a sviluppare nuove abilità cognitive (come studi di teatro, lezioni di piano, corsi d’arte e così via). Ciò, in tutta evidenza, contribuisce a ridurre la distanza dalla cultura accademica.

eccezione” (Bourdieu e Passeron 1964) testimoniano un’effettiva possibilità di mobilità sociale attraverso la riuscita scolastica: alcuni studenti di origine popolare, infatti, riescono a trovare nell’estremo disagio della loro condizione oggettiva le risorse soggettive per convertire le proprie disposizioni culturali. In effetti, come scrivono Jourdain e Naulin, “Bourdieu n’a d’ailleurs jamais manqué, face aux accusations de déterminisme portées à l’encontre de sa théorie, d’affirmer sa croyance en une certaine liberté individuelle par le biais de la dimension créatrice de l’habitus. Si l’agent bourdieusien est avant tout un héritier, il dispose cependant d’une certaine capacité à agir sur son héritage et à s’en distancier” (Jourdain e Naulin 2011a, 14).

Venendo al dibattito più recente, che vede come principali protagonisti Steven Roberts (2010; 2012), Dan Woodman (2009; 2010) e Steven Threadgold (2011)³³, ciò che è interessante constatare, senza entrare nel merito delle argomentazioni presentate, è come, nonostante le accese discussioni, le critiche e le contro-critiche, i tre studiosi condividano l’idea secondo la quale se si intende indagare la vera essenza della disuguaglianza nella società contemporanea bisogna partire da Bourdieu. In particolare, come sostiene Threadgold (2011), il sociologo francese, attraverso un armamentario metodologico e concettuale volto a superare definitivamente l’opposizione tra oggettivismo e soggettivismo, permette di andare oltre la dimensione economica, mettendo a disposizione strumenti utili a comprendere come le condizioni di disparità sociale vengono vissute e sperimentate nell’esperienza quotidiana. Inoltre, dalle riflessioni teoriche dei tre autori emerge chiaramente che se da un lato – come si è mostrato – Bourdieu non può essere considerato il teorico dell’immobilità sociale, dall’altro – come si argomenterà di seguito – Beck non può essere designato come il teorico della *choice biography*, e cioè della tesi secondo cui oggi gli individui costruiscono la propria biografia senza l’influenza dei fattori strutturali³⁴.

Nella prospettiva di Beck la società contemporanea, che rappresenta il risultato di una modernizzazione della società moderna (tant’è che lo studioso tedesco parla di “seconda modernità” o di “alta modernità”), è caratterizzata da forti spinte all’individualizzazione, spinte alimentate in particolare da quattro processi di ampia portata che

³³ Tale dibattito, incentrato sulle diverse posizioni teoriche che gli autori assumono anche rispetto alla tematica struttura-*agency*, si è animato sul *Journal of Youth Studies*.

³⁴ Nel presentare il contributo di Beck e nell’affrontare gli sviluppi recenti del dibattito struttura-*agency* nell’ambito degli *Youth Studies*, viene ampiamente ripreso il lavoro di sistematizzazione teorica proposto da Spanò (2018).

attraversano sia la sfera produttiva sia quella riproduttiva: il progressivo indebolimento dell'identità di classe; la flessibilizzazione degli orari di lavoro; il decentramento dei luoghi di lavoro; i cambiamenti intervenuti nella condizione femminile³⁵ (Beck 1992). Tali processi, sostiene l'autore, hanno conseguenze tanto profonde da poter ipotizzare che le persone vivano in circostanze diverse da quelle sperimentate dalle generazioni precedenti. In primo luogo, gli individui non sono più sostenuti dalle appartenenze collettive, poiché nella *risk society* la classe si presenta come una categoria *zombie*³⁶. Ciò significa che prende corpo una diffusa tendenza all'auto-responsabilizzazione, per cui le problematiche sociali non vengono percepite come tali, e di conseguenza ciascuno di noi è costretto ad assumersi la piena responsabilità di tutto ciò che ci accade. In secondo luogo, assistiamo alla graduale erosione degli schemi di azione tradizionali e dunque alla proliferazione delle opzioni percorribili, al punto che nulla può essere dato per scontato e ogni decisione deve essere sottoposta a riflessione. Come scrive lo stesso Beck, infatti, “la quota di opportunità di vita che sono fundamentalmente escluse dal *decision making* decresce, mentre la parte della biografia che è aperta, e deve essere costruita personalmente, aumenta” (Beck 1992, 135).

Pur non essendosi dedicato specificatamente alla tematica dei percorsi educativi, che costituisce il *focus* della ricerca che si sta presentando, Beck rappresenta un riferimento fondamentale nello studio sulla condizione giovanile. Difatti, la tesi dell'individualizzazione viene considerata come la teoria che in misura maggiore ha cercato di offrire un quadro esaustivo delle trasformazioni registrate nelle transizioni all'adulthood. Secondo il sociologo tedesco, nella contemporaneità la biografia “standard”, tipica del mondo industriale, viene sostituita dalla *choice biography* (Beck 1992; Beck e Beck-Gernsheim 2002). La prima – la biografia “normale” – fa riferimento a una costruzione biografica lineare e prevedibile, in cui da un lato i diversi *steps* della vita (uscita dal circuito formativo, ingresso nel mercato del lavoro, abbandono della casa dei genitori,

³⁵ L'idea di Beck è che nell'individualizzazione vadano distinte tre specifiche dimensioni: la riduzione della sicurezza tradizionale rispetto a conoscenze di tipo pratico che regolano la vita delle persone (*disenchantment dimension*); la reintegrazione in un nuovo modello di coinvolgimento sociale (*reintegration dimension*); lo svincolamento dalle forme sociali storicamente prescritte e dai contesti di dominanza tradizionali (*liberating dimension*). Proprio a quest'ultima dimensione, quella della “liberazione”, si legano secondo l'autore i quattro processi indicati.

³⁶ Come si avrà modo di approfondire, quando Beck definisce la classe come una categoria *zombie* (Beck 2002) non intende decretare la fine delle disuguaglianze di classe, ma sollecitare un rinnovamento dell'armamentario concettuale con cui leggere i meccanismi di riproduzione delle disparità sociali in uno scenario caratterizzato da forti processi di individualizzazione.

creazione di una nuova famiglia, genitorialità) si susseguono in maniera relativamente ordinata, dall'altro la possibilità di assumere delle decisioni è limitata. La seconda – la biografia “scelta” – si riferisce invece a un processo di transizione all'età adulta discontinuo e incerto, in cui i vari passaggi risultano disordinati e talvolta reversibili e in cui, a seguito della dissoluzione degli elementi strutturali della società tradizionale, i giovani sono chiamati a costruire personalmente le loro vite³⁷.

Se Bourdieu è frequentemente accusato di determinismo, all'opposto Beck, considerato l'autore che più di tutti sostiene la “ritirata” della struttura, viene spesso criticato per aver estremizzato la libertà di cui gli individui godono nel mettere a punto le loro strategie biografiche. Come messo in rilievo da Spanò (2018), le critiche rivolte al teorico dell'individualizzazione riguardano sostanzialmente due punti: la questione della classe come categoria *zombie* e la questione della *choice biography*.

Per quanto concerne la tesi della perdita di influenza della classe di appartenenza sui destini delle persone, risulta facile immaginare, considerata la sua portata euristica, come questa sia stata oggetto di numerosissime obiezioni dentro e fuori gli *Youth Studies*. Furlong e Cartmel (2007), ad esempio, hanno messo in rilievo che se per un verso i percorsi di transizione all'età adulta si sono effettivamente individualizzati e i giovani di oggi vivono una condizione di costante incertezza, per l'altro i rischi e le difficoltà sono distribuiti in maniera assolutamente diseguale a seconda delle linee di svantaggio tradizionali. Mentre Bynner (2005) ha evidenziato, attraverso un'indagine empirica di larga scala, come il passaggio dalla gioventù all'adulthood sia fortemente condizionato non soltanto da fattori di tipo istituzionale, come le misure di *welfare* messe in campo, ma anche da fattori di tipo strutturale, come la posizione sociale, il genere, l'appartenenza etnica e il contesto territoriale. Inoltre, una delle critiche più serrate alle argomentazioni di Beck e in particolare all'idea della “morte della classe” arriva da Atkinson (2007). Secondo l'autore, sostenere che la classe sia una categoria sociologica ormai obsoleta e che non rappresenti più uno strumento utile a cogliere i cambiamenti sociali vuol dire implicitamente ignorare, se non addirittura negare, la persistenza dei

³⁷ A riguardo, secondo Leccardi (2005) il declino delle cosiddette biografie “standard” trascina con sé profonde trasformazioni nelle coordinate temporali costruite durante la modernità. Difatti, il modello temporale della società industriale – che vedeva la gioventù come fase di preparazione al lavoro, l'età adulta come tempo di lavoro e la vecchiaia come periodo di pensionamento (Kohli 1996) – entra in crisi, e di conseguenza il corso di vita tende a perdere quella dimensione di continuità e di stabilità che lo ha tradizionalmente caratterizzato.

condizionamenti della struttura sociale. Per di più, Atkinson sottolinea come il quadro teorico di Beck presenti una certa debolezza, soprattutto negli apparati concettuali e nei modelli esplicativi proposti. Da una parte, afferma Atkinson, la sociologia di Beck sembra oscillare tra una concezione marxiana e una concezione weberiana della classe, dall'altra le riflessioni conclusive di *The risk society* suggeriscono che la distribuzione dei rischi possa consolidare la struttura di classe, sebbene nel corso della trattazione il sociologo tedesco abbia teorizzato un'erosione di quest'ultima.

Per quanto attiene invece alla tesi della biografia “scelta” – secondo la quale le nuove generazioni, soggette tanto a nuove possibilità quanto a nuovi rischi, sono tenute a costruire in maniera quasi completamente autonoma le loro vite – questa ha suscitato accese discussioni all'interno degli studi sui giovani, discussioni che si sono focalizzate sulla capacità del concetto di individualizzazione di cogliere gli articolati intrecci tra la costruzione biografica e i vincoli strutturali³⁸. A titolo esemplificativo, Brannen e Nielsen (2005), che si collocano tra gli studiosi più critici della *choice biography*, hanno sottolineato come l'enfasi posta sull'individualizzazione e sulla responsabilità soggettiva abbia nei fatti contribuito a occultare il peso assunto dai fattori classici della disuguaglianza nella definizione dei destini sociali dei giovani, tanto nelle teorie sociologiche quanto nel dibattito pubblico. I due autori, inoltre, pongono l'attenzione sulle pericolose implicazioni ideologiche veicolate dalla “retorica della scelta” che, a loro avviso, risulta funzionale alle visioni politiche neoliberali.

Sul versante opposto di coloro che vedono l'individualizzazione come una categoria di analisi che sottostima la struttura sociale e che sovrastima la libertà di scelta individuale, ci sono coloro i quali affermano che la sociologia di Beck offre un'utile chiave di lettura per analizzare le dinamiche sociali che danno forma ai nuovi modelli di disuguaglianza nella contemporaneità. Su tutti, Woodman (2009) ritiene che le critiche mosse a Beck siano frutto di un'interpretazione distorta delle sue tesi. Secondo l'autore, infatti, il processo di individualizzazione non descrive una diminuzione dei vincoli strutturali, quanto piuttosto un loro considerevole incremento, che però prende forma all'interno di uno scenario profondamente trasformato, in cui gli *status* ascritti

³⁸ Come mette in luce Giardiello (2016), al di là delle critiche va riconosciuto a Beck il merito di aver introdotto una grande novità nella riflessione sociologica, connettendo la natura trasformativa della seconda modernità con l'emergere dei processi di detradizionalizzazione e di individualizzazione. Questi processi – secondo Beck – non provocano una trasformazione del sistema normativo, ma una crisi di quei fattori che spingevano i corsi di azione lungo traiettorie prestabilite.

continuano a influenzare i destini dei giovani senza che questi ne siano minimamente coscienti. L'idea che sottende le riflessioni di Woodman è che, come già messo in luce tempo addietro da Spanò (1999), Beck non parla di una maggiore esistenza quanto piuttosto di una maggiore necessità di *agency*³⁹. Inoltre Woodman, aprendosi al dialogo con quanti adottano visioni anche molto divergenti dalle sue e di ispirazione prevalentemente bourdesiana, sostiene che la sociologia dei giovani non può che trarre beneficio da dibattiti centrati sul *framework* teorico di Beck. Una posizione, questa, che appare ampiamente condivisibile e che lo avvicina a Threadgold (2011), il quale sottolinea che la conciliazione di Bourdieu e di Beck – dunque di due concezioni distanti su quel *continuum* che va dal condizionamento strutturale all'agentività – può permettere alla riflessione sociologica di fare grandi passi in avanti.

Risulta chiaro, alla luce di quanto visto fin qui, che se non si vuole presentare una versione deformata e sterile dei contributi di Bourdieu e di Beck, allora bisogna definitivamente riconoscere che il primo non è il teorico del determinismo sociale e il secondo non è il teorico della *choice biography*. Insomma, la strada da intraprendere nello studio dei giovani è quella del confronto e del dialogo continuo, anche tra prospettive di analisi che possono sembrare a primo acchito incompatibili. Come suggerisce Spanò (2018), infatti, la via della conciliazione “appare necessaria in un contesto in cui tanto la portata del cambiamento quanto la persistenza dei meccanismi di riproduzione sono incontestabili” (Spanò 2018, 96).

3.2 La via della conciliazione: le proposte *middle-ground*

Come si è ampiamente mostrato, la relazione che lega i vincoli imposti dalla struttura sociale e i margini di libertà di cui dispongono gli individui ha tradizionalmente rappresentato, e rappresenta tuttora, uno dei centri tematici attorno ai quali si è focalizzata la riflessione sociologica. Ma nonostante la consistente numerosità dei contributi dedicati al dilemma struttura-*agency*, la questione relativa alle modalità attraverso cui i fattori strutturali “entrano” in maniera concreta e tangibile nella vita delle persone resta ancora irrisolta. Si tratta di una lacuna certamente non di poco conto e ciò che risulta interessante constatare è come i tentativi di colmarla arrivino in particolare da coloro

³⁹ L'idea che per Beck il processo di individualizzazione conduca a circostanze e a situazioni di vita che richiedono un maggiore impegno individuale, e dunque una maggiore capacità di *agency*, viene ripresa anche da Threadgold (2011).

che sostengono la necessità di superare i contrasti e le opposizioni, e dunque di conciliare la visione deterministica e quella volontaristica. Difatti, tra le proposte concettuali utilizzate per descrivere come le esperienze biografiche, malgrado la forte spinta all'individualizzazione, continuano a essere influenzate dalle condizioni strutturali le più convincenti sono l'individualizzazione strutturata di Roberts *et al.* (1994), l'*habitus* istituzionale di Ball *et al.* (2002) e la *bounded agency* di Evans (2007).

Il concetto di individualizzazione strutturata (Roberts *et al.* 1994) pone l'accento sul fatto che nella contemporaneità le persone rispondono alle sfide poste dall'individualizzazione, ma lo fanno attraverso strumenti e risorse *class-based*. In uno studio comparativo sulle transizioni dei giovani nel mercato del lavoro in Inghilterra e in Germania, Roberts *et al.* (1994) mostrano infatti come i processi di costruzione biografica risultino ancora plasmati dai condizionamenti strutturali e come il riferimento alla dicotomia biografia "scelta" vs biografia "standard" sia a dir poco riduzionistico. L'idea che soggiace l'individualismo strutturato è che le nuove generazioni godono di una certa libertà di scelta, ma che questa libertà si colloca all'interno di una struttura delle opportunità delimitata dai predittori tradizionali, ovvero il *background* familiare, le credenziali educative, l'età, il genere, l'appartenenza etnica e il contesto circostante. In un contributo successivo Roberts (2009) chiarisce la sua posizione. Secondo lo studioso, i giovani di oggi da una parte si muovono in un universo di possibilità circoscritto dalle strutture che li circondano; dall'altra, sulla scia dei profondi cambiamenti introdotti dal processo di individualizzazione, essi sono tenuti ad attingere a delle risorse strettamente personali per tracciare i loro percorsi di vita⁴⁰.

Il concetto di *habitus* istituzionale – utilizzato da Ball *et al.* (2002) come applicazione della teoria bourdesiana al mondo educativo per descrivere i processi di scelta dei giovani nel campo dell'alta formazione – mette invece in evidenza come la relazione tra i fattori strutturali (*in primis* l'estrazione sociale) e le dinamiche che prendono forma in ambito accademico possa contribuire a definire le strategie adottate dai singoli. Difatti, nelle loro ricerche Ball *et al.* (2002) e Reay *et al.* (2005) mostrano come i ragazzi e le ragazze di origine popolare iscritti in percorsi formativi di alto profilo si

⁴⁰ Il *frame* concettuale di Roberts viene ripreso da Rudd e Evans (1998) in un'indagine empirica sulle aspirazioni lavorative condotta nel Regno Unito. Secondo gli autori, l'individualismo strutturato propone una chiave di lettura piuttosto efficace non solo perché corregge la visione normativa del condizionamento strutturale tipica delle teorie di stampo deterministico, ma anche perché permette di interpretare la discrepanza tra la percezione dei giovani e l'influenza delle strutture sociali.

trovino a vivere esperienze di conflitto e di ambivalenze che se da un lato provocano un senso di costante inadeguatezza (che scaturisce dall'opposizione tra l'*habitus* familiare e l'*habitus* dell'istituzione che frequentano), dall'altro stimolano meccanismi di adattamento e di conversione delle disposizioni culturali incorporate⁴¹. In altre parole, respingendo l'interpretazione meramente deterministica che è stata più volte attribuita all'armamentario concettuale proposto da Bourdieu, gli studiosi sostengono che l'*habitus* istituzionale possa essere considerato come una "variabile interveniente", capace di innescare un cambiamento nel modo di concepire il proprio destino e nella maniera di immaginare il proprio futuro possibile. Come affermano Ball *et al.*, infatti, "concettualmente e teoricamente c'è bisogno di evitare semplicistici binari e di trovare una strada tra la dissoluzione teorizzata da Beck e da Giddens e la ri-affermazione di uno strutturalismo categoriale. Risulta necessario riconoscere le trasformazioni delle condizioni di vita e delle strutture sociali, ma non ignorare la formazione di nuove gerarchie di classe, di disuguaglianze e di forme di esclusione che emergono proprio da queste trasformazioni" (Ball *et al.* 2000, 145). Insomma, l'*habitus* istituzionale si presta a rivelare empiricamente le nuove modalità con le quali la classe sociale continua a mostrare i suoi effetti nelle esperienze quotidiane.

Il concetto di *bounded agency* (Evans 2007), infine, mette in luce come la capacità di azione individuale vada intesa come un processo socialmente situato, chiamato costantemente a confrontarsi sia con una molteplicità di barriere che possono ostacolare l'espressione, sia con una pluralità di stimoli capaci di ampliarne le potenzialità. Diversamente dall'individualizzazione strutturata, che pone l'attenzione sul funzionamento delle strutture sociali, la *bounded agency* sposta il *focus* sulla soggettività degli attori, sul loro vissuto biografico e sul senso che essi attribuiscono al proprio agire. Secondo la Evans (2002) quello giovanile si configura come un universo differenziato in base alla posizione occupata nello spazio sociale, pertanto le strategie messe in atto dai giovani sono condizionate dagli *status* ascritti (come l'origine sociale, il genere e l'appartenenza etnica), dagli *status* acquisiti (come il livello di istruzione) e dalle particolarità del contesto nel quale essi si trovano a vivere (come le condizioni del mercato

⁴¹ Reay *et al.* (2005) individuano tre dimensioni costitutive dell'*habitus* istituzionale: lo *status* educativo, le pratiche organizzative e l'ordine espressivo. L'obiettivo degli studiosi è quello di offrire categorie di analisi utili a spiegare come il binomio fattori strutturali-contesto istituzionale possa condizionare nella pratica le strategie messe a punto dai giovani.

del lavoro e il sistema di *welfare*). In estrema sintesi, l'autrice – distanziandosi tanto dalle visioni deterministiche, secondo le quali i fattori strutturali lasciano ben pochi spazi di manovra, quanto dalle visioni volontaristiche, per le quali i processi di individualizzazione e di detradizionalizzazione hanno condotto alla piena libertà di costruire personalmente la propria biografia – sostiene che le disposizioni interiorizzate e le variabili esterne sono entrambe rilevanti, in quanto le esperienze passate, i futuri immaginati e le caratteristiche dell'ambiente circostante costituiscono tutti elementi che concorrono a dare forma ai corsi di azione nel presente⁴².

Le teorie *middle-ground*, che certamente non si esauriscono nelle proposte concettuali passate in rassegna, non sono universalmente condivise e sono state oggetto di ampie critiche, finendo col rappresentare, come suggerisce Spanò (2018), un ulteriore elemento di divisione all'interno degli *Youth Studies*. Tra gli autori di cui si è parlato, Woodman (2009) ritiene che il tentativo di conciliare struttura e *agency* – che a suo parere costituisce la nuova ortodossia degli studi sulla condizione giovanile – deriva fondamentalmente da un'interpretazione impropria della tesi dell'individualizzazione. Mentre fin qui non vi è nulla di nuovo, vale la pena soffermarsi su ciò che lo studioso afferma in relazione ai limiti delle *middle-ground theories*. Secondo Woodman queste teorie si pongono l'obiettivo di dimostrare che, nonostante i mutamenti intervenuti negli ultimi decenni, il quadro delle disuguaglianze sociali è rimasto invariato, per cui i giovani con meno possibilità d'azione restano quelli di sempre, ovvero quelli dal *background* socio-economico più debole. Pertanto, sostiene l'autore, si tratta di proposte teoriche che non superano la logica dualistica condizionamento strutturale *vs* capacità di azione individuale, ma la ripropongono. A riguardo, Woodman (2007) indica una strada diversa per la conciliazione tra struttura e *agency*. Piuttosto che convogliare gli sforzi sulla definizione di teorie di “mediazione” tra la sociologia di Bourdieu e la sociologia di Beck, secondo lo studioso sarebbe proficuo considerare entrambi come teorici dell'incertezza e dell'involontarietà, in quanto una lettura alternativa del *frame* bourdesiano e della tesi dell'individualizzazione permette di far emergere molti punti

⁴² L'idea che l'esercizio dell'*agency* sia influenzato dalle risorse che le persone sono in grado di mobilitare nei differenti ambiti della loro vita ha avuto molta eco nella riflessione sociologica recente. Ad esempio Côté (2013), dichiarandosi in sintonia con il quadro interpretativo offerto dalla Evans, ha mostrato che l'agentività è più sviluppata in quei giovani che possono contare su un *background* socio-economico più forte. Risultati analoghi sono emersi anche da una ricerca condotta a Napoli sulle condizioni e sulle prospettive di vita dei giovani in tempo di crisi (Spanò 2017).

di contatto tra i due sociologi. Critiche serrate ai tentativi di conciliazione arrivano anche da Coffey e Farrugia (2014). Senza entrare nel merito delle loro argomentazioni, ciò che risulta rilevante è che i due studiosi da un lato concordano con Woodman nel ritenere che le nozioni proposte, in particolare la *bounded agency* di Evans, continuano a considerare la struttura e l'*agency* come elementi separati e contrapposti; dall'altro mettono in evidenza le problematiche di ordine epistemologico, ontologico ed etico insite negli approcci *middle-ground*, su tutte la contraddittorietà e l'ambiguità che connotano il concetto di *agency*, il quale spesso finisce per essere equiparato o assimilato a quello di riflessività. Una questione, questa, che come si approfondirà di seguito va necessariamente chiarita.

3.3 La questione dell'*agency* e della riflessività

Come si è avuto modo di mettere in luce, negli ultimi decenni lo studio dell'universo giovanile ha fatto grandi passi in avanti, spinto soprattutto dall'intento di comprendere se (ed eventualmente come) in seguito alle radicali trasformazioni che hanno condotto al declino della società salariale l'esperienza della gioventù sia cambiata⁴³. Ma nonostante il forte interesse per il tema dei percorsi di vita delle nuove generazioni, l'armamentario concettuale utilizzato risulta ancora piuttosto confuso. Riprendendo il percorso teorico tracciato da Spanò (2018), due sono le ambiguità sulle quali vale la pena soffermarsi: in primo luogo, il concetto di *agency* viene definito in maniera imprecisa e a tratti contraddittoria, sia dentro che fuori gli *Youth Studies*; in secondo luogo, questo concetto viene erroneamente usato come sinonimo di riflessività.

Per quanto riguarda la definizione dell'agentività, è bene chiarire fin da subito che si tratta di una questione alquanto intricata. Nel panorama degli studi sulla condizione giovanile, anche se vi è un accordo pressoché unanime nell'attribuire all'*agency* un significato che si avvicina a quello di capacità di azione individuale, di possibilità di agire e di libertà di mettere in atto comportamenti associati alla propria soggettività, arrivare a un'interpretazione univoca non è un compito facile. Per alcuni studiosi, come ad esempio la Evans (2007) e Côté (2013), le condotte agenziali sono quelle in

⁴³ Secondo Woodman e Wyn (2015) così come la rivoluzione industriale ha indotto i padri della sociologia a riflettere sulle implicazioni sociali dei mutamenti economici, oggi le condizioni inedite nelle quali si trovano a vivere le nuove generazioni stimolano l'interesse e la curiosità intellettuale di coloro che in seno alle scienze sociali si occupano dei giovani.

grado di far fronte ai vincoli di tipo strutturale e di contrastare le influenze esterne, su tutte le limitazioni prescritte dalle strutture sociali e i condizionamenti imposti dagli apparati istituzionali. Per altri invece – più favorevoli a un utilizzo tradizionale del concetto, così come elaborato da Giddens (1984) – l'*agency* consiste sostanzialmente nell'esercizio concreto della propria volontà e coincide con l'agire cosciente e consapevole degli individui, nonché con la loro profonda intenzionalità (White e Wyn 1998). Non mancano inoltre autori che presentano proposte più innovative. Tra questi, la Wierenga (2009) sostiene che l'agentività deve essere considerata come un fenomeno legato al contesto, piuttosto che come un fenomeno strettamente individuale. L'autrice, infatti, vede l'*agency* come un processo di negoziazione continua tra l'attore e il suo mondo sociale, processo che nutre la capacità di attivare risorse tanto personali quanto associate all'ambiente circostante. C'è poi chi ritiene che l'esercizio dell'*agency* conduca alla definizione di strategie volte a fronteggiare situazioni di disagio e di malessere, come Cuzzocrea e Mandich (2016), che analizzando gli orientamenti al futuro delle nuove generazioni intravedono una forma di agentività rispettivamente nei progetti di mobilità e nella speranza.

Lo stesso disordine concettuale si ritrova al di fuori degli *Youth Studies*. Per Sen (1985; 2010) l'*agency* va definito come la capacità di un individuo di agire in funzione dei suoi valori, degli obiettivi che intende perseguire e di ciò che considera essenziale per il suo benessere fisico, spirituale e sociale⁴⁴. Sulla stessa linea Bandura (2001), partendo da una concezione intenzionale e proattiva dell'azione, considera l'agentività come la possibilità di direzionare il corso della propria vita, di far accadere le cose, di intervenire e di esercitare un controllo causale sulla realtà. Mentre nella prospettiva di Miller *et al.* (2011) le condotte individuali possono essere definite agenziali soltanto quando rappresentano il risultato di scelte del tutto autonome, quando sono svincolate dai determinismi sociali e quando si basano su una gestione etica e responsabile delle risorse che si hanno a disposizione (*stewardship*). L'enfasi sull'autonomia è condivisa anche da Hayward (2012), secondo cui l'agentività va intesa come la facoltà del soggetto di “pensarsi” indipendente, tanto dagli altri quanto dai meccanismi che regolano

⁴⁴ Nel *capability approach* di Sen l'*agency* va distinto dal benessere (*well-being*), anche se le due nozioni sono fortemente interrelate: l'*agency* riguarda in senso lato la possibilità di agire in vista della vita che si ritiene apprezzabile condurre; mentre il benessere si riferisce ai vantaggi conseguiti dal soggetto a seguito della sua effettiva libertà di *agency*.

la società, e coincide con la libertà nel suo significato più ampio. Un discorso a parte, invece, merita la letteratura francese. Qui il concetto di *agency* – introdotto alla fine degli anni Novanta da Bourdieu con il saggio *La domination masculine* (1998) – viene utilizzato prevalentemente nell’ambito della sociologia femminista, allo scopo di porre l’accento sulla capacità delle donne di contrastare e di rovesciare le strutture di potere e i rapporti di forza tra i sessi (Verjus 2010; Haicault 2012).

Risulta chiaro dunque come quello di *agency* rimanga un concetto equivoco che, lungi dall’offrire un *frame* unitario e delle risposte definitive, per un verso si apre a una gamma di interpretazioni divergenti, che spesso si scontrano anche all’interno di uno stesso filone teorico; per l’altro, lascia aperti una pluralità di interrogativi: si tratta di una qualità soggettiva oppure di qualcosa che le persone posseggono e sviluppano in relazione alle loro condizioni di vita? Quali condotte di un individuo rivelano il suo carattere di agente attivo e quali invece si iscrivono nelle strutture sociali? L’agentività corrisponde in maniera sostanziale al trinomio consapevolezza-intenzionalità-azione? Come sostenuto da Coffey e Farrugia (2014), che sembrano indicare la strada maestra per lo studio dei giovani, allo stato attuale l’*agency* si configura nella letteratura sociologica come una *black box*, ovvero come un elemento sempre più frequentemente tirato in ballo, ma del quale non si specifica il contenuto. Quindi, continuano gli autori, per ridurre le ambiguità che caratterizzano gli *Youth Studies* il primo passo da fare è quello di impegnarsi in uno sforzo collettivo per giungere a una definizione largamente condivisa dell’armamentario concettuale impiegato.

Per quanto concerne invece il fatto che il concetto di *agency* viene impropriamente utilizzato come sinonimo di riflessività, va detto che la tendenza a confondere o a far coincidere il momento dell’attribuzione di significato con quello dell’azione è piuttosto diffusa. Senza dilungarci sul posto occupato dalla riflessività nella trattazione sociologica, di seguito si passano brevemente in rassegna le riflessioni di Archer e di Threadgold e Nilan, che hanno offerto a riguardo dei contributi interessanti. La Archer definisce la riflessività (che lei chiama anche conversazione interiore) come un incessante processo di dialogo con noi stessi, durante il quale sottoponiamo a vaglio critico tutto ciò che ci accade e che accade intorno a noi, e a seguito del quale prendiamo delle decisioni che guidano il nostro agire in una determinata direzione (Archer 2003; 2006). In altre parole, la conversazione interiore non è intesa né come l’attività di guardarsi

dentro, né come un giudizio personale rispetto a ciò che capita nel contesto circostante, bensì come la possibilità di monitorare le opportunità che si prospettano e di commisurarle con le proprie priorità, gli *ultimate concerns* nella terminologia dell'autrice⁴⁵. Seguendo la stessa logica interpretativa della Archer, Threadgold e Nilan (2009) considerano la riflessività come la capacità di ragionare sulle proprie abilità, di orientarsi e di fare delle scelte, e la distinguono nettamente dall'*agency*. Secondo i due autori, infatti, riflettere sul proprio percorso biografico non vuol dire poter esercitare un controllo sulla propria vita o poter realizzare gli obiettivi che ci si è posti, in quanto la riflessività non si traduce necessariamente in azione. In effetti, come scrive lo stesso Threadgold in riferimento ai giovani, “young people can be as reflexive as possible, but if they cannot put their choices into action, reflexivity becomes an intrinsic part of the reflexive experience of inequality” (Threadgold 2011, 388).

I contributi della Archer e di Threadgold e Nilan, nei quali l'attività riflessiva è chiaramente distinta dall'esercizio dell'azione, invitano a riconsiderare il rapporto che intercorre tra la riflessività e l'*agency*. Si tratta di un aspetto cruciale per la ricerca che si sta presentando, in quanto se i giovani hanno diverse possibilità di tradurre la capacità di riflettere su se stessi e sul proprio corso di vita in agire concreto (in relazione ai capitali posseduti, all'ambiente circostante e alle esperienze vissute), allora le pratiche riflessive e agenziali costituiscono una modalità attraverso cui nel contesto attuale è possibile leggere e analizzare la disuguaglianza sociale.

3.4 L'analisi della disuguaglianza

I cambiamenti che hanno attraversato e che per molti versi continuano ad attraversare la società contemporanea hanno avuto – come si è cercato di mostrare – pesanti implicazioni sulle condizioni in cui ognuno di noi è chiamato a costruire la propria biografia, e di riflesso hanno reso più difficile la lettura dei meccanismi attraverso i quali le disparità sociali si manifestano nell'esperienza quotidiana. Al di là del dibattito tra quanti sottolineano la persistenza dei fattori strutturali nel condizionare la vita delle nuove

⁴⁵ La Archer distingue quattro modalità di conversazione interiore, da cui derivano quattro tipi di agenti riflessivi: i riflessivi comunicativi, che presentano *ultimate concerns* rivolti all'integrazione nel loro contesto di vita; i riflessivi autonomi, che mostrano *ultimate concerns* orientati alla razionalità mezzi-fini; i meta-riflessivi, che tendono a perseguire *ultimate concerns* incentrati su obiettivi etici e/o politici; i riflessivi fratturati, che in seguito a eventi biografici destabilizzanti non sono più in grado di definire dei percorsi di vita coerenti con i loro *ultimate concerns* (Archer 2006).

generazioni e quanti sostengono la crescente centralità degli elementi soggettivi, vi è infatti un accordo unanime sull'idea che la poderosa spinta all'individualizzazione e il forte processo di detradizionalizzazione abbiano determinato una notevole complessificazione dell'analisi della disuguaglianza. Risulta evidente, dunque, come il quadro concettuale nel quale le ineguaglianze sociali vengono lette, interpretate e analizzate debba subire, e in effetti ha recentemente subito, una radicale revisione.

La nuova centralità assunta dagli elementi soggettivi, come la capacità di azione individuale e la riflessività, ha spinto molti studiosi a ritenere che lo studio della disuguaglianza, e in particolare l'analisi della classe sociale, non potesse più basarsi sui soli indicatori tradizionali (tra tutti la condizione occupazionale e il livello di salario), conducendo a quello che è stato definito il *cultural turn*. Partendo dalla convinzione che occorra un modello di analisi capace di tenere in considerazione anche gli aspetti culturali, negli ultimi decenni ha preso corpo infatti una tendenza ad adottare una prospettiva più olistica negli studi sulla stratificazione e a guardare con spirito critico quelle visioni che considerano la classe in relazione alle sole dimensioni economiche⁴⁶. Dal punto di vista teorico – come si argomenterà di seguito – il rinnovamento dell'armamentario concettuale con cui leggere i meccanismi di disuguaglianza che operano nella contemporaneità ha assunto come riferimento centrale il contributo di Bourdieu, e implicitamente quello di Goblots, il quale viene considerato da più parti un predecessore del teorico dell'*habitus*, capace di cogliere ben prima della definizione della teoria della pratica l'intreccio tra la dimensione economica e quella culturale⁴⁷.

3.4.1 Il contributo di Goblots

Di formazione prevalentemente filosofica, Goblots è considerato nella letteratura francese come uno degli autori che, alla pari dei suoi più celebri contemporanei Durkheim e Tarde, ha dato un impulso essenziale alla nascita della sociologia, nonché all'istituzionalizzazione accademica della disciplina. In Italia, invece, la sua ricezione è stata

⁴⁶ Tra gli studiosi che hanno definito la classe sociale focalizzandosi sugli aspetti strettamente economici vanno menzionati – oltre a Marx che rappresenta il principale riferimento teorico sul tema in questione – Wright (1985), Goldthorpe (1980) e nella letteratura italiana Gallino (1970).

⁴⁷ Le visioni culturaliste della classe, inoltre, devono molto a Weber. Difatti, gli elementi centrali della sociologia weberiana – come l'attenzione agli aspetti culturali, la multidimensionalità della stratificazione sociale, l'enfasi sui meccanismi simbolici che concorrono a riprodurre la disuguaglianza e le strategie di chiusura dei ceti – sono alla base della *cultural class analysis*.

alquanto marginale e si è limitata a precisi ambiti di ricerca, come l'analisi sociologica del consumo e lo studio della moda⁴⁸. Al di là della questione relativa alla diffusione del suo contributo, il più grande merito di Goblot è quello di aver introdotto – in aperta opposizione sia alle concezioni teoriche dominanti di quel tempo, sia alle tendenze politiche emergenti – l'idea che nei processi di formazione e di differenziazione delle classi sociali non intervengono solo determinanti di natura economica. Secondo lo studioso, infatti, nella classificazione sociale l'occupazione e il patrimonio di risorse materiali sono subordinate alle pratiche culturali, in quanto non è la ricchezza che classifica, ma il modo in cui questa viene utilizzata (Goblot 1899). Insomma, il principale e più potente segno di appartenenza a una classe – sostiene Goblot – è lo stile di vita, mentre gli altri elementi, come il rapporto con i mezzi di produzione, il tipo di professione e la posizione occupata nel mercato, sono complementari. Come scrive lui stesso, infatti, “l'ordre social a d'étroites relations avec les professions et les métiers comme avec les partis politiques ; mais ce n'est jamais la profession ou le parti qui détermine la classe, c'est souvent, au contraire, la classe qui décide des professions et des partis. Avant tout, l'éducation crée et maintient la distinction des classes ; mais le mot éducation prend ici un sens nouveau : il s'agit de l'éducation qui classe, non de celle qui développe le mérite personnel” (Goblot 1925, 9-10).

La tesi centrale del lavoro di Goblot, o quanto meno quella che ha maggiormente contribuito a renderlo noto in campo sociologico, è che il processo di stratificazione sociale prende forma attraverso la cristallizzazione di caratteri qualitativi (le disposizioni culturali e i modi di fare), i quali consentono di convertire le disparità quantitative individuali (la diversa dotazione di beni) in disuguaglianza sociale. Nella prospettiva dell'autore ciò è reso possibile da due procedimenti simbolici: uno di separazione tra le classi, che lui definisce “barriera”; l'altro di uniformazione nella classe dominante, che lui definisce “livello”. Da una parte, i gruppi sociali economicamente privilegiati tendono a distanziarsi da coloro che posseggono di meno, e lo fanno adottando pratiche e segni distintivi. Dall'altra, questi mirano a minimizzare o a mascherare le differenze che emergono al loro interno, non solo per esaltare la superiorità collettiva, ma anche

⁴⁸ È indicativo che in Italia il saggio *La barrière et le niveau* (1925), che costituisce l'opera più conosciuta di Goblot e quella sulla quale si concentrano le riflessioni che saranno presentate di seguito, è stato per lungo tempo ignorato. Difatti, soltanto negli anni Settanta del secolo scorso è stata pubblicata una parte del saggio nell'antologia dedicata ai fenomeni di moda di Ragone (1976) e l'unica traduzione integrale, curata da Pirone (2019), è molto recente.

per evitare di indebolire i meccanismi di demarcazione sociale. In altri termini, la distinzione e il livellamento – che secondo Goblot si realizzano nei campi della moda, dell’educazione morale, dell’istruzione scolastica e del gusto estetico – costituiscono due elementi indissolubili della classificazione sociale⁴⁹. Riprendendo le sue parole, infatti, “tout le monde n'entre pas dans les salons bourgeois, mais tous ceux qui y sont admis sont égaux. La bourgeoisie accuse, exagère, souligne ; invente au besoin les inégalités qui la font être en la distinguant. Elle nie, sousstime ou feint d'ignorer celles qui tendraient à la disloquer en établissant des gradations et des sous-classes. Le nivellement est le complément inséparable de la distinction” (Goblot 1925, 11).

Da quanto detto fin qui emergono, senza grossi sforzi interpretativi, importanti punti di contatto tra quella che è stata definita la “socio-logica” di Goblot e la teoria della pratica di Bourdieu, anche se è bene precisare che si tratta di programmi di ricerca che si collocano in due periodi storici completamente differenti, e che pertanto fanno capo a tradizioni sociologiche irriducibili l’una all’altra. Come messo in evidenza da Pirone (2019), infatti, nella storia della disciplina è stata stabilita una stretta relazione tra i due studiosi francesi, in base alla quale Goblot va considerato a buon diritto come un “precursore” della sociologia di impostazione bourdesiana. A tale riguardo vale la pena ricordare che Bourdieu cita esplicitamente *La barrière et le niveau* in un articolo del 1967 dal titolo *Système d'enseignement et système de pensée*, poi però il riferimento ai contributi di Goblot scompare nelle sue opere successive, nelle quali paradossalmente l’enfasi sulla dimensione simbolica e sulle pratiche di distinzione della classe dominante diventa più forte⁵⁰. Messe da parte le dinamiche relative all’eco assunta dal quadro teorico e concettuale presentato da Goblot, ciò che risulta rilevante ai fini della ricerca che viene presentata è che l’autore introduce definitivamente l’idea di una classe sociale che nasce nei costumi di una società e che si alimenta attraverso le

⁴⁹ Come mette in evidenza Pirone (2019), i due procedimenti simbolici descritti riguardano l’attore sociale, ma non tanto nella sua individualità, quanto nel suo sistema di relazioni ascritte e acquisite. Nella visione di Goblot, infatti, la mobilità sociale ascendente richiede un radicale cambiamento nelle esperienze relazionali quotidiane, cambiamento che deve interessare sia gli altri membri della famiglia, sia la cerchia di amici e di conoscenti. Ciò significa, concretamente, che per muoversi lungo la gerarchia sociale bisogna trascinare con sé i propri genitori, il proprio coniuge, gli eventuali figli e tutti coloro che si frequentano assiduamente, in quanto passare a una classe superiore vuol dire liberarsi definitivamente dai segni della vita precedente.

⁵⁰ Lahire (2010) sottolinea come il rapporto tra le produzioni scientifiche dei due autori non sia né evidente né tanto meno esplicito, e suggerisce pertanto di inquadrarlo nei termini di una “influenza catartica sotterranea”.

pratiche culturali quotidiane e i processi di distinzione simbolica, ma che non per questo perde la sua centralità nei meccanismi di produzione e di riproduzione delle disuguaglianze sociali.

3.4.2 *Il contributo di Bourdieu*

Seguendo la linea interpretativa tracciata da Goblot, Bourdieu pone l'accento sulla necessità di superare un modello di stratificazione sociale fondato esclusivamente su fattori legati alla sfera economica. Il contributo dell'autore, infatti, si caratterizza per una netta presa di distanza dagli approcci in voga nella sociologia della seconda metà del Novecento e per una apertura alla dimensione simbolico-culturale. La critica alla prospettiva economicistica, nelle sue molteplici declinazioni, risiede principalmente nel rifiuto del postulato della razionalità dell'attore sociale e nel tentativo di andare oltre le logiche dualistiche centrate sulle opposizioni tra oggettivismo e soggettivismo, tra teoria e pratica, tra livello macrosociologico e livello microsociologico. Nello studio dei fenomeni sociali occorre – secondo Bourdieu – pensare in termini squisitamente relazionali, il che significa da un lato spostare l'attenzione dagli individui e dalle loro proprietà al rapporto tra questi e il contesto circostante, dall'altro mettere da parte l'impianto teorico tradizionale e giungere alla definizione di un armamentario concettuale capace di “svelare” le modalità attraverso le quali prende forma l'agire sociale. Dunque, prima di porre in rilievo ciò che la sociologia bourdesiana può offrire al rinnovamento dell'analisi della disuguaglianza – tema che in questo lavoro, è bene ricordarlo, viene trattato in relazione ai percorsi educativi dei giovani di classe popolare nell'istruzione terziaria – vale la pena riprendere sinteticamente i concetti messi a punto dal sociologo francese: il campo, il capitale e l'*habitus*.

La nozione di campo costituisce il principale strumento euristico utilizzato da Bourdieu per rendere conto della multidimensionalità del mondo sociale. Nella sua visione la società si compone di spazi distinti, di microcosmi relativamente autonomi dotati di specifiche regole di funzionamento, come l'istruzione, la politica, l'economia, la religione, l'arte e così via. In termini analitici, il campo va concepito come “una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni. Queste posizioni sono definite oggettivamente nella loro esistenza e nei condizionamenti che impongono a chi le occupa, agenti o istituzioni, dalla loro situazione attuale e potenziale all'interno della

struttura distributiva delle diverse specie di potere, il cui possesso governa l'accesso a determinati profitti, e contemporaneamente dalle relazioni oggettive che hanno con altre posizioni" (Bourdieu e Wacquant 1992, 66). Ne deriva che se per un verso ciascun campo – definito come un'arena sociale nella quale gli individui agiscono, adottano strategie e stabiliscono relazioni – ha trame, norme e principi regolatori propri, per l'altro tutti i campi sono accomunati dal fatto che al loro interno si presentano come spazi di conflitto e di concorrenza in cui gli agenti lottano per preservare (quindi mantenere) o per migliorare (quindi ribaltare) la struttura gerarchica delle posizioni di potere e la distribuzione delle risorse⁵¹. A riguardo, l'autore usa la metafora del gioco: se è vero che in tutti i giochi ci sono degli elementi comuni, il che legittima la tendenza a individuarne proprietà generali, è vero anche che da gioco a gioco cambiano i partecipanti, gli obiettivi da raggiungere e le condotte da seguire. Un aspetto che va evidenziato è che in ottica bourdesiana i campi non assumono mai una forma definitiva, infatti gli scontri e le contese tra gli agenti coinvolti fanno sì che prima o poi si raggiunga un equilibrio, ma si tratta di una condizione momentanea, in quanto "il campo è luogo di rapporti di forza e di lotte mirate a trasformarlo, e di conseguenza è luogo di cambiamento costante" (Bourdieu e Wacquant 1992, 73).

La nozione di capitale, invece, rappresenta l'elemento che più di tutti discosta il contributo di Bourdieu dalla teoria economica classica. Il concetto rinvia all'insieme delle proprietà che hanno valore in un determinato spazio sociale e che concorrono a definirne la struttura, il funzionamento e le relazioni di potere. Il capitale si presenta come "ciò che si possiede e il cui possesso o la cui disponibilità conferisce potere agli agenti entro gli specifici microcosmi in cui questi sono attivi, e che gli stessi agenti impegnano, più o meno consciamente e più o meno consapevolmente, sia per incrementare lo stock di cui dispongono sia per garantirsi la sua conservazione negli anni a venire" (Bourdieu 1986, 247). Nel descrivere le risorse che i soggetti possono mobilitare nei differenti campi, l'autore individua quattro forme di capitale: il capitale economico, che consiste in beni di tipo materiale e finanziario; il capitale culturale, che rimanda a una molteplicità di fattori, i quali – come si approfondirà più avanti – spaziano dalle conoscenze apprese attraverso la socializzazione e l'esperienza quotidiana,

⁵¹ Qui emerge in maniera evidente l'analogia tra campo e mercato. Talvolta è lo stesso Bourdieu a utilizzare i due termini come sinonimi, tuttavia, come sostiene Cerullo (2010), parlare di intercambiabilità tra i due concetti è improprio e fonte di possibili equivoci.

ai titoli di studio rilasciati dalle istituzioni educative a seguito di un percorso formativo; il capitale sociale, costituito dai contatti, dai *networks* relazionali, dai legami e dai rapporti di conoscenza e di riconoscimento reciproco; il capitale simbolico, che rappresenta una sorta di meta-capitale, in quanto ha una base prettamente cognitiva e designa gli effetti esercitati dalle altre forme di capitale in termini di incorporazione delle strutture oggettive. Così come quello di campo, anche il concetto di capitale si contraddistingue per la sua natura mutevole e diacronica, poiché la posizione occupata nello spazio sociale viene determinata secondo lo studioso francese da tre coordinate: il volume complessivo di capitale posseduto, la sua composizione e la sua variazione quantitativa e qualitativa nel corso del tempo.

Infine la nozione di *habitus*, che chiude la triade bourdesiana, si configura come lo strumento chiave per capire in che modo si genera l'azione sociale. Senza entrare nel merito delle differenti definizioni offerte dall'autore, gli *habitus* vanno considerati come “strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, vale a dire in quanto principi di generazione e di strutturazione di pratiche e di rappresentazioni che possono essere oggettivamente regolate e regolari ma senza essere affatto il prodotto dell'obbedienza a delle regole” (Bourdieu 1980, 88). Si tratta in sostanza di un insieme di disposizioni, di percezioni, di credenze, di strutture cognitive e valutative che risultano soggettive e allo stesso tempo influenzate dalle condizioni di vita dell'individuo. Una sorta di articolato impulso disposizionale, che consente alle azioni di prendere forma a partire da una base pre-riflessiva, ovvero senza un'adesione cosciente e senza l'attivazione di processi cognitivi di tipo razionale. Difatti, secondo Bourdieu l'*habitus* – in quanto “avere che si trasforma in essere” e dunque “soggettività socializzata” (Bourdieu 1980) – si concretizza in un senso pratico latente e inconsapevole, il quale permette di “sentire” un atteggiamento come proprio o estraneo, un intento come ragionevole o irragionevole, un futuro come possibile e immaginabile o irrealizzabile e impensabile. Nella prospettiva del sociologo francese, due sono le principali proprietà dell'*habitus*: l'isteresi, secondo la quale un agente nato e cresciuto in un determinato mondo sociale tende a mantenere in ampia misura le disposizioni originarie, dotate di una certa durabilità; e la trasponibilità, in base alla quale le condotte generate in uno specifico campo, ad esempio in seno alla famiglia, vengono riprodotte in altri campi, come in quello scolastico o in quello lavorativo (Bourdieu e Wacquant 1992).

Tuttavia, l'*habitus* non va inteso nei termini di un elemento immutabile, di un destino che non si può cambiare, poiché l'autore precisa che un ribaltamento delle condizioni di vita dovuto a una crisi o a un mutamento improvviso, o l'ingresso in un microcosmo sociale inesplorato, possono interrompere il flusso di azioni routinario e aprire a nuovi spazi di manovra individuale. Insomma, il legame tra campo, capitali e *habitus* va visto come un processo intrinsecamente dinamico e relazionale.

L'apparato concettuale proposto da Bourdieu, come si è anticipato nei paragrafi precedenti, è stato oggetto di numerose critiche, provenienti principalmente da quanti hanno visto nella nozione di *habitus* un rifiuto della possibilità di attivare risorse riflessive e una negazione dell'esercizio dell'*agency*. Jenkins (1982; 1992), ad esempio, sostiene che il contributo di Bourdieu resta una "buona intenzione" poiché, nonostante il tentativo di andare oltre l'opposizione tra strutturalismo e costruttivismo, il suo modello interpretativo presenta un'evidente "circolarità deterministica", che lascia poco spazio alle capacità soggettive: le strutture sociali generano la cultura, la quale modella le condotte e le pratiche individuali, che a loro volta riproducono le strutture sociali. La Evans (2002), invece, se per un verso riconosce che la teoria della pratica offre uno schema capace di mettere in luce come i fattori strutturali condizionano le esperienze quotidiane, per l'altro ritiene che il concetto di *habitus* non sia in grado di tenere conto del fatto che nel tempo le soggettività possono intervenire sul processo di riproduzione sociale. Mentre la Archer (2007), adottando una linea più dura, afferma che Bourdieu rimane intrappolato nelle sabbie del determinismo, in quanto postula la possibilità di un agire relativamente libero da costrizioni, ma non la delinea e non arriva mai a esplicitare dove risiede la libertà individuale.

Malgrado la sociologia bourdesiana sia al centro di numerose critiche, vi sono solide argomentazioni capaci di confutarle e di dimostrare che le accuse di sottovalutazione dell'agentività sono in realtà prive di fondamento. La prima riguarda il legame tra gli elementi che compongono la triade concettuale. Come evidenziato da Jourdain e Naulin (2011), campi, capitali e *habitus* generano dei limiti e rendono più plausibili specifiche azioni rispetto ad altre, ma sul piano empirico la dinamicità dei campi e la multidimensionalità dei capitali danno vita a innumerevoli possibili pratiche e non negano all'attore sociale la capacità di "rimiscolare le carte". In sostanza, le autrici sostengono che per Bourdieu gli individui non sono dei prigionieri della loro eredità

familiare, in quanto le biografie si costruiscono attraverso un processo di condizionamento reciproco tra la soggettività e le strutture sociali oggettive. La seconda, e presumibilmente la più rilevante, risiede nell'alterabilità dell'*habitus*. Da un lato, i sistemi di disposizione costitutivi dell'*habitus* sono per loro stessa natura fluidi, poiché legati alle condizioni di vita passate, presenti e future. Dall'altro, l'*habitus* in quanto "storia incorporata" è sottoposto a una sorta di revisione permanente, poiché ogni nuova esperienza aggiunge qualcosa alla storia personale di ciascuno di noi.

Venendo ai motivi per i quali Bourdieu rappresenta un riferimento centrale nello studio della disuguaglianza e nel processo di "ammodernamento" dell'analisi di classe, tre sono i punti su cui vale la pena soffermarsi. Innanzitutto, nella visione dell'autore il capitale economico preso singolarmente non è sufficiente a spiegare le disparità sociali, in quanto i meccanismi di riproduzione poggiano anche su dimensioni culturali e simboliche. In particolare, la distinzione tra capitale culturale istituzionalizzato (titoli di studio e credenziali educative riconosciuti a livello legale), capitale culturale oggettivo (oggetti culturali, come libri, opere d'arte e strumenti musicali) e capitale culturale incorporato (condotte, modi di fare e visioni del mondo interiorizzati nel corso del proprio vissuto) permette di analizzare il ruolo giocato dal bagaglio di esperienze familiari, relazionali e personali – risorse, queste, che non sempre seguono rigidamente le linee classiche dell'ineguaglianza – nella costruzione biografica. In secondo luogo, la logica pluridimensionale dei capitali e la nozione di violenza simbolica⁵² proposti da Bourdieu contribuiscono a spiegare perché, come si è detto in precedenza, non sempre e non per tutti la riflessività si traduce in *agency*. Difatti, da una parte la quantità e la qualità dei capitali posseduti influenzano la capacità di azione (per cui si può essere riflessivi, ma non avere i mezzi per agire concretamente); dall'altra, i sistemi di significazione imposti dalle classi dominanti tendono a oscurare i meccanismi di disuguaglianza (per cui si può essere riflessivi, ma percepire le divisioni sociali come il prodotto della meritocrazia e di conseguenza accettare le cose "così come sono"). In terzo luogo, il sociologo francese pone le basi per una concezione relazionale della classe.

⁵² Come concettualizzata da Bourdieu, "la violenza simbolica indica propriamente la collaborazione attiva dei dominati ai meccanismi della dominazione. Essa si istituisce tramite l'adesione che il dominato non può non accordare al dominante (e quindi al dominio) poiché, per pensare il suo rapporto con il dominante, egli dispone soltanto degli strumenti di conoscenza che ha in comune con lui, i quali, essendo semplicemente forme incorporate dei rapporti di potere esistenti, fanno apparire questo rapporto come naturale" (Bourdieu 1998, 45).

Per Bourdieu (1979), infatti, nel processo di classificazione sociale la struttura delle posizioni oggettive è legata alle rappresentazioni soggettive, pertanto – e qui si scorge chiaramente l’influenza di Goblot – le differenze tra le classi sono rinvenibili nelle diverse condizioni di vita, mentre l’uniformità interna delle classi va rintracciata nel fatto che i membri percepiscono la stessa “distanza dalla necessità”.

3.4.3 *Le riflessioni post-bourdesiane*

Un cospicuo numero di studiosi, partendo dalla convinzione della validità dell’impianto teorico-concettuale di Bourdieu, ha dato avvio a un rinnovato programma di ricerca incentrato sulle disuguaglianze sociali, e in particolare sull’analisi di classe. Difatti, l’idea che sottende quelle che potremmo definire riflessioni post-bourdesiane è che il processo di individualizzazione in atto nella società contemporanea non ha indebolito né i meccanismi che generano disparità, né le questioni che storicamente li sottendono, come lo sfruttamento, la precarietà lavorativa e la povertà, e che il *background* familiare resta un fattore importante nelle dinamiche di riproduzione sociale. Insomma, la nozione di classe sembra non aver perso la sua capacità esplicativa e il lavoro di Bourdieu – secondo queste riflessioni – è in grado di contribuire alla sua necessaria rivitalizzazione⁵³.

Tra le proposte che hanno tentato di riformulare il concetto di classe in modo da renderlo sensibile alle condizioni della tarda modernità partendo da un’impostazione dichiaratamente bourdesiana, quella della Crompton (1998; 2010) occupa un posto di particolare rilievo. L’autrice sostiene che oggi la classe non va intesa come un soggetto collettivo le cui radici vanno individuate nella scala occupazionale, ma come un aggregato di individui che condividono specifiche affinità culturali e che adottano schemi di azione e di pensiero simili. Si tratta di una visione che affonda le sue radici nella sociologia weberiana. Il passaggio dall’*economico* al *culturale* teorizzato dalla Crompton spiana la strada alla *cultural class analysis*, un filone teorico secondo cui lo studio della stratificazione sociale deve partire dall’analisi delle pratiche e dei riferimenti simbolici, così da mettere in luce come le differenze economiche agiscono nella vita quotidiana e come queste si intrecciano con la sfera soggettiva e identitaria. Savage

⁵³ Nel ricostruire il quadro delle riflessioni post-bourdesiane si fa riferimento al più volte menzionato contributo di Spanò (2018).

(2000; 2016), che rientra a pieno titolo nel novero degli autori che hanno dato un impulso importante all'analisi culturale della classe, afferma ad esempio che i cambiamenti registrati nella contemporaneità impongono la definizione di un nuovo modello per lo studio della stratificazione sociale, un modello in cui la cultura va considerata come una risorsa e la classe come un esercizio di categorizzazione che ha effetti concreti sulla vita delle persone⁵⁴. Come scrive l'autore, infatti, "piuttosto che cercare di definire oggettivamente il vero essere della classe (nei termini di posizioni strutturali), è necessario guardare al modo in cui le stesse categorizzazioni di classe diventano rilevanti in certi tipi di campi, e come le lotte su queste classificazioni sono esse stesse una caratteristica della vita culturale e sociale" (Savage 2008, 174). Sulla stessa linea, la Skeggs (2005) sottolinea da un lato come la classe debba assumere una accezione dinamica e relazionale, in quanto collegata alle dimensioni soggettive, emozionali e affettive della vita sociale; dall'altro, come studiare la classe significhi non limitarsi alla misurazione di qualcosa di oggettivo e di esterno al singolo, ma analizzare i processi di costruzione identitaria e di etichettamento. Difatti, a riguardo l'autrice afferma che "la classe non è un casellario preesistente a cui veniamo assegnati, ma un set di relazioni contestabili; non è qualcosa di dato, ma un processo di valutazione, di attribuzione morale e di vera e propria legittimazione nella produzione della soggettività" (Skeggs 2005, 976). La Bottero (2004), invece, sostiene che i profondi mutamenti intervenuti negli ultimi decenni, lungi dall'aver livellato le classi sociali, hanno in realtà alterato le modalità con cui queste operano, spingendo in direzione di una "differenziazione individualizzata", secondo la quale i processi di distinzione continuano a produrre effetti, ma agiscono a un livello personale e incorporato, influenzando i modi di pensare e di percepire il mondo sociale. Nell'insieme, la *cultural class analysis* – al di là delle differenze che separano i vari studiosi nel ricongiungere l'economico, il culturale e il sociale – riunisce una serie di contributi che rappresentano dei passi avanti importanti nel processo di rinnovamento dello studio della disuguaglianza e nella definizione di una visione delle classi più articolata, più fluida e più rispondente alle esperienze di vita che delineano le biografie individuali.

⁵⁴ Inoltre, secondo Savage (2008; 2016) a causa del processo di individualizzazione oggi assistiamo a una sorta di "paradosso della classe", per cui dal punto di vista culturale la classe non è più un principio di identificazione collettiva, mentre dal punto di vista strutturale essa continua a influire sulle *chances* di vita degli individui. Si tratta di un aspetto molto simile a quello che Furlong e Cartmel (2007) definiscono "fallacia epistemologica".

Nella letteratura post-bourdesiana rientrano anche le riflessioni di quanti hanno proposto una complessificazione del quadro teorico e concettuale di Bourdieu, tra questi vanno menzionati Mouzelis e Lahire, non soltanto perché i loro lavori hanno avuto un notevole seguito, ma anche perché i due autori presentano una prospettiva di analisi particolarmente innovativa. Mouzelis (2007), ad esempio, sostiene la necessità di una vera e propria “ristrutturazione” della teoria della pratica, che a suo avviso sottovaluta il ruolo della riflessività, al punto da apparire a tratti deterministica. Inoltre, contrariamente a quanto teorizzato da Bourdieu, secondo lo studioso il pensiero riflessivo non emerge soltanto in situazioni eccezionali, in concomitanza di un’improvvisa interruzione della *routine*, in quanto le occasioni che possono attivare la riflessività sono numerose: l’esposizione a socializzazioni di diverso tipo, l’interazione continuativa con persone equipaggiate di disposizioni differenti, così come le esperienze di vita che stimolano un processo di analisi interiore. Come scrive lui stesso, infatti, “the way to make Bourdieu's theory of practice less functionalist and/or deterministic is to restructure it so that it seriously takes into account not only the dispositional and positional but also the interactive dimension of social games. It then becomes obvious that reflexive accounting, conscious strategizing, and rational calculation are not exceptional but routine, constitutive elements of human action” (Mouzelis 2007, 123).

Nella stessa ottica Lahire (1998; 2001), ponendosi in una posizione di revisione critica dei contributi di Bourdieu, suggerisce la definizione di una sociologia a livello dell’individuo, volta a mettere in discussione il carattere unitario dell’*habitus* e a indagare la natura plurale delle disposizioni individuali. La tesi dell’autore si basa sull’idea che i processi di socializzazione prendono forma all’incrocio di molteplici campi sociali, ciascuno dei quali richiede un diverso schema di condotte e di pratiche. Ciò vuol dire che ognuno di noi è portatore di un ampio ventaglio di disposizioni, che si attivano o si disattivano a seconda del contesto in cui ci muoviamo e delle circostanze che ci troviamo a vivere⁵⁵. Riprendendo le sue parole, infatti, “un même individu pourra être tour à tour au cours de sa vie, ou simultanément selon les contextes, écolier, fils, père, copain, amant, gardien de but, enfant de chœur, client, directeur,

⁵⁵ Secondo Lahire (1995), inoltre, la possibilità di alterare il proprio *habitus* è legata al tipo di socializzazione al quale si è stati esposti: coloro che hanno sperimentato esperienze di vita multiformi e contraddittorie riescono a incorporare nuove disposizioni con facilità; mentre coloro che hanno vissuto in gran parte situazioni omogenee e coerenti mostrano maggiori difficoltà nel modificare le loro condotte e i loro schemi di azione tradizionali.

militant. Au-delà du simple jeu des rôles sociaux, cette disparité renvoie à une diversité de modèles de socialisation. On peut faire l'hypothèse de l'incorporation, par chaque acteur, d'une multiplicité de schèmes d'action. Ce stock, s'organise en répertoires, que l'individu activera en fonction de la situation" (Lahire 2016, 57).

Infine, come osservato da Spanò (2018), anche per quanto riguarda lo studio delle disuguaglianze di genere, etniche e razziali, le prospettive di analisi più recenti e più sensibili alle dimensioni culturali e simboliche assumono il contributo di Bourdieu come riferimento cruciale. Negli ultimi anni, infatti, hanno acquisito rilevanza gli approcci intersezionali (Collins 1991; Crenshaw 1991), vale a dire quelle visioni teoriche, nate in seno alla sociologia femminista, che considerano le disparità sociali come l'esito dell'interrelazione tra i diversi fattori che sottendono l'esperienza della differenziazione, in particolare la classe, il genere e l'appartenenza etnica⁵⁶. L'ottica intersezionale – che affonda le radici in un'epistemologia orientata a indagare tanto le conseguenze oggettive quanto le implicazioni soggettive delle condizioni di disagio e di marginalizzazione – sottolinea non soltanto la necessità di andare oltre la concezione monodimensionale dell'ineguaglianza, ma anche il fatto che gli effetti derivanti dalla posizione occupata nei diversi “domini di potere” non possono essere semplicemente sommati, ma devono essere analizzati nei loro punti di intersezione. Ne deriva dunque che l'intersezionalità, come evidenziato dagli stessi studiosi che l'hanno teorizzata, è perfettamente in linea sia col carattere relazionale dell'impostazione bourdesiana, sia con l'attenzione che la teoria della pratica riserva agli aspetti simbolici e ai meccanismi di riproduzione e di legittimazione della disuguaglianza sociale.

Note conclusive

In questo capitolo si è cercato di delineare il quadro teorico che sottende e che guida la ricerca empirica condotta, con l'intento di chiarire attraverso quale lente concettuale vengono letti i percorsi educativi dei giovani di bassa estrazione sociale nell'istruzione terziaria. Affrontare la tematica dell'esperienza degli studi superiori nel *framework* struttura-*agency* risulta oggi particolarmente rilevante, perché per un verso implica

⁵⁶ Nei suoi sviluppi più recenti (Anthias 2012), la prospettiva intersezionale propone di ampliare il raggio di azione dell'intersezionalità dagli assi tradizionali della disuguaglianza (*class, sex e race*) a ulteriori dimensioni rilevanti, come l'età, il titolo di studio, la condizione familiare, la religione, l'orientamento politico e l'identità sessuale.

riconoscere che il campo educativo resta uno degli osservatori privilegiati per analizzare i meccanismi di riproduzione sociale; per l'altro, impone di fare i conti con i profondi cambiamenti che negli ultimi decenni hanno investito la società in generale e l'universo giovanile in particolare, aprendo a nuovi spazi di libertà individuale. Inoltre, di fronte al rapporto tra continuità e mutamento che caratterizza la contemporaneità, la teoria sociale non può esimersi dal compito di indagare la natura delle risorse mobilitate dalle nuove generazioni nel processo di costruzione biografica.

Nel corso del capitolo si è mostrato come la complessificazione della realtà sociale e la definizione di un contesto caratterizzato da forti spinte all'individualizzazione, destrutturazione del corso di vita, detradizionalizzazione, insicurezza, ma anche nuovi margini di scelta, abbiano indotto la riflessione sociologica a rivedere i termini e l'armamentario concettuale con cui affrontare lo storico dilemma struttura-*agency*. Tre sono gli aspetti trattati sui quali è doveroso ritornare. In primo luogo, si è visto come l'accento sulla persistenza dei vincoli strutturali e l'enfasi sull'agentività non vadano considerate come chiavi di lettura alternative, poiché – come suggeriscono le *middle-ground theories* – è proprio l'integrazione della teoria della pratica di Bourdieu e degli elementi costitutivi della *risk society* di Beck che permette di analizzare le diverse opportunità di cui i giovani possono godere in uno scenario in cui i percorsi biografici tendono sempre più all'individualizzazione. In secondo luogo, si è messa in luce la necessità di distinguere l'*agency* dalla riflessività e di giungere a una definizione condivisa di entrambe le nozioni, in quanto la capacità di riflettere sulla propria condizione e sul proprio vissuto non sempre si concretizza in azione. In terzo luogo, si è mostrato che per superare definitivamente il dualismo struttura e *agency* la strada da seguire è quella indicata da Bourdieu, certamente non utilizzando i suoi contributi come “testi sacri”, ma riconoscendone invece tanto le potenzialità quanto i limiti e le possibilità di complessificazione. Difatti, come sostenuto da Threadgold (2011) e da Spanò (2018) gli strumenti teorici e metodologici offerti dalla prospettiva bourdesiana costituiscono la via maestra per analizzare le disparità sociali in termini di distinzione, di produzione, di riproduzione, ma anche di esperienza soggettiva.

Nel capitolo che segue verranno affrontati gli aspetti metodologici e nel farlo si metterà in evidenza che se si parte dal presupposto che la classe non è soltanto una questione di distribuzione ineguale di risorse economiche, allora occorre rivolgere lo

sguardo in direzione degli approcci qualitativi, capaci di includere il soggetto, il suo punto di vista e il suo vissuto personale nello studio della disuguaglianza. In particolare l'approccio biografico, come si avrà modo di approfondire, risulta molto utile per comprendere il sistema di priorità dei giovani, il peso dell'influenza familiare sui loro destini e le strategie che essi mettono in campo nella definizione e nella costruzione del loro percorso educativo e di vita.

PARTE SECONDA

TRACCIARE I PERCORSI EDUCATIVI

CAPITOLO IV

IL LAVORO DI RICERCA: METODOLOGIA E DESCRIZIONE DELL'INDAGINE EMPIRICA

Premessa

L'oggetto di studio della ricerca, come si è ampiamente posto in rilievo nel corso dei capitoli precedenti, è costituito dai percorsi educativi dei giovani nell'istruzione terziaria in Italia e in Francia. Giunti a questo punto, sembra opportuno chiarire cosa si intende per "percorsi". A riguardo, risultano piuttosto utili le riflessioni di Olagnero e Saraceno (1993). Come mettono in luce le autrici, quando si rivolge lo sguardo in direzione dei soggetti, non è affatto detto che la loro storia di vita debba essere raccolta e analizzata per intero, può essere interessante anche ricostruire e prendere in esame una sua parte relativa a periodi particolari, come la storia dell'adolescenza, la storia del passaggio all'età adulta, la storia del lavoro, la storia dell'esperienza formativa, in questi casi si parla di "percorsi". Dunque, non soltanto le storie di vita, ma anche i percorsi di vita – concepiti come un segmento specifico dell'intera biografia – rappresentano un oggetto di analisi sociologica. Come scrive Gaudet, infatti, "étudier les parcours signifie analyser la vie des individus en tenant compte des contextes (économique, social, culturel, politique et structurel) de la société dans laquelle ils évoluent. L'objectif devient celui d'intégrer la vie des sujets dans un cadre spécifique, car, selon les différents contextes institutionnels, les biographies individuelles prennent des directions différentes. Les parcours doivent être donc interprétés comme le résultat de projets biographiques personnels et de leur mise en œuvre. Pour cette importante raison, ils représentent des faits sociaux, c'est-à-dire des données empiriques à envisager et à expliquer" (Gaudet 2013, 24).

Se nella prima parte di questo lavoro ci si è posti come intento quello di "contestualizzare i percorsi educativi", sia attraverso una ricostruzione sociostorica della strada italiana e di quella francese verso la massificazione degli studi superiori sia attraverso la definizione del quadro teorico, in questa seconda e ultima parte il proposito è quello di "tracciare i percorsi educativi", presentando prima la cornice di metodo e

gli strumenti utilizzati per la raccolta e per l'analisi del materiale empirico e poi i risultati della ricerca sul campo. L'obiettivo di questo capitolo, pertanto, è sviluppare alcune considerazioni sugli aspetti più strettamente metodologici, ricostruendo la storia della ricerca (Becker e Geer 1969), vale a dire un quadro sistematico del lavoro di indagine svolto, quadro costituito dalle scelte di metodo, dalle implicazioni teoriche e pragmatiche che da queste scelte derivano e dall'insieme delle decisioni prese e delle operazioni compiute nel corso dell'esperienza empirica.

Il capitolo si articola in due parti. Nella prima viene descritta la ricerca condotta sui giovani studenti universitari nelle città di Napoli e di Poitiers, con una particolare attenzione al percorso metodologico. Nella seconda parte, invece, viene proposto un approfondimento sul *Biographical Interpretive Method* (d'ora in poi abbreviato con l'acronimo BIM), metodo che rientra tra gli approcci biografici e che si è deciso di utilizzare nell'indagine empirica. Una scelta di metodo, questa, che risiede nel tentativo di superare la dicotomia macro/micro nello studio delle disuguaglianze educative, portando l'analisi a un livello meso, attraverso cui osservare l'azione simultanea dei fattori che sottendono i percorsi educativi: dalle caratteristiche strutturali del contesto, agli eventi di vita che scandiscono le biografie individuali, fino alle capacità più strettamente soggettive, su tutte la riflessività e l'*agency*.

4.1 Gli interrogativi di ricerca e il percorso metodologico

La ricerca intende porre l'attenzione sulle disuguaglianze che caratterizzano i percorsi formativi nel campo dell'istruzione di livello terziario in Italia e in Francia attraverso la lente della classe sociale. In particolare, si è scelto di concentrarsi sulle strategie educative⁵⁷ definite al termine della scuola superiore, ovvero su quell'insieme molto eterogeneo di fattori, ascritti e acquisiti (Besozzi 2006), che spinge i giovani a intraprendere uno specifico percorso universitario. Non va trascurato di sottolineare, ovviamente, che le disparità educative possono manifestarsi anche in altre forme, ad esempio in abbandoni e in ritardi nelle carriere (Giancola e Benadusi 2015). Come mostrano Bourdieu e Passeron (1964), però, le strategie accademiche – maturando in

⁵⁷ Il concetto di “strategia” viene preferito rispetto a quello di “scelta” perché – come mette in luce Bourdieu (1972a; 1994a) nelle sue ricerche sui processi decisionali in ambito matrimoniale condotte nella società Cabila e nel Béarn – esso rimanda, per un verso, a un modello di comportamento che non è mosso da principi intenzionali, per l'altro, a una condotta sociale che si iscrive nella storia biografica e nell'*ethos* familiare dell'attore.

un complesso universo di disposizioni e di significati che si costruiscono nel corso dell'esperienza biografica dell'attore – rappresentano un osservatorio privilegiato per analizzare non solo il peso assunto dalla classe sociale nella definizione dei destini educativi dei giovani, ma anche la possibilità di azione concreta dei soggetti in un campo, che è insieme istituzionale e familiare, più o meno strutturato.

Alla luce di quanto si è detto, è opportuno articolare delle domande di ricerca più specifiche, che per un verso rappresentano il filo conduttore del lavoro di campo, per l'altro costituiscono gli interrogativi ai quali, attraverso l'esperienza empirica, si tenterà di dare risposta. Dal momento che, come mostrano diffusamente i dati, il processo di massificazione dell'istruzione terziaria non ha segnato il declino delle disuguaglianze educative, allora queste ultime possono essere ancora lette con la lente dell'appartenenza di classe? Le strategie educative maturano attraverso una specifica esperienza del mondo sociale vissuta dal soggetto e sono influenzate dalla dotazione di capitale economico, culturale e sociale? Qual è il significato che i giovani di bassa estrazione sociale attribuiscono all'esperienza formativa? Cosa spinge gli studenti che provengono da un *milieu* popolare a intraprendere percorsi educativi atipici rispetto al *background* di provenienza? Oppure, nel lessico bourdesiano, quali sono i fattori capaci di innescare una tensione interna all'*habitus* e una sua progressiva conversione, così da limitare i meccanismi di riproduzione sociale?

4.1.1 Breve excursus degli studi sulle strategie educative

Il panorama degli studi empirici dedicati alle strategie educative è molto variegato. Nei primi anni Duemila un ricco filone di ricerca, che ha conosciuto una certa diffusione in ambito europeo, ha posto l'accento sulla problematicità delle strategie scolastiche in un contesto di crescente competizione tra istituti (Bottani e Benadusi 2006; Ballarino e Checchi 2006; Gasperoni 2008) e tra filiere formative (Ball 2003; Dubet 2007; Merle 2011). Un interesse, questo, mosso dall'introduzione di principi neoliberali e dalla conseguente diffusione di logiche di mercato nella *governance* educativa⁵⁸. Negli anni più recenti, in Italia, la sociologia dell'educazione, con l'obiettivo di mostrare la persistenza delle disuguaglianze in ambito formativo, si è concentrata su tre

⁵⁸ Nello stesso periodo, in Francia, ha iniziato a prendere corpo un acceso e interessante dibattito tra i "sostenitori" della meritocrazia e i "sostenitori" dell'equità. Per un approfondimento sul tema, si rimanda a Giancola, 2011.

tematiche: il legame tra le strategie educative e il *background* familiare; la complessità dei processi decisionali di fronte alla struttura dell'offerta scolastica; il rapporto tra le strategie formative e le pratiche di orientamento.

Per quanto riguarda la prima tematica – la relazione tra le strategie scolastiche e il contesto familiare – alcuni autori hanno messo in evidenza come studenti e genitori costruiscano dei percorsi educativi coerenti con un universo sociale (e simbolico) di cui condividono valori e significati e all'interno del quale occupano una posizione ben definita. Le strategie scolastiche, insomma, rappresenterebbero un'esperienza situata in un contesto familiare e istituzionale in cui si formano quelle disposizioni sociali che, secondo la logica bourdesiana, generano in modo assolutamente inconscio le preferenze. Come scrive Pitzalis, “scegliendo il proprio percorso scolastico, i ragazzi si collocano in un universo simbolico, definiscono la propria identità sociale, si espongono al giudizio dei propri compagni e degli adulti significativi. Tali preferenze, dunque, appaiono come il frutto di disposizioni incorporate. La disposizione per lo studio non è soltanto gusto per lo studio o un'attitudine, ma implica l'accettazione dell'universo di significati connessi” (Pitzalis 2012, 35).

Per quanto concerne la seconda tematica – la problematicità che lega i processi decisionali alla struttura dell'offerta scolastica – alcuni interessanti contributi hanno evidenziato come la definizione dei percorsi educativi sia limitata dalla distribuzione concreta dell'offerta formativa sul territorio. L'assunto di base, in questo caso, è il fatto che le famiglie godono di una differente possibilità di accesso all'istruzione, in relazione alla loro zona di residenza. Come sostiene Pitzalis (2006), infatti, laddove le scuole elementari e quelle medie risultano distribuite in modo capillare, e presumibilmente anche in maniera uniforme, sull'intero territorio nazionale, lo stesso non può dirsi per gli istituti di istruzione superiore, e ancora di meno per le università. Basti pensare, ad esempio, al fatto che un giovane che vive in città o nelle aree limitrofe ha maggiore libertà di scelta sugli studi da intraprendere rispetto a un giovane che abita in un piccolo borgo, in quanto non soltanto può optare per un percorso liceale, tecnico o professionale, ma può anche scegliere, all'interno di ogni percorso, l'indirizzo che preferisce. L'autore sottolinea, inoltre, come vaste zone rurali (senza importanti differenze tra il Nord, il Centro e il Sud del paese) siano caratterizzate da “monocolture scolastiche” (Pitzalis 2012, 29), nelle quali si osserva una distribuzione profondamente

differenziata delle opportunità formative, poiché determinate comunità hanno accesso a un unico tipo di scuola secondaria di secondo grado, senza considerare che il loro accesso all'università, in mancanza di politiche di diritto allo studio piuttosto generose, è subordinato alla dotazione di consistenti risorse economiche.

Per quanto attiene, infine, alla terza tematica – il legame tra le strategie educative e i sistemi di orientamento scolastico – un vasto filone di ricerca ha messo in rilievo due aspetti di assoluta rilevanza. Innanzitutto, come sottolineato da Checchi (2010), gli insegnanti della scuola media nell'orientare gli studenti risultano fortemente condizionati dalle origini sociali di questi ultimi, in quanto, a parità di risultati scolastici, si rileva una maggiore tendenza a indirizzare i ragazzi di classe medio-alta verso gli studi liceali. Non a caso, infatti, i dati riferiti alla distribuzione della componente studentesca (Gasperoni 2008; Checchi 2010) mettono in luce un'elevata segregazione sociale: considerando la ripartizione degli studenti tra i tipi di istituto scolastico per *status* socio-economico dei genitori, si osserva come i ragazzi economicamente e culturalmente più avvantaggiati si concentrino nei licei e come tra i licei quelli classici mantengano una posizione alquanto privilegiata sul versante della composizione sociale. In secondo luogo, come mostrato da Romito (2016; 2019) per le scuole medie e da Colombo (2011) per le scuole superiori, nel nostro paese le pratiche di orientamento scolastico trovano un più ampio consenso tra le famiglie meno abbienti. In effetti, i genitori più dotati in termini di capitale culturale hanno più dimestichezza con le attività e le prassi legate alla scuola, mentre i genitori di bassa estrazione sociale, poco inclini a mettere a punto strategie formative in totale autonomia, considerano gli insegnanti come portatori di *expertises* su cui fare affidamento⁵⁹.

Proprio sulla tematica dell'orientamento, e sulle problematiche legate alla carenza di adeguate informazioni relative ai costi e ai rendimenti occupazionali degli studi universitari, si sono concentrate le esperienze empiriche che in Italia si sono occupate delle strategie educative nell'istruzione terziaria. Alcune recenti ricerche, ad

⁵⁹ van Zanten (2009; 2009a) ha dimostrato come, in Francia, siano le pratiche di orientamento non convenzionale, più che i sistemi istituzionali di *counseling*, a guidare le strategie scolastiche di famiglie e di studenti. Nel dettaglio, secondo l'autrice la costruzione del percorso formativo avviene attraverso la presa di distanza da pubblici considerati socialmente lontani e l'avvicinamento a pubblici più vicini a sé. In altre parole, "l'effetto istituto", cioè la valutazione del *management* scolastico e del corpo insegnanti, risulta meno importante de "l'effetto pubblico", ossia del valore attribuito alle qualità sociali della platea studentesca. È in questo senso che van Zanten descrive le decisioni prese in ambito educativo come *scelte degli altri*.

esempio, hanno posto in evidenza da una parte come il nostro sistema formativo presti un'attenzione molto limitata alle pratiche di orientamento (Abbiati e Barone 2017), dall'altra come la maggioranza delle iniziative rivolte agli studenti delle scuole superiori assuma una finalità che è prevalentemente promozionale (Barone *et al.* 2017). Tuttavia, malgrado il recente interesse sul contesto istituzionale all'interno del quale avviene il passaggio all'università, la strategia adottata nella definizione del percorso accademico rappresenta nel nostro paese un'area di studi relativamente poco sondata. In particolare, come suggerisce Pitzalis (2012), ad attirare meno interesse è l'analisi a livello meso – che presta attenzione al *frame* delle libertà e delle costrizioni nel quale l'attore sceglie e che si focalizza sull'esperienza soggettiva dei giovani – ossia il tipo di analisi che la ricerca che viene presentata si propone di realizzare.

4.1.2 Le scelte di metodo

È bene mettere in luce che nella prospettiva adottata in questa indagine empirica le disuguaglianze che caratterizzano i percorsi formativi di livello terziario sono considerate come l'ultimo anello di una catena che prende avvio dall'istruzione primaria. In altri termini, si parte dal presupposto che le disparità in campo universitario non assumano forma in un vuoto sociale, ma che siano il risultato, più o meno eterogeneo e più o meno strutturato, dell'intera esperienza biografica dell'attore sociale, nato e cresciuto in uno specifico contesto familiare e condizionato da un determinato vissuto scolastico⁶⁰. Da ciò deriva la decisione di adottare un approccio di ricerca prevalentemente qualitativo, che risponde a un duplice obiettivo: quello di indagare le radici delle strategie educative, le ragioni intime delle singole persone e le loro soggettività; e quello di ricostruire il quadro, familiare e sociale, nel quale si costituiscono quelle disposizioni, quelle attitudini e quelle propensioni che conducono i giovani a intraprendere un particolare percorso formativo.

Di seguito verranno presentate sistematicamente le scelte operate lungo tutto il percorso di ricerca e verranno illustrati sia gli aspetti strettamente teorici, con riferimento alle implicazioni derivanti dall'adozione di un approccio qualitativo, sia gli

⁶⁰ Come segnala Pitzalis (2012), al termine degli studi superiori i giovani hanno passato buona parte della loro vita tra le mura scolastiche, dove sono stati in varia misura istituzionalizzati in senso goffmaniano, divenendo individui scolarizzati. Non c'è da stupirsi, dunque, se le loro strategie future, in materia di educazione ma non solo, sono fortemente legate alla loro storia scolastica.

aspetti più pratici, con un'attenzione specifica non solo alle tecniche e agli strumenti impiegati, ma anche ai diversi *step* che hanno articolato il lavoro di campo. Come sostiene Marradi (2005), si tratta di un passaggio estremamente delicato, in cui il ricercatore è chiamato a restituire il quadro di assunti ontologici ed epistemologici che legittima, allo stesso tempo, il ricorso a certe manipolazioni delle informazioni raccolte e a certe interpretazioni dei risultati. La ricerca – che va ricordato si propone di indagare i percorsi nell'istruzione universitaria con l'intento di analizzare le disparità educative attraverso le strategie formative messe a punto dai giovani – ha previsto due principali strumenti di indagine di stampo qualitativo: le interviste biografiche e i *focus group*. Come messo in evidenza da Denzin e Lincoln (2011), in un lavoro empirico in cui è posto al centro il soggetto e in cui si parte dal presupposto che la comprensione dei fenomeni sociali non può affatto prescindere dal ruolo attivo assunto dall'attore, il ricercatore qualitativo deve svolgere il ruolo di *bricoleur*, ovvero di un artigiano che utilizza i molteplici strumenti a sua disposizione per giungere alla piena comprensione dell'oggetto di studio.

Le interviste, è bene sottolinearlo fin da subito, rappresentano il nucleo centrale dell'esperienza empirica. Complessivamente tra il 2018 e il 2019 sono state raccolte, attraverso il BIM (Rosenthal 1993), 30 storie di vita (15 a Napoli e 15 a Poitiers) di giovani studenti universitari, intercettati con un campionamento “a valanga”. Come è noto, in questo approccio la scelta dei singoli casi non è legata a una logica di rappresentatività statistica, in quanto segue due criteri che rinunciano a pretese di oggettività per rifarsi a logiche di plausibilità: il *theoretical sampling* (Glaser e Strauss 1967), in base al quale è necessario direzionare l'accrescimento del “campione” verso quelle categorie di analisi che risultano lacunose, finché le tematiche indagate non sono sufficientemente sondate; e il principio della saturazione (Bertaux 1981), secondo cui il ricercatore continua il lavoro sul campo, cercando di diversificare quanto più possibile la casistica da esaminare, fino a quando i dati appaiono ridondanti e si ha la sensazione di non apprendere nulla di nuovo riguardo all'oggetto della ricerca.

Una delle caratteristiche principali del BIM – come si dirà in modo dettagliato nel paragrafo successivo, interamente dedicato a un approfondimento sul metodo – è l'ampia libertà di parola accordata all'intervistato. Il soggetto, che viene sollecitato a compiere un intenso lavoro di ricostruzione della propria vita senza limiti di tempo

prestabiliti, diviene in questo modo il biografo della sua storia. Risulta chiaro, quindi, come il ricercatore si trovi spesso di fronte a lunghi e dettagliati racconti, talvolta caratterizzati da una forte carica emotiva. Non a caso, infatti, la grande maggioranza delle interviste condotte ha avuto una durata di circa un'ora e trenta, con poche eccezioni, il cui *range* è andato da poco più di cinquanta minuti alle due ore e cinquanta. Va detto che le interviste sono state raccolte attraverso l'utilizzo del registratore, poiché il racconto prodotto dall'intervistato, previa trascrizione integrale, è stato poi analizzato nella sua interezza. Sebbene ciò sia di aiuto alla ricostruzione e all'analisi delle storie di vita, le trascrizioni sono, per definizione, parziali e selettive, in quanto riflettono il punto di vista del ricercatore. Come scrive Ricœur, infatti, "chaque transcription est une représentation partielle d'un discours, une transformation qui inclut certaines caractéristiques, en exclut d'autres, et réorganise le flux du discours dans les limites d'une page. Mais surtout, les décisions sur la manière de fixer un discours sous forme écrite ne sont pas simplement des choix techniques, car elles reflètent les positions théoriques et les contraintes du chercheur" (Ricœur 1983, 48). Nel lavoro empirico che viene presentato si è scelta la particolare tecnica di trascrizione suggerita dallo stesso Ricœur (1985), che ha previsto l'indicazione di sospensioni e di cambiamenti di tono, l'annotazione di eventuali dettagli salienti e l'uso di un *set* di codici riferiti alla gestualità e alla mimica facciale.

Un accenno, infine, va fatto al luogo in cui le storie di vita sono state raccolte, in quanto, come affermano Beaud e Weber (1997), lo spazio in cui il narratore è sollecitato a parlare di sé, che è al contempo uno spazio fisico e sociale, orienta fortemente il suo racconto. Le interviste si sono svolte in ambienti pubblici, in prevalenza in parchi, in angoli di caffetterie o nei locali universitari. Si è volutamente evitato di incontrare gli intervistati presso le loro abitazioni, poiché la presenza di familiari, di partner o di amici avrebbe potuto influenzare il loro racconto.

Passando ai *focus group*, risulta rilevante innanzitutto mettere in evidenza quali sono stati i motivi che hanno spinto in direzione di un loro impiego. *In primis*, nel corso della ricerca ci si è resi conto che se per il contesto italiano (che si conosceva a fondo) appariva relativamente semplice collocare i percorsi formativi dei giovani nel quadro delle rappresentazioni sociali all'interno del quale prendono forma le strategie educative, non era lo stesso per il contesto francese (del quale, in riferimento a questo

aspetto, si avevano informazioni piuttosto lacunose). Per la Francia, inoltre, era legittimo ipotizzare che l'immagine del sistema educativo che gli studenti vanno via via costruendosi fosse notevolmente articolata, a causa del fatto che – come si è evidenziato in precedenza (cfr. Cap. I) – l'istruzione terziaria è erogata da una molteplicità di istituzioni formative, di natura sia pubblica che privata. *In secundis*, i *focus group* potevano rivelarsi utili per entrare in contatto con una fetta della popolazione giovanile che veniva di fatto esclusa dalle interviste biografiche. Difatti, come si dirà nelle pagine che seguono, se le storie di vita raccolte hanno avuto come protagonisti giovani di bassa estrazione sociale, i gruppi di discussione invece hanno visto la partecipazione di giovani diversamente equipaggiati in termini di risorse economiche, culturali e sociali. Ciò, in fase di analisi, avrebbe permesso sia di operare un confronto tra la gioventù di classe popolare e la gioventù di classe medio-alta, sia di avere una visione di insieme sull'universo giovanile.

Pertanto, tra gennaio e luglio 2019, sono stati condotti 3 *focus group* che nel complesso hanno visto la partecipazione di 20 studenti (7 studenti hanno preso parte al primo incontro, 6 al secondo e 7 al terzo)⁶¹. Si tratta di una scelta di metodo, in linea con la letteratura sociologica sui giovani, che ha consentito, attraverso lunghe e dettagliate discussioni collettive, non soltanto di indagare la percezione degli intervistati, ossia il loro universo di significati rispetto alle dimensioni legate all'istruzione superiore, ma anche di raccogliere un primo ampio materiale di analisi. Come segnala Callaghan (2005), infatti, se in linea generale la tecnica del *focus group* presenta il vantaggio di favorire lo scambio di opinioni e il libero confronto tra i partecipanti, in maniera particolare costituisce un proficuo strumento di ricerca laddove l'obiettivo è quello di far emergere differenze e somiglianze nel modo di vivere un'esperienza di vita comune. Durante i tre incontri si è deciso, secondo quanto indicato in letteratura (Colella 2011; Krueger e Casey 2009), di strutturare la discussione in due fasi. Nella

⁶¹ Va detto che i giovani che hanno partecipato ai *focus group* sono stati intercettati attraverso la mediazione del CRIJ (Centre Régional Information Jeunesse) di Poitiers, il quale conosce una lunga tradizione di collaborazioni con le università della Regione. Grazie all'ausilio dell'ente – che vanta non solo un'ampia partecipazione alle attività culturali e formative che propone da parte della popolazione giovanile della città, ma anche un posto di rilievo nel panorama associazionistico locale e nazionale – è stato possibile entrare in contatto con una platea diversificata (studenti interessati a esperienze di mobilità internazionale, ragazzi e ragazze che partecipano attivamente a progetti di volontariato e di utilità sociale, giovani che hanno difficoltà nel percorso di studi, e così via). I responsabili del centro, inoltre, hanno messo a disposizione i locali per l'organizzazione degli incontri.

prima si sono offerti ampi stimoli di riflessione, con l'intento di dar vita a un intenso dibattito attorno a tre tematiche: la contrapposizione tra istruzione pubblica e istruzione privata; il rapporto gerarchico tra le università e le altre istituzioni formative e all'interno dell'accademia tra i differenti settori disciplinari; l'uguaglianza di possibilità che caratterizza il sistema di istruzione francese. Nella seconda fase, invece, si è passati a formulare domande più mirate e specifiche, riguardanti le strategie formative e il vissuto personale in campo educativo, così da indagare le disposizioni e i modelli valoriali di ciascuno dei partecipanti. In entrambe le fasi dei *focus group*, è bene sottolinearlo, il ruolo dell'animatore è stato quello di guida (Colella 2011), in quanto si è cercato di stimolare e di incoraggiare la discussione e il confronto reciproco senza però controllare e limitare le questioni sollevate.

4.1.3 Il profilo dei protagonisti della ricerca

Come si è avuto modo di accennare in precedenza, in una ricerca che prende forma all'interno di un quadro metodologico prevalentemente qualitativo, come quella che viene presentata, il "campione" (anche se sarebbe meglio parlare di insieme dei soggetti osservati) non può essere determinato a priori, poiché la sua costituzione dipende da molteplici fattori: la specificità del contesto in cui ci si muove; l'accessibilità della popolazione che si intende indagare; la quantità e la qualità delle informazioni che di volta in volta vengono raccolte sul campo. Va sottolineato, tuttavia, che i presupposti teorici alla base degli interrogativi di ricerca, congiuntamente agli obiettivi conoscitivi che ci si pone, rappresentano due criteri importanti per definire il profilo dei soggetti da studiare. In riferimento a questi criteri, di seguito vengono illustrate le caratteristiche socio-anagrafiche dei giovani che hanno preso parte alle interviste da un lato, e di quelli che hanno partecipato ai *focus group* dall'altro.

Per quanto concerne le interviste – che hanno avuto come principale obiettivo quello di capire in che modo prendono corpo le strategie educative nell'istruzione di livello terziario e da quali fattori familiari e sociali queste vengono influenzate – si è scelto di concentrarsi su ragazzi e ragazze di classe popolare⁶². Le 30 storie di vita raccolte, infatti, hanno riguardato studenti (13 uomini e 17 donne) di età compresa tra

⁶² Anche se l'espressione "classe popolare" è poco utilizzata nella letteratura sociologica italiana, in questa ricerca viene preferita rispetto all'espressione "classe inferiore" perché, come evidenzia Bourdieu (1979), è meno intrisa di connotazioni valutative.

i 17 e i 23 anni, iscritti al primo anno di un corso di studi universitario e poco dotati di capitale economico, culturale e sociale (cfr. Appendice metodologica). Si tratta di una scelta che affonda le radici da una parte nell'idea che i giovani che provengono da un *background* socio-economico più debole non possono fare affidamento sul ruolo di guida dei genitori nella costruzione del loro percorso educativo, costruzione che quindi non può che risultare maggiormente problematica; dall'altra, nel tentativo di comprendere dove questi giovani, socialmente distanti da un *ethos* accademico, riescono a trovare la spinta per avviarsi in direzione di traiettorie biografiche piuttosto atipiche rispetto al loro vissuto familiare⁶³.

A livello pragmatico, per identificare i giovani di classe popolare si è fatto ricorso alle categorie interpretative messe a disposizione dai teorici della *cultural class analysis* (Crompton 1998; Savage 2000; Devine *et al.* 2005) che, come già discusso in precedenza (cfr. Cap. III), leggono la distinzione di classe come un processo culturale dinamico e storicamente situato. Sulla scorta di importanti contributi empirici (Serre e Wagner 2015), si sono dunque definiti di classe popolare quei giovani i cui genitori presentano un livello di istruzione che al massimo coincide con il diploma di maturità (nessun titolo, istruzione primaria o istruzione secondaria) e svolgono mansioni esecutive e a basso reddito. Si tratta di un'interpretazione squisitamente qualitativa della classe sociale che, come indicato da Reay, David e Ball (2005), invece di focalizzarsi esclusivamente sulla posizione occupazionale, sposta l'enfasi sulle disposizioni culturali, sui modelli valoriali e sull'esperienza familiare.

Per quanto riguarda invece i *focus group* – il cui intento prioritario è stato quello di ricostruire l'immagine che gli studenti francesi hanno dell'istruzione terziaria e quello di delineare una visione complessiva del mondo giovanile – si è partiti dal presupposto che fosse opportuno disporre di una platea costituita da soggetti che avessero sia vissuti comuni che caratteristiche distintive. Come evidenziano Krueger e Casey (2009), infatti, il principio da seguire nella selezione dei casi da includere nelle interviste collettive è quello della differenziazione interna, che consiste nel raggruppare persone che condividono una medesima esperienza occupando però posizioni o *status*

⁶³ In riferimento alle implicazioni teoriche, metodologiche e pragmatiche che derivano dal fare ricerca concentrandosi sui giovani che provengono dal *milieu* popolare, si rimanda a Mauger, 1991, considerato un classico della sociologia francese sul tema. Una delle sollecitazioni che l'autore propone ai ricercatori è quella di favorire un "ritorno riflessivo" nel corso dell'esperienza empirica, per riflettere sulla propria storia e sulla relazione che si ha con la popolazione studiata.

differenti. Pertanto, si è scelto di concentrarsi su studenti di diversa estrazione sociale. Difatti, i 3 *focus group* condotti nella città di Poitiers hanno riguardato 20 giovani (9 uomini e 11 donne) inseriti in percorsi di studio superiore, a prescindere dall'anno di iscrizione, e diversamente equipaggiati di risorse tanto economiche quanto culturali. Va precisato però che questi giovani, a differenza di coloro che hanno preso parte alle interviste biografico-narrative, non sono tutti iscritti in un'università *stricto sensu*, in quanto provengono dalle varie istituzioni presenti nel panorama dell'alta formazione francese. In effetti, con il proposito di favorire una più ampia eterogeneità interna ai gruppi, si è deciso di diversificare la platea dei partecipanti ai *focus group* anche sul fronte dell'esperienza educativa. In particolare, hanno preso parte agli incontri 8 universitari, 7 studenti delle *Grandes Écoles* e 5 studenti iscritti in istituti di alta formazione tecnica e professionale (cfr. Appendice metodologica).

4.1.4 I contesti della ricerca

Molto si è detto nei capitoli precedenti riguardo ai punti di contatto e alle differenze tra l'Italia e la Francia sul fronte dell'educazione. Da un lato, la ricostruzione socio-storica ha mostrato come i profondi mutamenti che a partire dagli anni Sessanta hanno preso forma a livello europeo nella formazione terziaria e nel tessuto sociale si siano configurati in modo diverso nei due contesti nazionali (cfr. Cap. I). Dall'altro, l'analisi degli scenari contemporanei ha messo in rilievo come in entrambi i paesi, in seguito al processo di massificazione, si sia delineata un'istruzione di terzo livello ad ampio accesso, ma in cui le disuguaglianze sociali persistono e divengono più difficili non solo da leggere, ma anche da contrastare (cfr. Cap. II). Ora però, prima di passare a presentare i risultati della ricerca empirica, occorre andare più nel dettaglio e definire i due contesti indagati: Napoli e Poitiers.

La città di Napoli rappresenta un caso di studio emblematico, almeno per due ragioni. Innanzitutto perché, pur essendo l'unica metropoli del Sud del paese, ha fatto registrare tradizionalmente alti livelli di disagio sia economico che sociale, dovuti *in primis* alle condizioni critiche del mercato del lavoro locale. Come scrive Pugliese, infatti, "a partire dagli anni Settanta l'industria e il settore ad essa collegato sono andati gradualmente perdendo peso, ma non sono stati sostituiti da alcuna politica alternativa. In questo modo, i processi di deindustrializzazione della città e del suo *hinterland* sono

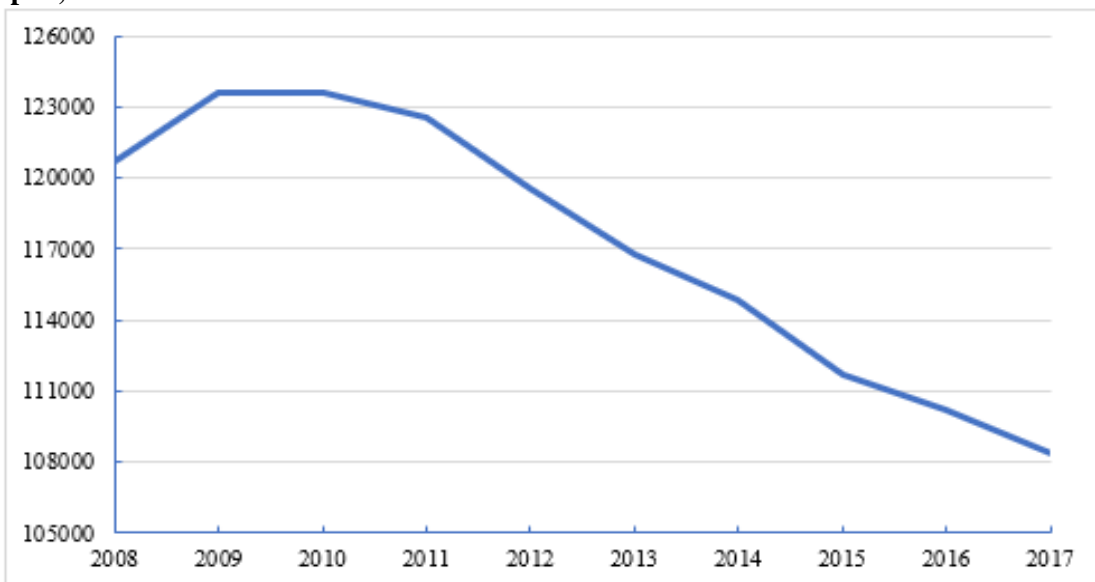
andati avanti con pesanti e difficoltose implicazioni sociali” (Pugliese 2007, 109). In secondo luogo perché, nonostante si caratterizzi per una situazione occupazionale piuttosto problematica, Napoli rappresenta storicamente il più importante centro universitario del Mezzogiorno, nonché una delle più grandi realtà accademiche in Italia. Difatti, la città è sede di quattro atenei statali (l'Università degli Studi di Napoli “Federico II”, l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", l'Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli" e l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope"), di due atenei privati (l'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" e la Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale), di un istituto per l'alta formazione musicale e coreutica (il Conservatorio di San Pietro a Majella) e di un istituto per l'alta formazione artistica (l'Accademia di belle arti di Napoli). A ciò va aggiunto che la Campania, e Napoli in maniera particolare, risultano le aree più giovani del paese, il che rende rilevante e significativo mettere a punto studi e indagini empiriche che si concentrano sulla popolazione giovanile.

Diversamente da Napoli, Poitiers – città situata nel centro-ovest della Francia e capoluogo del dipartimento della Vienne, nella regione Nuova Aquitania – non presenta un quadro economico e sociale caratterizzato da particolari disagi, seppure il tenore di vita medio risulti al di sotto di quello nazionale di quasi 10 punti percentuali (Insee 2018). Si tratta di un'area urbana in cui le attività economiche afferiscono quasi esclusivamente al settore dei servizi e del piccolo commercio. Passando alle dimensioni legate all'istruzione superiore, invece, si riscontrano importanti elementi in comune con Napoli. Come la città partenopea, infatti, anche Poitiers si distingue per una lunga tradizione accademica, tant'è che da più di un decennio è diventata l'area metropolitana francese con la più alta proporzione di studenti universitari in rapporto alla popolazione residente, circa il 23% (MEN 2018). La città, inoltre, non solo ospita un importante ateneo, ma è anche sede di numerose istituzioni formative di livello terziario, sia pubbliche (l'Institut d'administration des entreprises, l'Institut universitaire de formation des maîtres, l'École nationale supérieure d'ingénieurs de Poitiers) che private (l'École nationale supérieure de mécanique et d'aérotechnique de Poitiers, l'École supérieure de commerce et de management).

Un aspetto che vale la pena sottolineare è il fatto che in entrambi i contesti in cui ha preso forma l'indagine empirica – a Napoli così come a Poitiers – l'andamento delle

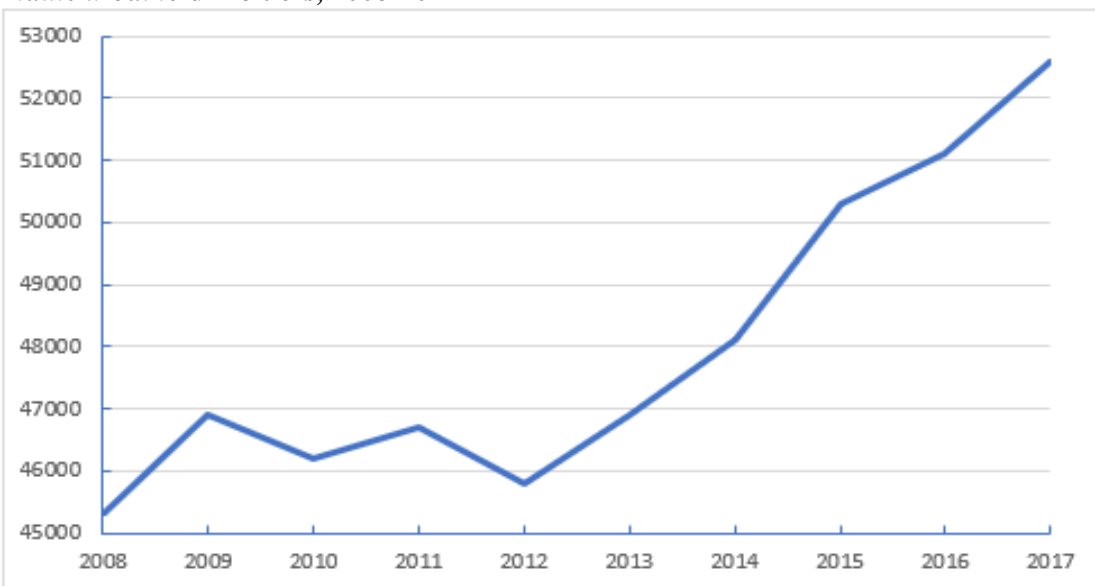
iscrizioni nelle istituzioni formative di terzo livello è perfettamente in linea con l'andamento che si è registrato a livello nazionale (cioè in Italia e in Francia). Le figure 4.a e 4.b presentano la variazione del numero di studenti iscritti nell'istruzione terziaria dal 2008 al 2017 rispettivamente a Napoli e a Poitiers.

Fig. 4.a – Iscritti alle istituzioni universitarie aventi sede nell'area metropolitana di Napoli, 2008-2017



Fonte: Miur – Anagrafe nazionale degli studenti

Fig. 4.b – Iscritti alle istituzioni formative di livello terziario aventi sede nella *commune* di Poitiers, 2008-2017



Fonte: MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [2008-2017]*

Come si può osservare dalle figure 4.a e 4.b le iscrizioni nell'istruzione superiore a Napoli e a Poitiers seguono una tendenza opposta. A Napoli – in modo congruente a quanto si è visto per la più generale situazione italiana, in cui la platea studentesca diminuisce di anno in anno – il numero di iscritti si riduce drasticamente in 10 anni, passando da più di 120 mila nel 2008 a circa 108 mila nel 2017, con un decremento pari al 10.2%. Mentre a Poitiers – in conformità a quanto si è detto per la Francia, dove dagli anni Sessanta del secolo scorso la popolazione studentesca tende costantemente a crescere – le iscrizioni passano da 45 mila nel 2008 a più di 52 mila nel 2017, con un incremento del 16.1%. Ciò mette in rilievo per un verso come le trasformazioni di ampia portata che negli ultimi decenni hanno interessato il sistema educativo italiano e quello francese trovino pieno compimento a livello locale, per l'altro come Napoli e Poitiers, presentando scenari in linea con le rispettive realtà nazionali, risultino due contesti particolarmente indicativi.

4.2 Un approfondimento sul metodo: il BIM

Fin qui sono stati presentati gli aspetti salienti dell'indagine condotta, con un'enfasi particolare sulle differenti fasi che hanno contribuito a delineare l'esperienza empirica, dalla definizione dell'oggetto di studio e degli interrogativi di ricerca fino alla descrizione dei contesti presi in esame. Passiamo ora a una più dettagliata riflessione teorica sul metodo. Come anticipato a più riprese, il BIM si iscrive in quello che Bichi (1999) designa come “campo biografico”⁶⁴, ovvero un insieme di approcci, anche molto distanti tra loro da un punto di vista epistemologico, che nei loro modelli di indagine mirano alla comprensione dei fenomeni sociali attraverso la raccolta e l'analisi del materiale biografico.

Dunque – prima di focalizzare l'attenzione sui caratteri distintivi del BIM – è opportuno ripercorrere brevemente la storia dell'approccio biografico, avendo chiaro che il suo sviluppo nell'ambito delle scienze sociali rappresenta il tentativo di superare la tradizionale antinomia tra il livello macrosociologico e il livello microsociologico. Come mette in evidenza Capecchi (1985), infatti, l'obiettivo principale dell'analisi

⁶⁴ L'utilizzo del concetto bourdesiano di campo è giustificato dal fatto che, come sostenuto dalla stessa Bichi (1999; 2002), si tratta di un insieme fortemente complesso, disorganico e multiforme, che vede la compresenza di tematiche contrapposte e di una pluralità di programmi culturali, di filosofie di ricerca e di rappresentazioni del ricercatore.

biografica è quello di tracciare una possibile via di superamento alla contrapposizione tra sociologia del sistema e sociologia dell'azione, fornendo al ricercatore strumenti analitici e cornici di senso utili a comprendere in che maniera prende forma l'agire sociale tra vincoli strutturali e libertà individuali, oppure, per dirla à la Bourdieu, tra *habitus* e soggettività.

4.2.1 Le radici storiche dell'approccio biografico

Come è noto, il primo vero e proprio utilizzo sociologico di materiali di tipo biografico risale all'imponente opera di Thomas e Znaniecki (1918-1920), intitolata *The Polish Peasant in Europe and America*, in cui gli autori, con l'intento di indagare i cambiamenti di comportamento e di mentalità in seguito al distacco dal paese di origine, propongono un uso scientifico dell'autobiografia. Come mette in luce Chapoulie (2001), si tratta della prima indagine empirica che si prefigge di legare in modo stringente le dimensioni oggettive e le dimensioni soggettive del sociale, connettendo la raccolta e l'analisi di documenti biografici all'obiettivo di giungere alla costruzione di schemi generali di analisi della società⁶⁵.

Sulla scia di Thomas e Znaniecki, tra gli anni Venti e Trenta del Novecento numerosi sono gli studiosi che iniziano a guardare alla biografia come possibile fonte di analisi sociologica e molteplici sono i contributi che si focalizzano sulle traiettorie di vita e sul punto di vista degli attori sociali. Tra le esperienze empiriche che prendono forma in questi anni, un posto di particolare rilievo è assunto dal lavoro di Anderson (1923), denominato *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*. Lo studio – che costituisce la prima monografia della Scuola di Chicago e che dà avvio al riconoscimento dell'osservazione partecipante come metodologia di ricerca sociologica – rivela che l'esperienza della sottoccupazione e del vagabondaggio assume caratteristiche differenti in funzione delle risorse possedute (non solo economiche, culturali e sociali, ma anche riflessive) e dei percorsi biografici. In particolare, concentrandosi sui valori e sulle varie forme di organizzazione degli *hobos* che risiedono nella città di Chicago,

⁶⁵ Chapoulie (2001) sostiene che l'intenzione di Thomas e Znaniecki di collocare la vita delle persone in un quadro caratterizzato sia da condizioni strutturali che da spazi di libertà individuale va rintracciata a partire dall'impiego che gli autori fanno di specifici concetti: quello di *attitudine*, inteso come mediazione tra condizioni oggettive e condotte sociali; quello di *valore*, concepito come giustificazione di singoli comportamenti; e non di minore importanza quello di *definizione della situazione*, interpretato come maniera di categorizzare le interazioni tra sé e gli altri.

Anderson mostra che i senza fissa dimora se per un verso vivono una condizione di disagio oggettiva, per l'altro si muovono in un universo estremamente eterogeneo di modi di vita, di culture e di codici morali.

A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, come sottolinea Bichi (1998), il monopolio degli approcci funzionalisti e dei metodi di indagine quantitativi fa progressivamente cadere in disuso il ricorso al materiale biografico nella ricerca sociologica. Prende avvio, infatti, un lungo periodo nel quale la scienza viene considerata uno strumento per il miglioramento sociale, destinata a produrre, in linea con le impostazioni teoriche di quel tempo, risultati applicabili nella pratica e che devono condurre in direzione di un maggiore "progresso" socio-economico e culturale.

Solo tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta inizia a tornare alla ribalta un interesse per la "qualità", spinto, sul versante epistemologico, dall'idea che la raccolta, l'analisi e la pubblicazione delle biografie possano contribuire alla definizione di una storia "dal basso", dando finalmente voce al popolo e soprattutto ai gruppi tradizionalmente più emarginati; sul versante metodologico, dalla crescente diffusione di considerazioni critiche sugli approcci quantitativi e sulla convinzione che soltanto ciò che è rigorosamente misurabile debba essere considerato scientifico. Inoltre, come scrive Bichi "altre ragioni di questo *revival* possono essere rintracciate nelle peculiari caratteristiche della realtà storico-sociale di questi anni, in cui la coesistenza della tradizione e della modernità suscita il bisogno di raccogliere le vestigia di un passato minacciato dalla sparizione" (Bichi 1998, 12). Due sono i contributi che segnano prepotentemente il ritorno sulla scena della ricerca biografica: *Histoire de vies ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie* di Bertaux (1976) e *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale* di Catani e Mazé (1982). Bertaux – mosso dall'intento di far conoscere la tradizione di ricerca sociologica della Scuola di Chicago, intento che lo porterà nel 1984 a fondare il comitato di ricerca *Biography and Society* – pone le fondamenta per una concettualizzazione dei racconti di vita come racconti di pratiche. Il suo approccio, che egli stesso definisce etnosociologico, si basa sulla distinzione tra storia di vita (*histoire de vie*) e racconto di vita (*récit de vie*)⁶⁶, in base alla quale il primo termine designa la storia vissuta da una persona, mentre il

⁶⁶ La distinzione è operata anche da Denzin (1970), che utilizza però le espressioni *life story* e *life history*, per indicare rispettivamente la storia vissuta e la storia narrata.

secondo indica il racconto che questa ne fa, su richiesta e in un preciso momento. Secondo l'autore, il compito del ricercatore è quello di raccogliere e di analizzare i *récits de vie*, in quanto questi consentono, da una parte, di ricostruire i meccanismi e i processi che hanno condotto i soggetti in una precisa traiettoria biografica, dall'altra, di comprendere il modo in cui gli individui mettono in atto pratiche soggettive per gestire le situazioni di vita che si trovano a fronteggiare. Passando a Catani e Mazé – il primo un sociologo di origini italiane emigrato in Francia all'età di 23 anni, la seconda una donna nata e cresciuta nelle campagne francesi che per seguire il marito si sposta in una *banlieue* parigina – va innanzitutto definita la struttura che caratterizza *Tante Suzanne*. Il libro è costituito da cinque lunghi racconti della Mazé e da minuziosi commenti e profonde analisi di Catani, che appaiono tuttavia nettamente separati. La narrazione si configura così come una storia di vita sociale, in cui la biografa fa rivivere la sua esperienza di abbandono della campagna e di insediamento in città e lo studioso fa emergere il significato di un fenomeno sociale – quello dell'urbanizzazione e dell'esodo rurale – legando il cambiamento sociale al vissuto soggettivo.

Come sostengono Dubar e Nicourd (2017), Bertaux e Catani, pur rifacendosi a uno stesso paradigma sociologico, hanno diversi intenti scientifici e presentano due differenti visioni dell'analisi biografica. Difatti, Bertaux, adottando una prospettiva etnografica in cui il racconto di vita viene considerato come una fonte da incrociare con altre informazioni, si propone di raccogliere dati oggettivi sui processi sociali che contribuiscono a strutturare le pratiche soggettive. Mentre Catani, abbracciando una prospettiva sociocomprensiva in cui è possibile produrre conoscenza sociologica attraverso lo studio di una singola storia di vita, si prefigge di mettere in luce il senso soggettivo delle pratiche, che emerge dalla ricostruzione delle esperienze biografiche inscritte nei processi sociali.

Nonostante le forti differenze che separano Bertaux e Catani, non va trascurato di sottolineare come nei contributi dei due autori siano chiaramente rintracciabili gli assunti teorici che caratterizzano l'approccio biografico così come lo conosciamo oggi. Innanzitutto, entrambi pongono una decisa attenzione al soggetto, il quale assume un ruolo tutt'altro che passivo nella costante interazione tra la realtà sociale esterna e il suo mondo esperienziale. In secondo luogo, sia per l'uno che per l'altro la biografia non va certo considerata come un susseguirsi di eventi, ma come l'esito di un lavoro

biografico, come un modello di orientamento utile all'individuo per regolare la propria partecipazione alla società e per attribuire un senso al suo vivere quotidiano. In terzo luogo, infine, per Bertaux così come per Catani, attraverso l'osservazione del singolo si può giungere a comprendere il più ampio contesto in cui questo è inserito, in quanto si assume che ci siano altre vite non troppo dissimili, oppure significativamente connesse anche se diverse a quella studiata direttamente da vicino; si suppone cioè che ci sia un referente collettivo in cui situare quella singola vita.

4.2.2 Sulle storie di vita: concezioni, funzioni, potenzialità

Come evidenzia Bichi (1998), dalla profonda differenziazione disciplinare, teorica e metodologica che contraddistingue l'approccio biografico deriva una grande varietà di termini utilizzati per designare il materiale empirico di cui quest'approccio si nutre. Biografie, narrazioni biografiche, storie di vita, racconti di vita, sono soltanto alcune delle espressioni a cui si fa più frequentemente ricorso⁶⁷. Ma al di là delle etichette, risulta necessario sgomberare il campo da possibili fraintendimenti e giungere a una concezione precisa del materiale biografico.

Adottando tra le molteplici proposte terminologiche presenti in letteratura quella di storia di vita (Olagnero e Saraceno 1993), occorre prima di tutto precisare perché quest'ultima non è assimilabile né all'autobiografia né all'intervista. La diversità tra autobiografia e storia di vita risiede sostanzialmente nella presenza o meno di un interlocutore, il quale raccoglie, analizza, interpreta e costruisce la narrazione. Infatti, se la prima può essere definita come un particolare tipo di racconto nel quale narratore e protagonista coincidono, la seconda viene intesa come un insieme organizzato in forma cronologico-narrativa di eventi e di esperienze relativi alla vita di una persona e da questa raccontati a qualcun altro. La differenza tra intervista e storia di vita, invece, risiede principalmente nello statuto che assume la parola del narratore (Demazière e Dubar 2000). Difatti, nell'intervista (che sia essa strutturata, semi-strutturata o in profondità) la narrazione, volta a raccogliere dati e a stabilire fatti che siano il più possibile autentici, è trattata come una base di informazioni la cui veridicità deve essere prima provata e poi confermata; mentre nella storia di vita, il racconto, teso a ricostruire il

⁶⁷ Alcune di queste espressioni possono essere attribuite a precisi autori di riferimento, tra questi i più rilevanti ai fini della trattazione che viene presentata vengono citati in testo. Per un approfondimento circa la terminologia che caratterizza il campo biografico si rimanda a Bichi, 2002.

vissuto soggettivo del biografo, viene concepito come una testimonianza di credenze, di significati e di punti di vista che costituiscono il risultato eterogeneo di una determinata esperienza del mondo sociale.

Da quanto detto fin qui emerge come nell'approccio biografico ciascuna persona intervistata venga considerata non solo come fonte informativa, miniera dalla quale estrarre "materiale grezzo" che poi il ricercatore raffinerà (Bichi 2002), ma anche come soggetto attivo, capace di raccontarsi e di raccontare l'universo sociale in cui prende forma la sua storia personale. Anche in virtù del fatto che, come suggerisce la sociologia di orientamento fenomenologico, il narratore conosce molto più di quello che ritiene di conoscere⁶⁸. Ciò conduce alla concezione di storia di vita proposta da Kohli (1986), uno studioso che ha offerto importanti contributi all'analisi biografica. Secondo l'autore una storia di vita è una storia narrata in tempo reale sugli avvenimenti del passato, influenzata tanto dal sistema di significati del presente quanto dalle visioni del futuro; è la storia che un individuo sceglie di raccontare circa l'esistenza che ha vissuto, costituita da quello che lui ricorda della sua vita e dagli aspetti di questa che vuole che gli altri conoscano; è una storia che, configurandosi in termini di una costruzione sociale, contiene in sé la complessa articolazione tra la biografia individuale e la struttura del contesto circostante.

Bertaux (1997) – che nella sua prospettiva etnosociologica adotta una concezione del materiale biografico che presenta molti punti di contatto con quella proposta da Kohli – identifica tre differenti funzioni assunte dalle storie di vita (nel lessico dell'autore *récits de vie*): la *funzione esplorativa*, quella *analitica* e quella *espressiva*. La prima – la *funzione esplorativa* – entra in gioco nella fase iniziale di un'indagine empirica, quando le biografie permettono al ricercatore di iniziare a familiarizzare con l'oggetto di studio. Come scrive lo stesso autore, "dans cette phase exploratoire les premiers entretiens ont pour fonction de initier le chercheur aux particularités du terrain et du phénomène social qu'il va étudier" (Bertaux 1997, 52). La seconda – la *funzione analitica* – inizia con l'individuazione delle fonti informative per proseguire

⁶⁸ Come sottolinea Bertaux (1997), il racconto dell'intervistato si compone complessivamente di tre elementi: il percorso biografico, cioè la successione temporale di avvenimenti e di situazioni che segue la dimensione storica dell'esperienza vissuta; la totalizzazione soggettiva, ovvero la realtà psichica e semantica del narratore che prende corpo attraverso uno sguardo retrospettivo sulla sua biografia; la discorsività, ossia ciò che il soggetto dice rispetto a quello che sa e rispetto a quello che pensa di sapere della sua esperienza di vita.

fino alla saturazione del materiale biografico, poiché le testimonianze raccolte danno la possibilità allo studioso di formulare delle ipotesi, di giungere a dei risultati e di dimostrare la validità del suo modello teorico. Come mette in luce l'autore, infatti, "dans ce stade le chercheur multiplie les observations de terrain, les conversations, les récits de vie ; en suivant par la réflexion les pistes qui ouvrent les témoignages et en développant les indices qui lui sont fournis au détour d'une phrase ou d'un récit plus ou moins long" (Bertaux 1997, 54). Infine, la terza – la *funzione espressiva* – riguarda non tanto la fase di campo, quanto quella di comunicazione dei risultati, poiché la pubblicazione integrale delle storie di vita raccolte consente a chi fa ricerca di restituire in modo esemplificativo e in forma narrativa la complessità delle analisi condotte⁶⁹. Come sostenuto dall'autore, "certains récits de vie sont tellement chargés de force expressive que le chercheur sera tenté de les publier. En publiant un récit de vie in extenso on lui fait remplir non une fonction de recherche, mais une fonction de communication" (Bertaux 1997, 55).

Nonostante la vasta letteratura sul tema e i numerosi sforzi di sistematizzazione, vuoi sul versante della concezione delle storie di vita vuoi su quello delle funzioni che queste possono assumere nelle diverse fasi del lavoro sul campo, nelle scienze sociali l'utilizzo dell'approccio biografico è stato per lungo tempo circoscritto al solo studio della marginalità e dell'esclusione sociale⁷⁰. Negli ultimi decenni, però, la sociologia qualitativa in generale e la ricerca biografica in particolare hanno moltiplicato i loro tradizionali ambiti di analisi, a fronte sia di un rinnovato dibattito sui fondamenti che regolano la conoscenza sociologica, sia dei profondi cambiamenti intervenuti nel passaggio dalla società salariale alla società post-salariale. Tra questi va citata, come mette in rilievo Spanò (2007), la poderosa spinta all'individualizzazione che, dando maggiore spazio alla capacità di *agency*, impone a chi fa ricerca sociale di mettere l'accento sulla dimensione esperienziale del soggetto e sulla vita quotidiana come ambito in cui

⁶⁹ Come evidenzia Melucci (1998), Bourdieu è uno degli autori che propone un utilizzo espressivo del materiale biografico. Difatti, in *La Misère du monde* (Bourdieu 1993) – che raccoglie più di cinquanta storie di vita di contadini, di operai, di insegnanti e di operatori del terzo settore – il sociologo francese riporta integralmente le biografie raccolte, limitandosi esclusivamente a presentarne una possibile chiave di lettura.

⁷⁰ Come afferma Bichi (2002), le ragioni di ciò vanno rintracciate, da un lato, nella peculiarità storica, economica e sociale del periodo in cui l'approccio biografico ha conosciuto una più ampia diffusione, dall'altro, nelle sue radici storiche che, come si è detto, risalgono alla tradizione sociologica della Scuola di Chicago.

le persone costruiscono il senso del loro agire, non più inscritto esclusivamente nelle strutture sociali. Difatti, per l'autrice l'approccio biografico si rivela particolarmente fruttuoso qualora l'obiettivo di ricerca sia quello di capire come gli individui fronteggiano il mutamento. Un obiettivo conoscitivo, questo, che acquista sempre maggiore rilevanza in una società, come quella attuale, nella quale tutti noi siamo chiamati a "incorporare" i cambiamenti nelle differenti sfere della nostra vita molto più che nel passato (Spanò 2005). In altre parole, come sostenuto da Bertaux (1997), la forza della ricerca biografica sta nel fatto che oggi più che mai essa permette di leggere i fenomeni sociali che prendono forma nel vivere quotidiano, ovvero nelle relazioni familiari e interpersonali, nelle transizioni all'età adulta, nella costruzione delle carriere lavorative e – ciò che più interessa la ricerca che si sta descrivendo – nelle esperienze formative e nei percorsi educativi.

4.2.3 La raccolta delle storie di vita

È nella cornice teorica fino ad ora descritta che si colloca il BIM, messo a punto da Rosenthal (1993) e negli anni più recenti ripreso da Wengraf (2008)⁷¹. Tale metodo, in linea con gli apparati concettuali e le direttrici epistemologiche appena delineate, si pone in forte opposizione alla *survey*, non solo perché permette al soggetto intervistato di esprimersi apertamente, con piena libertà di parola, ma anche perché connette i fenomeni sociali ai contesti di azione individuale⁷². Sono molteplici i riferimenti teorici che sottendono il BIM, tra questi i più significativi risultano: l'ermeneutica strutturale, sviluppata da Oevermann nel corso degli anni Sessanta, capace di mettere a fuoco la struttura di senso latente che contraddistingue ogni produzione discorsiva; la *Grounded Theory* di Glaser e Strauss (1967), secondo la quale nella ricerca sociale osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione costante e continua; la *Part-Whole Theory* di Sheff, che mette in rilievo come ciascun elemento

⁷¹ Va precisato che il BIM costituisce una gemmazione del *Biographical Analytical Approach*, sviluppato da Schütze (1992) in un noto articolo dedicato alle implicazioni biografiche dell'esperienza della guerra di un giovane soldato tedesco.

⁷² A riguardo, Bertaux (1981) sostiene che l'analisi biografica rappresenta il tentativo più convincente di mediare tra la sociologia dei fatti sociali (basata sulla logica dei grandi numeri) e la psicologia (incentrata sullo studio dei casi individuali). L'autore segnala, infatti, che strutturalismo, funzionalismo e marxismo da un lato e psicanalisi dall'altro vanno considerati come paradigmi che assumono un distacco di fondo tra l'individuo e la società, mentre i metodi biografici partono dall'assunto che per comprendere società sempre più differenziate occorre dotarsi di strumenti flessibili.

o frammento del discorso acquisisca significato solo all'interno di una cornice più ampia; in ultimo, la psicologia della *Gestalt*, che teorizza l'esistenza di una struttura mentale complessiva che, da una parte, dà significato ai singoli eventi e, dall'altra, guida il narratore nel suo racconto.

Nel BIM il soggetto intervistato viene considerato come un attore libero, come il biografo della propria storia di vita che, selezionando ciò che ritiene importante e scegliendo ciò che intende condividere, “monta” il suo racconto tra i tanti racconti possibili. Dunque, come sostiene Rosenthal (1993), dietro una narrazione vi è sempre una *hidden agenda*, vale a dire un costrutto biografico complessivo, un principio selezionatore che determina il modo in cui l'intervistato compone il *patchwork* che tiene insieme i frammenti del suo vissuto biografico. Secondo l'autrice, tale principio, di cui talvolta il narratore stesso è totalmente inconsapevole, è sottoposto a continue sollecitazioni, dal momento che ogni nuova esperienza – comprese la stessa intervista e l'interazione con l'intervistatore – può trasformare la prospettiva presente, alterare la rilettera del passato e modificare le disposizioni verso il futuro.

Passando alla tecnica di rilevazione vera e propria, cioè l'intervista biografico-narrativa (Rosenthal 2004), questa si articola in tre fasi strettamente interconnesse tra loro, che mirano a limitare fortemente l'interferenza del ricercatore al fine di permettere l'emersione del sistema di rilevanza del soggetto intervistato: la fase della *main narration* (narrazione principale), la fase delle *internal questions* (domande interne alla narrazione del biografo) e quella delle *external questions* (domande esterne alla narrazione del biografo, ma rilevanti per il ricercatore)⁷³. Nella prima fase – quella della *main narration* – il soggetto è sollecitato, attraverso un unico e ampio stimolo iniziale⁷⁴, a raccontarsi, a narrare la propria storia e a farsi carico della gestione del colloquio. L'intervistatore, pertanto, non interrompe il flusso narrativo e si limita a un ascolto attivo, dimostrando un ampio e reale interesse per tutto ciò che gli viene detto. Nella seconda fase – quella delle *internal questions* – il ricercatore chiede al soggetto

⁷³ La tecnica di intervista sviluppata da Rosenthal non si discosta molto da quella proposta da Schütze (1992), che pure prevedeva l'articolazione in tre fasi.

⁷⁴ A titolo esemplificativo, viene riportato di seguito lo stimolo iniziale utilizzato nelle 30 interviste biografico-narrative raccolte: “Sto conducendo una ricerca sui giovani, in particolare sulle loro scelte educative. Vorrei che mi parlassi di te, che mi raccontassi la tua vita fino ad oggi. Puoi iniziare da dove vuoi, sono interessato a tutto ciò che mi dirai. Prenditi tutto il tempo che desideri, io non ti interromperò. Prenderò soltanto qualche appunto. Naturalmente l'intervista è anonima e tutto ciò che mi dirai resterà assolutamente privato” (cfr. Appendice metodologica).

intervistato, attraverso domande evocative finalizzate a stimolare il ricordo piuttosto che a cercare spiegazioni, di tornare in maniera più dettagliata su persone, eventi e situazioni menzionati spontaneamente. Nel porre le domande l'intervistatore è chiamato a seguire lo stesso ordine sequenziale e lo stesso registro comunicativo del biografo. Infine, nella terza fase – quella delle *external questions* – il ricercatore formula interrogativi, che ora possono non essere di tipo narrativo, sia su aspetti della narrazione che necessitano di un maggior approfondimento, sia su tematiche e argomenti estranei al racconto, ma di interesse generale per la ricerca.

Non si può, dunque, non essere d'accordo con Bichi (2002) quando sottolinea che la traccia di un'intervista biografico-narrativa deve essere aperta, nascosta e interiorizzata. Aperta sia perché deve poter subire variazioni in qualsiasi fase del percorso di ricerca, sia perché la sua articolazione non deve condizionare in alcun modo la narrazione, fortemente legata al contesto e al momento dell'interazione tra il biografo e il ricercatore. Nascosta perché nel corso dell'intervista la traccia deve funzionare fondamentalmente come promemoria, ma senza essere esplicitata, senza entrare nella logica dell'interazione. Infine, la traccia deve essere interiorizzata, deve cioè essere fatta propria dall'intervistatore, che può così gestire il colloquio con la giusta libertà cognitiva che gli consente di lasciarsi sorprendere e di massimizzare le potenzialità conoscitive offerte dalla ricerca biografica.

4.2.4 *L'analisi delle storie di vita*

Terminata l'intervista e trascritta secondo i criteri di cui si è discusso in precedenza, si può finalmente entrare nel vivo del lavoro interpretativo. Come mette in evidenza Bertaux (1976), però, una storia di vita non è una storia qualunque, in quanto: è un racconto di tipo autoriflessivo, che prende forma a partire da fatti realmente accaduti e dai segni che questi fatti hanno lasciato nell'esperienza biografica; è una narrazione improvvisata all'interno di una relazione dialogica con un ricercatore, che orienta il colloquio in direzione di quelle dimensioni pertinenti allo studio del suo oggetto di ricerca. L'analisi, dunque, non può certo limitarsi a una lettura approfondita, ma deve seguire precisi criteri scientifici, così da allontanare il pericolo di perdersi *nelle e tra* le biografie. In effetti, come scrivono Dubar e Nicourd, "l'excès d'intelligibilité que comporte toute source biographique impose au sociologue de se doter d'une solide

méthode d'analyse des données. [...] Parce qu'un récit comporte toujours une forme d'auto-analyse, le premier piège consisterait à prendre le récit comme explicatif en soi. C'est le regard sociologique qui permet de construire les résultats ; cela au travers d'une protocole d'analyse spécifique" (Dubar e Nicourd 2017, 84).

L'analisi del materiale biografico può essere condotta attraverso due differenti modalità di lettura: una di tipo nomotetico, l'altra di tipo idiografico. Nel primo caso l'intento è quello di rintracciare gli elementi comuni nelle interviste raccolte, in modo da individuare delle regolarità nelle storie di vita prese in esame. Nel secondo caso, invece, l'obiettivo è la ricostruzione ermeneutica del caso, si tratta cioè di decodificare il testo dell'intervista per cogliere i significati impliciti e latenti di quanto viene raccontato, così da comprendere la realtà biografica del narratore. Nella ricerca che viene presentata si è scelto di focalizzarsi sulla seconda modalità di lettura, vale a dire quella idiografica, in quanto questa consentirà di individuare il principio selezionatore nascosto e di comprendere il significato soggettivo che ciascun intervistato attribuisce alla propria esperienza scolastica e universitaria.

Come mette in rilievo Rosenthal (1993), per giungere alla ricostruzione ermeneutica del caso sono due i principi che devono guidare il ricercatore, il principio dell'analisi ricostruttiva e quello della sequenzialità. Nell'analisi ricostruttiva non si parte da una teoria di base o da assunzioni precostituite, ma si procede alla spiegazione di singoli dati, fino a giungere all'individuazione di una struttura di senso generale. La logica utilizzata è quella adduttiva, molto simile al lavoro investigativo di Sherlock Holmes, nella quale si avanzano una serie di ipotesi – e si lasciano dunque aperte una pluralità di strade alternative – che verranno poi confermate o smentite nel corso dell'elaborazione interpretativa⁷⁵. Si tratta di un continuo lavoro di costruzione-demolizione di supposizioni e di congetture, definite sempre più accuratamente man mano che l'analisi progredisce. Il principio di sequenzialità, invece, prende avvio dall'assunto che ciascuna azione costituisce una scelta, più o meno consapevole a seconda delle circostanze in cui viene compiuta, tra alternative disponibili in una determinata situazione. Il ricercatore, chiamato a limitarsi allo studio di ciascuna sequenza di azioni

⁷⁵ Come mostra Ginzburg (1979), il modello epistemologico basato sull'adduzione, al quale l'autore dà il nome di paradigma indiziario, prende forma tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento nel campo della storia dell'arte (il riferimento principale è al metodo "morelliano", utilizzato per l'attribuzione di dipinti anonimi o in pessimo stato di conservazione), per poi diffondersi in altri ambiti di studio, come appunto le scienze sociali.

e a ignorare il seguito della storia, prende in considerazione tutte le ipotesi possibili. In questo modo soltanto nel corso delle sequenze successive scoprirà quali di queste sono verificate e quali non lo sono. In termini pratici, gli aspetti che vanno indagati in ogni sequenza sono il *range* delle possibilità a disposizione del soggetto, la scelta fatta, le opzioni “scartate” e le conseguenze delle decisioni prese, con l’obiettivo di ricostruire la struttura complessiva del caso, di contestualizzare le esperienze biografiche e di rendere manifesti i principi che guidano l’azione individuale (Spanò 2005; 2007). L’analisi sequenziale viene eseguita parallelamente su due livelli: quello della vita vissuta (*life history*), che consente di ricomporre gli eventi biografici nel modo in cui si sono succeduti e di individuare il significato delle esperienze al tempo in cui queste sono state vissute; e quello della vita narrata (*life story*), che permette invece di ricostruire l’ordine cronologico della narrazione e di mettere a fuoco il significato presente delle esperienze passate.

Nella proposta di Rosenthal (1993)⁷⁶, l’analisi ermeneutica delle storie di vita si articola in cinque *steps*: l’analisi dei dati biografici; la ricostruzione della vita narrata; la ricostruzione della vita vissuta; la micro-analisi dei segmenti testuali; la comparazione tra *life story* e *life history*. Nel primo *step*, l’analisi dei dati biografici, si ricostruisce l’ordine cronologico degli eventi e dei fatti nel modo in cui essi sono concretamente accaduti, così da delineare lo sfondo per le analisi successive. Nel secondo, la ricostruzione della vita narrata, si analizzano invece i dati seguendo la cronologia utilizzata dal biografo e, prendendo in esame esclusivamente la *main narration*, si scompone il racconto in sotto-unità testuali secondo tre criteri: il cambio di *speaker*, la variazione tematica e la modifica dello stile narrativo. Gli obiettivi ora sono due, quello di ricostruire l’interpretazione che il soggetto intervistato fornisce della sua vita alla luce della prospettiva del presente e quello di formulare delle ipotesi sull’*hidden agenda*, ovvero sul principio selezionatore che spinge il narratore a parlare di determinati avvenimenti e a evitarne altri. Nel terzo *step*, la ricostruzione della vita vissuta, viene rielaborata la prospettiva del passato e cioè il senso delle esperienze al tempo in cui esse sono state vissute. Gli interrogativi che guidano il ricercatore in questo *step* dell’analisi riguardano prioritariamente il significato (manifesto o latente) che ogni

⁷⁶ Una proposta alternativa a quella di Rosenthal sulle procedure di analisi del materiale biografico, alla quale va riconosciuto il merito di presentare un alto grado di strutturazione, è avanzata da Demazière e Dubar, 2000 e da Demazière, 2008.

evento ha assunto nella biografia analizzata. Nel quarto *step*, la micro-analisi dei segmenti testuali, le ipotesi più rilevanti formulate sul caso vengono verificate su una o più sequenze testuali; in altri termini, le supposizioni elaborate tanto sull'*hidden agenda*, quanto sul senso attribuito dal narratore alle proprie azioni sono testate con analisi dettagliate di singoli segmenti del racconto. Infine, nel quinto e ultimo *step*, la comparazione tra *life story* e *life history*, si cerca di individuare la logica che regola i legami tra il piano della vita vissuta e il piano della narrazione, prestando particolare attenzione alle contraddittorietà tra i fatti realmente accaduti e l'interpretazione che l'intervistato ne dà nella (sua) prospettiva del presente. Solo ora si può ricostruire la struttura del caso e si possono rintracciare le chiavi interpretative che permettono di rileggere coerentemente la biografia.

4.2.5 L'utilizzo delle storie di vita

A seguito della raccolta e dell'analisi del materiale biografico, il ricercatore qualitativo è chiamato a fare i conti con l'utilizzo dei dati empirici. Come sottolineato da Bertaux (1997), si tratta dello *step* conclusivo del percorso di ricerca e, molto probabilmente, di quello più problematico, in quanto ciò che è stato osservato sul campo deve essere ora sistematizzato ed elaborato, in linea sia con le premesse teoriche sia con gli obiettivi conoscitivi che ci si è posti. Demazière e Dubar (2000) individuano tre differenti possibilità di utilizzo delle storie di vita (gli autori fanno ricorso al termine *posture*, che può essere tradotto in italiano come "postura" o "atteggiamento"): quello illustrativo, in cui viene proposto un uso selettivo della parola degli intervistati, che è volta a sostenere la tesi del ricercatore; quello restitutivo, di ispirazione etnometodologica, nel quale si presentano integralmente i racconti, corredandoli con una breve introduzione che funge da "guida alla lettura"; quello analitico, di impostazione weberiana, in cui l'analista, capace di legare il caso particolare al processo sociale generale, si assume il compito di ricostruire il senso complessivo della narrazione. In linea con quanto si è visto fin qui, nel BIM si privilegia un lavoro di interpretazione che richiama la sociologia comprendente, dunque un utilizzo analitico delle storie di vita.

Come mette in rilievo Spanò (2007) rifacendosi a Demazière e Dubar (2000), nel dettaglio sono tre le modalità di utilizzo del materiale biografico: l'analisi di caso, il confronto tra casi e la tipizzazione. Come si approfondirà di seguito, nonostante le

nette differenze che le separano, queste modalità hanno in comune, da un lato, una forte carica espressiva, sono cioè capaci di esprimere con evidenza ed efficacia ciò che il ricercatore intende mettere in luce, dall'altro, il fatto che pongono al centro la parola degli intervistati⁷⁷. L'analisi di caso – che parte dall'assunto di base che le vite dei soggetti sono sicuramente uniche, ma che questa unicità non è legata a elementi personali, bensì alla diversità delle strategie messe in atto dagli individui – consiste nell'utilizzare un'unica storia di vita, considerata non solo tipica ma anche emblematica, per identificare delle pratiche comuni e, attraverso queste, leggere uno o più fenomeni sociali (un esempio di analisi di caso è *Tante Suzanne* di Catani, di cui si è discusso in precedenza, in cui la narrazione della Mazé è utilizzata per riflettere sull'esperienza dell'urbanizzazione in Francia)⁷⁸. Il confronto tra casi, invece, consiste nella comparazione tra più storie di vita, al fine di mettere in evidenza somiglianze e/o differenze nel modo di vivere un'esperienza di vita comune (il passaggio all'età adulta, il percorso formativo, e così via), nella maniera di affrontare un evento biografico condiviso (la nascita di un figlio, la perdita del lavoro, e così via), oppure di rispondere a un cambiamento di ordine strutturale (come una crisi economica). Come evidenzia Melucci (1998), la comparazione non può che essere di tipo idiografico, piuttosto che nomotetico, poiché le biografie non sono analizzate come delle variabili, ma confrontate nella loro interezza. La tipizzazione, infine, consiste nella costruzione teorica di una tipologia in cui, con l'obiettivo di ridurre la complessità della realtà osservata, si procede empiricamente a raggruppare i casi simili, fino alla definizione di diversi tipi. L'elemento di aggregazione, secondo una prospettiva ermeneutica, è il significato assunto dall'evento, dalla condizione o dal vissuto che struttura le biografie. Per concludere, si vuole sottolineare che nella ricerca che viene presentata si è scelta come modalità di utilizzo del materiale biografico proprio la tipizzazione, in quanto essa consentirà di far emergere le diverse strategie messe in atto dai giovani nel costruire il

⁷⁷ Come si è anticipato, il rinnovato interesse per l'analisi biografica ha determinato un cambio di rotta nella produzione della conoscenza sociologica. Come sostenuto da Passeron (1989), infatti, a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta – attraverso una rottura epistemologica con le teorie funzionaliste, in cui l'individuo viene concepito come semplice “unità statistica” – la sociologia comincia ad attribuire un ruolo centrale all'attore sociale, riconoscendogli un'identità e ridandogli la parola.

⁷⁸ Va detto che l'analisi di caso è stata aspramente criticata a causa del fatto che il ricercatore assume di avere accesso al livello inconscio e latente della persona intervistata, un compito, questo, che secondo molti spetta alla psicoanalisi. Tuttavia, come suggerisce Spanò (2007), nella ricerca biografica l'accesso alla dimensione inconscia non è inteso in senso strettamente psicoanalitico, ma come svelamento di norme sociali inconsapevolmente interiorizzate.

proprio percorso educativo, le ragioni che sottendono le azioni individuali e le specificità delle loro esperienze di vita. Come scrivono Dubar e Nicourd, infatti, “la typologie permet de retracer une trajectoire singulière et met donc en lumière les différents ingrédients mobilisés pour prendre une décision, inscrits dans des temporalités hétérogènes : le temps long de l’histoire des cadres sociétaux, le temps générationnel de la famille et des héritages, le temps plus court de l’individu dans ses interactions quotidiennes” (Dubar e Nicourd 2017, 53).

Note conclusive

Questo capitolo ha risposto alla necessità di delineare il quadro metodologico che ha caratterizzato il lavoro sul campo. Nella prima parte sono state descritte le procedure pratiche svolte durante l’esperienza empirica, ricostruendo sia le fasi principali attraverso le quali questa ha preso corpo, sia le ragioni che sottendono le scelte compiute. Nella seconda parte, invece, è stato proposto un approfondimento sul BIM, in cui, dopo averne tratteggiato i presupposti teorici, si è passati a una descrizione sintetica, focalizzata prevalentemente sugli aspetti tecnici e operativi. Ciò che si è tentato di mostrare è che i percorsi educativi nell’istruzione terziaria – configurandosi come processi fluidi e discontinui connessi a una molteplicità di fattori familiari, sociali e soggettivi, più che come avvenimenti singoli e isolati che irrompono nelle biografie di ciascuno – per essere analizzati necessitano del ricorso a un *framework* metodologico capace di indagare in profondità gli elementi che orientano l’agire individuale. A riguardo, si è messo in luce come la ricerca biografica in generale e il BIM in particolare rispondano alle esigenze di non sottostimare il peso dei vincoli strutturali propri del contesto in cui gli individui si muovono e di restare ancorati alla specificità delle esperienze biografiche. In effetti, l’attenzione alle storie di vita, allontanando il rischio di considerare le disuguaglianze negli studi superiori come disuguaglianze che nascono “dal nulla”, permette di adottare una prospettiva di tipo olistico, attraverso la quale prendere in esame il legame tra i diversi fattori che concorrono a definire una condizione di vantaggio o di svantaggio in ambito educativo.

Nel prossimo capitolo saranno presentati i risultati ai quali si è giunti che, come si è anticipato, senza alcuna pretesa di generalizzabilità e di rappresentatività statistica avranno l’obiettivo di descrivere le modalità con cui vengono costruiti i percorsi

formativi dei giovani di classe popolare a Napoli e a Poitiers e di indagare le disparità in materia di istruzione superiore dal punto di vista soggettivo. A riguardo, verrà proposta una tipologia, esito di un lavoro interpretativo di tipo ermeneutico, incentrata sul significato che gli studenti che provengono da famiglie dotate di limitate risorse economiche, culturali e sociali attribuiscono all'esperienza educativa.

CAPITOLO V

I PERCORSI EDUCATIVI DEI GIOVANI DI CLASSE POPOLARE A NAPOLI E A POITIERS

Premessa

I *focus group*, le interviste biografico-narrative condotte a Napoli e quelle che hanno avuto come protagonisti giovani studenti francesi delineano uno scenario piuttosto intricato. Per districarsi nella complessità del materiale empirico e per costruire dunque l'ossatura della nostra analisi si è partiti da due premesse di base. La prima è che i percorsi educativi si collocano per loro stessa natura all'incrocio di molteplici ambiti sociali, come la famiglia, la cerchia delle relazioni, il sistema di istruzione e il contesto circostante, e pertanto sono condizionati dalla storia e dall'esperienza del mondo sociale dei giovani. La seconda è che per indagare i percorsi formativi occorre non solo rivolgere lo sguardo in direzione delle trasformazioni che hanno attraversato e che ancora attraversano la società contemporanea, ma anche comprendere come queste vengono recepite, interpretate e interiorizzate dalle nuove generazioni. Emblematiche, al riguardo, risultano le considerazioni di Bourdieu e Passeron (1970), secondo le quali in tutte le forme in cui si esprime il rapporto che un gruppo di studenti stabilisce con i propri studi si ritrova la relazione che esso ha con la società, con gli elementi di continuità e con quelli di mutamento, con i sentimenti di familiarità e di estraneità, e in linea più generale con la cultura.

Il capitolo – attraverso un'attenta sistematizzazione dei risultati dell'indagine empirica⁷⁹ – mira a mettere in evidenza come oggi, tanto in Italia quanto in Francia, per leggere e analizzare le disuguaglianze nell'istruzione terziaria sia necessario spostare lo sguardo dall'accesso alla formazione di alto profilo a tre dimensioni altrettanto rilevanti: il rapporto che i giovani stabiliscono con l'educazione prima scolastica e poi accademica (primo paragrafo); le modalità con cui le nuove generazioni definiscono

⁷⁹ È bene precisare che nella presentazione dei risultati della ricerca ciascun intervistato sarà identificato con uno pseudonimo, ciò consentirà al lettore di seguire con facilità sia il filo del discorso che lo svolgimento della trattazione, ma al contempo garantirà il pieno anonimato dei giovani che hanno partecipato all'indagine empirica (cfr. Appendice metodologica).

le strategie educative e le risorse soggettive, familiari e contestuali che esse mobilitano (secondo paragrafo); il modo in cui i giovani vivono la vita universitaria e il significato che essi attribuiscono all'esperienza degli studi superiori (terzo paragrafo)⁸⁰.

5.1 Il rapporto con l'istruzione: una questione di classe

Bourdieu e Passeron (1964) intorno alla metà degli anni Sessanta, quando il processo di massificazione dell'istruzione cominciava a raggiungere una portata considerevole, mettevano in luce come nello scenario francese l'esperienza scolastica e la visione del proprio futuro educativo non potessero essere gli stessi per un figlio di dirigenti o di quadri superiori e per un figlio di operai. Il primo aveva circa una possibilità su due di entrare all'università e attraverso il confronto con i genitori imparava a conoscere gli studi superiori, che per lui rappresentavano un destino naturale e scontato. Il secondo, invece, aveva meno di due possibilità su cento di accedere alla formazione terziaria e dell'università e degli universitari conosceva poco o nulla.

Da allora a oggi non sembra essere cambiato molto, in quanto se è vero che in Francia così come in Italia le statistiche segnalano importanti passi in avanti, è vero anche che in entrambi i paesi le categorie socio-professionali più deboli restano ampiamente sottorappresentate nell'istruzione terziaria (cfr. Cap. II), e che i giovani di classe popolare – che molto spesso provengono da famiglie in cui quello universitario è un mondo fondamentalmente inesplorato – continuano a percepire gli studi di livello superiore come qualcosa di “distante da sé”.

La poca familiarità degli studenti di posizione sociale inferiore nei confronti della cultura accademica è ampiamente testimoniata dal materiale empirico raccolto. Nelle interviste biografiche condotte a Napoli, infatti, sono molto ricorrenti espressioni che rimandano a un sentimento di estraneità verso la vita universitaria: “dopo le scuole superiori non sapevo bene cosa fare, all'università ci pensavo, però pensavo anche non è per me”; oppure “mi sono iscritta all'università così, per iniziare una cosa nuova, alla fine io non sapevo effettivamente di cosa si trattava, quindi avevo voglia di provarci”; o anche “non avrei mai pensato di continuare gli studi, in famiglia non avevamo mai

⁸⁰ Un'ulteriore modalità con cui operano i meccanismi di disuguaglianza riguarda, com'è noto, la spendibilità e la resa del titolo di studio nel mercato del lavoro. Questo aspetto, che ha assunto sempre maggiore centralità nella riflessione sociologica a seguito della massificazione dell'accesso all'istruzione terziaria, non viene affrontato nella ricerca dal momento che il *target* è costituito da giovani ancora inseriti nel circuito formativo.

parlato di questa possibilità”. Inoltre, non mancano racconti in cui emerge apertamente come il desiderio di cominciare un nuovo percorso si tramuti, una volta completato l’*iter* di iscrizione e iniziata l’avventura accademica, in un senso di entusiasmo misto a incredulità. Come il racconto di Filippo, uno studente di biologia di 19 anni proveniente dalla periferia nord di Napoli, che descrive così il suo ingresso nell’istruzione terziaria: “i corsi, le aule enormi, i colleghi che venivano da tutta la regione, qualche volta anche da fuori... all’inizio era proprio strano. Da quando ho iniziato l’università ho iniziato una vita diversa, ora tutti i giorni prendo la metro e passo le mie giornate fuori casa. Non me l’immaginavo così, perché è come entrare in un altro mondo, è come quando fai un viaggio in un altro paese e non conosci niente”.

Allo stesso modo, le testimonianze raccolte a Poitiers mettono in evidenza come il rapporto con gli studi superiori sia profondamente influenzato dall’*ethos* di classe. Difatti, nel corso dei *focus group* è emerso che gli studenti di alta estrazione sociale ritengono che l’istruzione di terzo grado sia la naturale prosecuzione della loro carriera scolastica, mentre gli studenti di bassa estrazione sociale considerano la loro esperienza nel campo della formazione superiore come qualcosa di eccezionale, di niente affatto scontato⁸¹. I casi di Maël e di Fabien lo dimostrano chiaramente. Maël è un ragazzo di 23 anni proveniente da una famiglia dell’alta borghesia di Poitiers che, come racconta lui stesso, ha sempre avuto ben chiaro che avrebbe frequentato la più prestigiosa *école d’ingénieurs* della città: “j’ai toujours fait mes choix scolaires dans la conscience de vouloir entrer dans l’école d’ingénieurs, pour moi ça a toujours été une priorité. Il n’y a rien d’autre qui m’intéresse. Ce qui m’a poussé à fréquenter cette école, c’est la passion et le prestige... la passion parce que je peux apprendre des choses que j’aime ici, le prestige parce que quand j’aurai mon diplôme, évidemment je n’aurai pas de mal à trouver un travail”⁸². Fabien, invece, è un ragazzo di 20 anni proveniente da una famiglia di estrazione popolare, che non aveva la minima idea di cosa fare dopo il liceo e che ha avuto un percorso piuttosto travagliato prima di cominciare gli studi per

⁸¹ Come si è detto nella presentazione del *frame* metodologico, le interviste biografico-narrative hanno riguardato unicamente giovani di classe popolare, mentre i *focus group* hanno visto la partecipazione di giovani dal diverso *background* socio-economico (cfr. Cap. IV).

⁸² “Ho sempre fatto le mie scelte scolastiche nella piena consapevolezza di voler entrare a l’*école d’ingénieurs*, per me è sempre stata una priorità. Non c’è niente altro che mi interessa. Ciò che mi ha spinto a frequentare questa *école* è la passione e il prestigio... la passione perché qui posso imparare delle cose che amo, il prestigio perché ovviamente quando otterrò il mio diploma non avrò alcun problema a trovare un lavoro”.

diventare un esperto di comunicazione: “après un bac ES, j'ai commencé à travailler comme serveur dans un restaurant, je ne voulais plus étudier, m'engager, passer mes journées sur des livres et des choses comme ça. Après quelques mois, j'ai réalisé que ça n'était pas le travail de ma vie, donc j'ai trouvé un autre emploi comme vendeur dans un magasin de vêtements. Mais cette fois c'était dans un petit centre commercial loin de chez moi, donc pas très amusant. Puis, attiré par la publicité, je me suis orienté vers ce BTS communication visuelle”⁸³.

Una prima importante conclusione a cui è lecito giungere, alla luce vuoi del materiale empirico discusso, vuoi delle riflessioni teoriche fino a qui presentate, è che la categoria interpretativa di classe sociale, adeguatamente elaborata, non ha perduto la sua capacità esplicativa. Malgrado l'ampia portata del processo di individualizzazione e i numerosi mutamenti che hanno segnato il declino della società salariale, infatti, le differenze tra i gruppi sociali non si sono affatto ridimensionate e, almeno in campo educativo, la distanza tra giovani più o meno equipaggiati di risorse economiche e culturali resta evidente. Ma se da una parte i *patterns* della disuguaglianza restano quelli di sempre, dall'altra ai vecchi meccanismi che concorrono a produrre, a riprodurre e a legittimare le disparità sociali se ne aggiungono di nuovi e di più complessi, come la retorica neoliberale che, come si argomenterà di seguito, può essere letta come una forma sempre più invasiva di violenza simbolica.

5.1.1 *La retorica neoliberale come forma di violenza simbolica*

Nei capitoli precedenti si è visto come la progressiva imposizione dell'ideologia neoliberale abbia avuto degli effetti significativi in ambito educativo, tra tutti l'adozione delle logiche di efficienza e di efficacia da parte delle istituzioni formative e la diffusione del mito delle competenze. Ciò che ora risulta rilevante è comprendere come i valori, le credenze e i principi veicolati dal neoliberismo vengono interiorizzati dalle nuove generazioni, e in che modo essi arrivano a configurarsi come strumenti di riproduzione dei privilegi e di legittimazione della disuguaglianza. Il materiale biografico

⁸³ “Dopo aver preso un diploma al liceo economico-sociale ho iniziato a lavorare come cameriere in un ristorante, non volevo più studiare, non volevo impegnarmi e passare le mie giornate sui libri. Dopo qualche mese, ho realizzato che quello non era il lavoro della mia vita, quindi ho trovato un altro lavoro come commesso in un negozio di abbigliamento. Ma questa volta era in un piccolo centro commerciale lontano da casa, quindi non molto comodo. Poi, attirato dalla pubblicità, mi sono orientato verso questo percorso di studi tecnico sulla comunicazione visuale”.

raccolto in Italia e in Francia è caratterizzato da continui riferimenti agli imperativi neoliberali, come il desiderio dell'autorealizzazione, l'ansia di cogliere le occasioni, la necessità di divenire imprenditori di se stessi, la preoccupazione di presentarsi come soggetti flessibili, l'ambizione di valorizzare il proprio talento e la propria personalità. Tutti elementi, questi, che da un lato mostrano come nella società contemporanea il campo economico e la razionalità del mercato si espandano a dismisura; dall'altro, suggeriscono che l'ordine meritocratico diviene la pietra miliare su cui si fonda la vita sociale, al punto che qualunque tipo di differenza tra individui o tra gruppi viene ricondotta alle sole capacità personali (Bourdieu 1989a; 1993).

A testimonianza del fatto che in un mondo regolato dal *nomos* economico il merito finisce per svolgere una funzione palliativa nei confronti dei possibili risentimenti di classe (Socci 2019), i racconti dei giovani intervistati restituiscono un'idea piuttosto diffusa e consolidata: ognuno di noi è il solo artefice del proprio destino. A tale proposito, particolarmente indicative appaiono le parole di Alice e di Sébastien. Alice, una studentessa napoletana di 19 anni iscritta al primo anno di infermieristica, sostiene con convinzione che i risultati che riuscirà a raggiungere dipendono solo ed esclusivamente da lei: “i miei hanno sempre fatto una vita modesta, ma questo non c'entra niente, io credo che dipende tutto da me, dal mio impegno, dalla mia forza di volontà, dalla passione che ci metto. Oggi le cose stanno diversamente, se te lo meriti e sei brava riesci a fare strada, indipendentemente dalla situazione familiare e da tutti gli altri fattori esterni”. Nella stessa ottica Sébastien, uno studente francese di 18 anni che ha da poco iniziato il suo percorso universitario iscrivendosi a lettere, ritiene che il tempo delle rivendicazioni sia finito, e che grazie alla meritocrazia se si vuole ottenere qualcosa basta rimboccarsi le maniche: “nous ne vivons pas dans les années soixante, les révolutions n'existent plus, aujourd'hui la chose qui compte vraiment est le mérite. Je veux devenir un écrivain à succès, donc je dois étudier, je dois m'engager, je dois être l'étudiant le plus brillant. Rien à faire, c'est comme ça”⁸⁴. Insomma, il punto è che se al vertice della gerarchia sociale si collocano i migliori, allora i benefici di cui essi godono appaiono assolutamente legittimi. Difatti, come messo in luce da Laval (2018), la dimensione della legittimità rappresenta il fulcro del progetto politico neoliberale,

⁸⁴ “Non viviamo negli anni Sessanta, le rivoluzioni non esistono più, oggi ciò che conta davvero è il merito. Io voglio diventare uno scrittore di successo, quindi devo studiare, mi devo impegnare, devo essere lo studente più brillante. Niente da fare, le cose stanno così”.

in quanto il neoliberismo risulta funzionale al consolidamento delle *élites* politiche ed economiche che, attraverso un sostanziale monopolio della violenza simbolica, impongono un sistema di interessi, di valori e di significati volto alla cristallizzazione degli equilibri sociali esistenti.

Leggere la retorica neoliberale come una forma di dominio simbolico significa, inoltre, riconoscere che non tutti quelli che vi si rapportano lo fanno adottando le medesime categorie interpretative. Come suggerito da Bourdieu (1989a), ad esempio, il modo in cui ci si approccia alla logica meritocratica è intrinsecamente legato alla posizione occupata nello spazio sociale: pur condividendo lo stesso impianto ideologico, i membri delle classi privilegiate considerano il merito come una giustificazione *ex post* dei vantaggi acquisiti, mentre i membri delle classi deprivilegiate guardano al merito come unico strumento socialmente legittimato per intraprendere un percorso di mobilità ascendente. Quanto teorizzato da Bourdieu spiega perché proprio coloro che si trovano ai gradini più bassi della stratificazione sociale – come i giovani che hanno preso parte all’indagine empirica – sostengono e appoggiano con più forza il sistema meritocratico che, è bene ribadirlo, ai loro occhi si presenta come la sola possibilità di migliorare la propria condizione socio-economica.

Il rapporto con l’istruzione rappresenta, dunque, una delle dimensioni attraverso le quali oggi si possono leggere e indagare le disuguaglianze educative, in quanto la distanza dall’*ethos* accademico e la piena adesione ai dettami neoliberali si configurano come segni distintivi dei percorsi formativi degli studenti di estrazione popolare. Ma quali sono i fattori che sottendono le loro strategie educative? Attraverso quali modalità la classe “entra” concretamente nell’esperienza sia scolastica che universitaria degli intervistati? Emergono delle differenze significative tra i giovani incontrati a Napoli e quelli incontrati a Poitiers? Sono queste le questioni che verranno affrontate nelle pagine che seguono dove, come si è accennato, si entrerà nel vivo dei risultati dell’indagine di campo.

5.2 Alle origini delle strategie educative

Come si è anticipato, nella ricerca presentata il concetto di strategia educativa viene preferito rispetto a quello di scelta. Oltre al già citato lavoro di Bourdieu (1972a) sulle strategie matrimoniali nella società Cabila e nel Béarn, la prospettiva adottata si rifà ai

contributi di Giddens e della Archer. Secondo Giddens, ideatore della teoria della strutturazione, per conciliare macrosociologia e microsociologia è necessario affiancare all'analisi istituzionale, interessata a indagare il modello ricorsivo di riproduzione delle strutture sociali, l'analisi delle condotte strategiche, che mira invece a studiare le modalità attraverso le quali i singoli individui attingono a regole e a risorse per dare forma e ai propri corsi di azione (Giddens 1984). La strategia, dunque, rappresenta per l'autore un insieme di pratiche, allo stesso tempo strutturato e strutturante, legato non tanto a un calcolo razionale, quanto al modo in cui ognuno di noi interpreta il mondo in cui vive. Piuttosto critica nei confronti della teoria della strutturazione e delle riflessioni presentate da Giddens, la Archer elabora invece un approccio definito morfogenetico, in cui il cambiamento sociale non nasce da un'influenza reciproca tra l'individuo e la società, ma dal ruolo attivo del soggetto che, attraverso un incessante dialogo interiore, analizza la realtà esterna, valuta le possibilità che essa offre in relazione ai suoi *ultimate concerns* e definisce delle strategie che gli consentono di mettere a punto progetti a breve, medio e lungo termine (Archer 2006; 2007). Nonostante il diverso peso assegnato alla soggettività, quindi, come per Giddens anche per la Archer le scelte biografiche hanno poco a che vedere con un calcolo costi-benefici, in quanto secondo l'autrice l'azione sociale è strategica nella misura in cui ci consente di affrontare le sfide e le difficoltà, che la vita ci pone davanti, attraverso un *modus vivendi* da cui traspare la nostra riflessività e la nostra identità.

Venendo ai risultati della ricerca, in linea generale dal materiale empirico raccolto nel corso dell'indagine di campo non emergono forti divergenze tra la gioventù italiana e quella francese in relazione alle modalità con cui vengono definite le strategie adottate in ambito educativo. Al di là di alcune importanti particolarità istituzionali (come la struttura dei cicli di studio o il sistema di orientamento formale) e socio-culturali (come la diffusa tendenza degli studenti d'oltralpe a lasciare la casa dei genitori in concomitanza con l'inizio dell'esperienza accademica), infatti, i processi decisionali in materia di istruzione seguono in Italia e in Francia una trama molto comune. In entrambi i contesti nazionali la famiglia si configura come il luogo per eccellenza in cui le nuove generazioni sviluppano le loro preferenze scolastiche, discutono del loro futuro formativo, affrontano le paure, le ansie e le incertezze del momento e prendono decisioni in merito al loro percorso universitario. Insomma, l'ambiente familiare

– inteso non soltanto come spazio di confronto e di dibattito, ma anche come filtro con cui si interpreta il proprio vissuto e si elaborano disposizioni, interessi e vocazioni – rappresenta in tutta evidenza il fattore più rilevante nella costruzione dei percorsi formativi⁸⁵. Un risultato, questo, che è in linea con la tesi avanzata da Cavalli, Cicchelli e Galland (2008), secondo la quale l'Italia e la Francia adottano un modello che gli autori definiscono di accompagnamento familiare della gioventù, in cui i giovani vengono seguiti costantemente nei loro progetti e la profonda influenza della famiglia permea tutti gli ambiti sociali.

A partire dal quadro interpretativo delineato sin qui, sulla scorta dei dati raccolti durante la ricerca empirica e lasciando un ampio margine ai racconti degli intervistati, saranno descritte di seguito le strategie formative messe a punto dai ragazzi e dalle ragazze incontrati a Napoli e a Poitiers. L'assunto di base, dovrebbe risultare ormai chiaro, sta nel fatto che la decisione di proseguire gli studi e la scelta di intraprendere una determinata carriera universitaria si inscrivono nell'esperienza biografica passata (la vita vissuta), presente (la vita che si sta vivendo) e futura (la vita che si immagina possibile) dello studente e della sua famiglia.

5.2.1 *La mancanza di riferimenti*

Uno dei tratti che emerge con più forza dalla ricostruzione dei percorsi educativi dei giovani di origine popolare, e che si ritrova trasversalmente tanto nelle testimonianze raccolte a Napoli quanto in quelle raccolte a Poitiers, è la quasi totale assenza di punti di riferimento su cui poter contare e attraverso cui potersi orientare nella definizione del *curriculum* scolastico e soprattutto accademico. In effetti, è indiscutibile che nel corso della loro esperienza formativa gli studenti di posizione sociale superiore possano beneficiare di tutta una serie di risorse di natura culturale, come il ruolo di guida dei genitori o la presenza di una tradizione universitaria in ambito familiare, mentre gli studenti di posizione sociale inferiore sono chiamati spesso a compiere le loro scelte da soli, in mancanza di supporti adeguati e senza un sostegno competente dei familiari. I racconti di Ethan e di Léo – due giovani con un *background* familiare molto diverso, che hanno preso parte ai *focus group* condotti in Francia – lo confermano chiaramente.

⁸⁵ Nella stessa ottica, van Zanten (2007) sostiene che anche se le scelte educative sono sottoposte a molteplici influenze, come quella esercitata dal gruppo dei pari e quella dei media, è in ambito familiare che si plasmano le strategie in materia di istruzione scolastica e universitaria.

Ethan è un giovane di 22 anni proveniente da una famiglia di noti imprenditori di Poitiers che, seguendo le orme dei genitori, si iscrive in una prestigiosa *école* di commercio, a suo parere decisione quasi scontata e naturale: “mes parents ont fait des études de commerce et de gestion et aujourd'hui ils sont satisfaits de leurs choix. J'ai toujours su que c'était ma voie, aussi parce que j'avais les bonnes compétences. J'aime beaucoup ce que je fais et je sais qu'un jour ça me permettra d'avoir la stabilité économique dont j'ai besoin. C'est le bon choix, je n'ai aucun doute, et mes parents non plus”⁸⁶. Diversamente da Ethan, Léo – uno studente di 20 anni proveniente da una famiglia di estrazione operaia, i cui genitori hanno interrotto gli studi prima ancora di ottenere il *baccalauréat* – racconta quanto sia stato problematico per lui orientarsi da solo nel mondo dell'istruzione terziaria: “quand j'ai terminé le lycée, je savais pas du tout quoi faire. J'avais pas d'idées claires, il y avait beaucoup de choses qui m'intéressaient, mais je ne me sentais pas apte à les faire. C'est compliqué... il n'y a personne qui te conduit dans la bonne direction et la seule chose à faire c'est d'essayer. Fin, je me suis orienté vers les études techniques plus ou moins par hasard. J'espère avoir fait le bon choix, mais surtout j'espère que ce que je fais me sera utile pour l'avenir”⁸⁷.

A ciò va aggiunto che se per i ragazzi la mancanza di riferimenti rappresenta un duro ostacolo con cui fare i conti nella messa a punto della loro carriera universitaria, per le ragazze la situazione può divenire ancora più problematica⁸⁸. Oltre ad affrontare l'ingresso nella formazione superiore sprovviste di indicazioni valide, infatti, le giovani donne di classe popolare devono vedersela talvolta con un atteggiamento che vede le famiglie in generale e le madri in particolare dissuaderle dall'intraprendere percorsi accademici di lunga durata, in quanto ciò implicherebbe posticipare l'assunzione del ruolo di moglie e di madre. Il racconto di Erica è indicativo di quanto appena detto. Erica è una ragazza di 19 anni nata in una famiglia di origine operaia e cresciuta in un

⁸⁶ “I miei genitori hanno fatto degli studi legati al commercio e alla gestione aziendale e oggi sono soddisfatti delle loro scelte. Io ho sempre saputo che questa era la mia strada, anche perché ho le competenze giuste. Mi piace quello che studio e so che un giorno mi permetterà di avere la stabilità economica di cui ho bisogno. È la scelta giusta, non ho dubbi, e neanche i miei genitori ne hanno”.

⁸⁷ “Quando ho finito il liceo non sapevo cosa fare. Non avevo le idee chiare, c'erano molte cose che mi interessavano, ma non mi sentivo adatto a farle. È complicato... non c'è nessuno che ti conduce nella giusta direzione e l'unica cosa che puoi fare è provare. Insomma, io mi sono orientato verso gli studi tecnici più o meno a caso. Spero di aver fatto la scelta giusta, ma soprattutto spero che ciò che sto studiando mi sarà utile per il futuro”.

⁸⁸ Va sottolineato che in Italia e in Francia, soprattutto in seno ai *milieu* popolari, resta ancora fortemente radicato il modello classico della divisione sessuale del lavoro, che assegna agli uomini il ruolo di *breadwinner* e alle donne quello di *caregiver* (Schizzerotto 2002; Schwartz 2018).

quartiere della periferia orientale di Napoli. La giovane racconta di aver sempre sognato di diventare avvocato: “fin da piccola sapevo bene cosa volevo fare, il mio sogno nel cassetto era di lavorare in tribunale, di fare l’avvocato, di aiutare chi chiede giustizia ma non ce la fa a combattere da solo”. Tuttavia, terminati gli studi liceali, Erica si sente piuttosto disorientata rispetto alla strada da imboccare, quindi si confronta con la madre che, in quanto casalinga, si è sempre occupata della cura della casa e della gestione dei figli: “il discorso che faceva mamma era sempre lo stesso, lei mi diceva devi decidere tu, la vita è tua e devi fare quello che ti piace. Poi però quando ho finito il liceo e volevo fare giurisprudenza mamma non era molto convinta, perché in testa a lei era una cosa troppo lunga... sono cinque anni, poi devi andare in uno studio, poi c’è la pratica. Mi diceva, quando ti sposi? Non lo vuoi un figlio? Guarda che noi donne abbiamo delle scadenze”. Al momento dell’intervista Erica si è iscritta solo da qualche mese al corso di studi in servizio sociale, ma non appare pienamente soddisfatta della sua scelta: “ho deciso di fare questo perché somiglia un po’ a giurisprudenza, ma è più breve. Le materie sono interessanti però boh, è come se manca qualcosa, non so come spiegarti. Spero che con il passare del tempo posso appassionarmi di più”. Il racconto di Erica mette in luce la persistenza di una cultura di genere tradizionale tra le famiglie di bassa estrazione sociale, che può condizionare le strategie educative delle giovani donne. Si tratta di un netto svantaggio femminile che invita a riconsiderare i termini troppo ottimistici con cui è stata affrontata la questione della parità di genere in ambito educativo e che spinge a riflettere su luci e ombre del processo di massificazione in generale e del cosiddetto “sorpasso rosa” in particolare.

La decisa e talvolta angosciante assenza di punti di riferimento è un importante fattore che sottende le strategie adottate dai giovani poco equipaggiati in termini di risorse economiche, culturali e sociali nel campo della formazione universitaria, ma certamente non l’unico. Come si approfondirà di seguito, infatti, i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato alla ricerca compiono scelte, prendono decisioni e costruiscono il loro avvenire educativo partendo da ciò che in base al loro vissuto familiare e alla loro esperienza del mondo sociale considerano possibile. Qui sembra emergere con forza un’analogia tra il concetto bourdesiano di futuro possibile (Bourdieu 1997), che fa riferimento al fatto di poter sperare solo in ciò che è realisticamente in linea con le proprie possibilità oggettive di riuscita, e la nozione di capacità di aspirare elaborata

da Appadurai (2004; 2013), che rinvia invece alla possibilità di orientarsi nel presente e di mobilitare le risorse che si hanno a disposizione in modo da agire in funzione di ciò che si desidera per il futuro.

5.2.2 *La ristrettezza del “possibile”*

In Francia nella prima metà del XX secolo accadeva molto frequentemente, soprattutto nelle piccole realtà di campagna, che i giovani di classe popolare che proseguivano gli studi e riuscivano a ottenere un diploma considerato all’epoca di alto profilo divenissero insegnanti di scuola primaria o secondaria. Nel tempo, numerosi contributi sia storici che sociologici hanno preso in esame i percorsi scolastici e lavorativi di questi giovani, denominati gli *hussards de la république*. La conclusione a cui si è giunti è che essi sceglievano la carriera del docente perché era la sola professione intellettuale che realmente conoscevano, l’unica occupazione prestigiosa con cui avevano davvero dimestichezza – per il fatto di averla incrociata nel corso dei loro studi – e che, dunque, ritenevano plausibile per il loro avvenire (Ozouf e Ozouf 1992).

Quella appena raccontata può sembrare una storia lontana, quasi remota, che può dirci poco e niente riguardo alle modalità con cui oggi le nuove generazioni mettono a punto le loro strategie formative. Eppure, dal materiale empirico raccolto durante l’indagine di campo emerge un aspetto che accomuna fortemente i nostri intervistati agli *hussards de la république*, cioè un senso del “possibile” molto limitato, che costituisce una dimensione estremamente rilevante nella definizione delle traiettorie biografiche. In effetti, nelle storie di vita analizzate sono frequenti gli stralci che lasciano intravedere un ventaglio ristretto di possibilità entro cui si plasmano le scelte dei protagonisti della ricerca, in particolar modo quelle educative: “sinceramente mi sarebbe piaciuto fare architettura, ma alla fine non ho fatto neanche il test, perché secondo me era difficile che riuscivo ad entrare, ed era completamente impossibile che sarei diventato un architetto di successo”; “io penso che una come me poteva fare solo lettere, è la verità. A me piacciono molte cose, però so cosa posso raggiungere e cosa non posso raggiungere, perché non posso sperare di fare chissà che cosa”; “io mi sono iscritto a economia perché in quel momento era l’unica cosa fattibile. Non ho preso proprio in considerazione altre strade... erano tutti sogni stupidi e irrealizzabili”; “la décision de m'orienter vers la sociologie est née du fait qu'après un bac économique et social je ne voulais

pas changer complètement mon parcours. J'ai choisi ce que je connaissais déjà, pas de bouleversements, pas de choses impossibles, rien du tout"⁸⁹. D'altronde, non deve affatto sorprendere che i giovani che provengono da condizioni sociali svantaggiate presentano un orizzonte ridotto del "possibile" in quanto, come messo in evidenza da Bourdieu (1994; 1997), tramite le disposizioni dell'*habitus* le ambizioni e le speranze individuali tendono a conformarsi alle opportunità oggettive.

Provando a tirare le somme di quanto si è detto fin qui, all'origine delle strategie messe in atto dai ragazzi e dalle ragazze di origine popolare nel campo dell'istruzione superiore si ritrovano due aspetti: una netta carenza di riferimenti, che rende decisamente più complesso orientarsi nel mondo universitario, e uno spettro alquanto circoscritto di possibilità, in base al quale vengono escluse a priori quelle scelte formative che conducono verso un avvenire considerato poco probabile. Tuttavia, in riferimento a quest'ultimo aspetto, se è vero che le forze strutturali si rivelano determinanti nel limitare il senso del "possibile", non è vero però che ciò riguarda con la stessa intensità tutti coloro che provengono da un *background* socio-economico e culturale più debole. Come suggerito da Pitzalis (2019), infatti, affrontare la questione del futuro possibile non significa finire in uno sterile determinismo, in quanto il soggetto può rimanerne schiacciato e non trovare una via di uscita, ma anche liberarsene. A conferma di ciò, alcuni tra i nostri giovani, facendo perno soprattutto su risorse di natura contestuale e soggettiva, riescono a "espandere" il loro futuro possibile.

5.2.3 *Il vissuto soggettivo e l'esperienza del "diverso"*

Parte dei nostri intervistati, sebbene godano di risorse economiche, culturali e sociali limitate, mostrano di avere un ventaglio relativamente ampio di possibilità, nel senso che il loro avvenire si apre a una vasta gamma di opzioni percorribili, e pertanto definiscono strategie educative abbastanza atipiche rispetto alla loro estrazione sociale. Si tratta di giovani che hanno incontrato nel loro percorso scolastico un insegnante mentore, che sono entrati in relazione con ambienti diversi da quelli di provenienza, che hanno vissuto a vario titolo esperienze significative, che hanno avuto la possibilità

⁸⁹ "La decisione di orientarmi verso la sociologia è nata dal fatto che dopo un diploma al liceo economico e sociale non volevo cambiare completamente il mio percorso. Ho scelto ciò che conoscevo già, niente casini, niente cose impossibili, niente di tutto questo".

di sperimentarsi, o che hanno alle spalle un trascorso – positivo o negativo che sia – che ha consentito loro di sviluppare un pensiero critico e riflessivo.

È il caso ad esempio di Jeanne, una ragazza francese di 19 anni che proviene da una famiglia dal *milieu* popolare: suo padre lavora come impiegato delle poste, mentre sua madre fa la cassiera in un supermercato di quartiere. Dopo un’infanzia tranquilla passata tra i banchi di scuola e la casa dei nonni, Jeanne comincia a frequentare il liceo scientifico del centro città, spinta non tanto dalla passione, quanto dagli ottimi risultati raggiunti durante il percorso scolastico: “j’ai toujours eu de bons résultats à l’école et mes prof m’ont fortement conseillé de prendre un bac scientifique. Pas mal... mais au début ce que j’étudiais ne m’intéressait pas beaucoup, j’étudiais parce que c’était ce qu’il fallait faire”⁹⁰. Giunta al suo ultimo anno, la giovane vince una borsa di studio che le permette di trascorrere sei mesi in una scuola bilingue in Québec, un’esperienza che, come racconta lei stessa, non solo le ha cambiato la vita, ma ha anche completamente stravolto il suo modo di guardare al domani: “mon aventure au Québec a été merveilleuse, j’ai appris une nouvelle langue, j’ai rencontré des gens qui venaient de partout, mais surtout j’ai réalisé que je peux faire n’importe quoi. Grâce au Québec, j’ai dépassé mes limites. Aujourd’hui j’ai conscience de mes capacités, je connais les objectifs que je peux atteindre et ça me pousse encore plus à m’engager, à continuer mon chemin”⁹¹. Al momento dell’intervista Jeanne è iscritta al primo anno di medicina e dimostra di avere progetti chiari per il suo futuro: terminerà gli studi a Poitiers per poi cominciare un percorso di specializzazione in Canada dove, a suo avviso, la professione del medico viene maggiormente valorizzata.

La storia di Jeanne, che non costituisce certo un caso isolato, mette in luce come il capitale esperienziale (Spanò 2017; 2018) possa talvolta sopperire alla scarsità di mezzi e di risorse ereditati dalla famiglia di origine, giocando un ruolo di primo piano nell’ampliare lo spettro delle alternative reputate possibili, e dunque nel direzionare le scelte non soltanto educative, ma più in generale biografiche delle nuove generazioni. Per dirla con Wyn e Woodman (2006), ad assumere un’indiscussa centralità in questi

⁹⁰ “Ho sempre avuto dei buoni risultati a scuola e i miei professori mi hanno consigliato di fare il liceo scientifico. Non male... ma all’inizio quello che studiavo non mi interessava molto, studiavo perché era quello che bisognava fare”.

⁹¹ “La mia avventura in Québec è stata meravigliosa, ho imparato una nuova lingua, ho incontrato persone che venivano da tutto il mondo, ma soprattutto ho capito che posso fare tutto quello che voglio. Grazie al Québec ho superato i miei limiti. Oggi sono consapevole delle mie capacità, conosco gli obiettivi che posso raggiungere e questo mi spinge a impegnarmi, a continuare il mio cammino”.

casi è la soggettività, intesa sia come trascorso personale sia come insieme di relazioni, di contesti attraversati, di ambienti frequentati, di circostanze sperimentate e di esperienze vissute. Anche qui il riferimento a Bourdieu – e in modo particolare al concetto di *habitus clivé*⁹² (Bourdieu 2004), che il sociologo francese usa per descrivere la sua stessa traiettoria biografica – resta quello più efficace.

Vale la pena sottolineare che l'analisi delle narrative raccolte, da un lato, indica che il capitale esperienziale va ricercato per la sua natura nella specificità delle singole biografie, dall'altro, sembra suggerire che questo tipo di capitale può essere acquisito con più facilità da quei giovani che provengono da famiglie che favoriscono l'incontro e il contatto col "diverso". Alcuni dei protagonisti della ricerca, infatti, raccontano che è proprio grazie ai genitori, ai nonni o ad altre figure familiari di riferimento che hanno potuto "iniziare nuove avventure", "lanciarsi in cose mai fatte", "scoprire altri mondi". Paolo è uno di questi. Paolo è un ragazzo di 18 anni che proviene dalla periferia occidentale di Napoli, suo padre fa il collaboratore scolastico, mentre sua madre lavora in una piccola fabbrica di scarpe. Contrariamente ai suoi due fratelli più grandi, il giovane fin da piccolo ha difficoltà a relazionarsi con gli altri bambini: "quando ero piccolo ero un bambino molto chiuso, non parlavo proprio, né a casa mia né in classe. I miei erano disperati, infatti mi hanno spostato da più scuole, tipo due o tre volte, poi dopo hanno capito... il problema non erano le scuole, è che io ero fatto così, era il mio carattere". Con il passare degli anni la situazione sembra non cambiare, Paolo trascorre la sua adolescenza guardando la tv e giocando ai *videogames*, e fatica a farsi degli amici. Preoccupati, i genitori lo "costringono" a entrare a far parte di un gruppo scout, con la speranza di spronarlo a essere più estroverso ed espansivo. Ciò rappresenta una svolta nella vita del ragazzo, non solo perché grazie all'ambiente associativo e al lavoro di squadra tipico dello scoutismo riesce a costruire relazioni di amicizia significative, ma anche perché attraverso le attività che gli vengono proposte scopre la passione per la progettazione, come racconta lui stesso: "unirmi agli scout è stata la cosa migliore che potevo fare, è iniziato tutto da lì. Ho conosciuto persone speciali e mi sono reso conto

⁹² L'*habitus clivé* (che può essere tradotto in italiano con *habitus* dissociato o disgiunto) è un tipo di *habitus* che prende forma in seguito a una tensione tra le disposizioni culturali originarie e nuove disposizioni acquisite attraverso esperienze sociali inconsuete rispetto al *background* di provenienza. Un concetto, questo, che testimonia come le accuse di determinismo mosse alla sociologia di Bourdieu siano in realtà ingiustificate (cfr. Cap. III).

di cosa mi piace veramente fare, cioè realizzare, costruire, fabbricare cose. Quando sei in mezzo alla natura e progetti una specie di casetta, poi la guardi e resta in piedi... è una cosa bellissima". Al momento dell'intervista Paolo si è immatricolato da qualche settimana al corso di laurea in ingegneria civile, continua l'avventura da scout e alla luce delle esperienze vissute appare fiducioso per il suo futuro, che immagina in qualche importante azienda di bioedilizia e lontano dal caos della città.

Da quanto si è visto risulta chiaro come in seguito al processo di massificazione dell'istruzione terziaria non siano scomparse le disparità educative, ma abbiano piuttosto acquisito rilevanza nuove dimensioni in cui operano i meccanismi di disuguaglianza: il rapporto che i giovani stabiliscono con i propri studi e le modalità con cui essi definiscono delle strategie per orientarsi e per trovare il proprio posto nel mondo accademico. Se fin qui si è posta l'attenzione sulla distanza tra studenti di posizione sociale superiore e studenti di posizione sociale inferiore, di seguito il *focus* si sposta sui giovani di classe popolare, sul modo in cui essi vivono il loro svantaggio in ambito universitario e sul significato che attribuiscono all'esperienza educativa.

5.3 I significati dell'esperienza educativa

Come si è accennato, per ricostruire i significati che i giovani intervistati conferiscono alla propria esperienza formativa è stata elaborata una tipologia. La ricchezza del materiale empirico, la varietà delle storie di vita raccolte e la pluralità delle tematiche e delle questioni emerse hanno reso l'esercizio di tipologizzazione un compito piuttosto complesso. Per far fronte alla necessità di individuare dei criteri ordinanti, sono state scelte due dimensioni che appaiono al contempo ricorrenti e centrali nelle narrative raccolte, e utili a discriminare diversi profili di giovani, e cioè la rilevanza biografica dell'istruzione e l'orientamento temporale di riferimento. La prima dimensione identifica il peso che la sfera educativa riveste nella biografia dei giovani (centrale *vs* marginale). La seconda dimensione riguarda, invece, la disposizione temporale che orienta i corsi d'azione dei nostri intervistati (presente *vs* futuro). Come si vede dalla figura 5.a, dall'incrocio di queste dimensioni ha preso forma una tipologia costituita da quattro profili di studenti di classe popolare, ognuno dei quali assegna uno specifico significato al proprio vissuto formativo: i *transfughi di classe*, coloro che mostrano una centralità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il presente come orientamento

temporale di riferimento; gli *arrivisti*, coloro che mostrano una centralità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il futuro come orientamento temporale di riferimento; i *conformisti*, coloro che mostrano una marginalità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il presente come orientamento temporale di riferimento; i *possibilisti*, coloro che mostrano una marginalità dell'istruzione nella loro vita e che adottano il futuro come orientamento temporale di riferimento.

Fig. 5.a – Tipologia di giovani universitari di classe popolare



Di seguito verranno descritti i quattro profili di studenti di bassa estrazione sociale individuati, e nel farlo si passeranno in rassegna una serie di aspetti rilevanti e ricorrenti nelle narrative analizzate: *il modo di relazionarsi all'istruzione, il riferimento identitario prioritario, il grado di fiducia in se stessi e nella società, la capacità riflessiva, l'adesione alla retorica neoliberale*. Infine, per ciascuno dei profili saranno

delineate le *caratteristiche socio-anagrafiche* e sarà presentato un caso rappresentativo, un caso cioè la cui storia di vita è apparsa particolarmente emblematica⁹³.

5.3.1 I *transfughi di classe*

Si sono definiti *transfughi di classe* coloro che mostrano una forte centralità dell'istruzione nella loro vita, tanto in termini di impegno dedicato agli studi quanto in termini di partecipazione alle esperienze universitarie, e che utilizzano il presente come orientamento temporale di riferimento nel direzionare le loro scelte e nel valutare le strade percorribili. L'esperienza educativa, in questo primo profilo, assume il significato di distinzione sociale, nel senso che viene vissuta come un progressivo allontanamento dalle condotte, dai costumi e dagli stili di vita caratteristici della classe di provenienza. Agli occhi dei giovani *transfughi di classe*, infatti, l'*ethos* familiare rappresenta qualcosa da cui “distaccarsi” (Allen e Hollingworth 2013; Allen 2014), non soltanto per la consapevolezza e per la frustrazione di vivere una condizione di svantaggio, ma anche e soprattutto perché giudicato poco in linea con le proprie disposizioni e con la propria griglia di valori⁹⁴. L'*istruzione*, pertanto, si declina come strumento di distanziamento dall'ambiente e dalla cultura popolare, come unico mezzo per “fuggire” da una realtà sociale di cui non ci si sente parte. In termini bourdieusiani, i *transfughi di classe* dimostrano un rifiuto per il *conatus*⁹⁵, non intendono cioè accettare di diventare i protagonisti docili di un progetto di riproduzione sociale (Bourdieu 1997).

Appare evidente dalla descrizione che ne è stata fatta fin qui che i giovani che rientrano in questo profilo presentano un'*identità* orientata al presente e già nettamente definita, in quanto si identificano completamente con il ruolo di studente universitario. Così facendo, questi giovani sentono – riprendendo le loro parole – “di aver preso una direzione diversa” da quella dei genitori, “di essere usciti da un mondo e da un contesto

⁹³ Come si è anticipato, il materiale empirico è stato analizzato prima attraverso una prospettiva nomotetica, che ha consentito di rintracciare gli elementi comuni tra le biografie raccolte, poi attraverso una prospettiva ideografica, che ha permesso invece di comprendere il senso implicito e latente di quanto raccontato dai protagonisti della ricerca (cfr. Cap. IV).

⁹⁴ Per i *transfughi di classe* la presa di distanza dall'*ethos* familiare non si traduce in un atteggiamento di ostilità nei confronti dei genitori. Nei loro racconti si ritrovano contrasti e divergenze in ambito familiare, ma si tratta di dinamiche che riguardano tutti i profili individuati e che rappresentano una questione tipica della dialettica generazionale.

⁹⁵ Bourdieu definisce il *conatus* – un concetto che riprende dalla filosofia di Spinoza – come una forza auto-affermativa e auto-conservativa, che tende a preservare e a riprodurre le condizioni che hanno portato alla sua produzione.

che iniziavano a essere troppo stretti”. Il processo di costruzione identitaria dei *transfughi di classe* è sostenuto da una forte *fiducia* sia nelle proprie capacità sia nei confronti della società: essi, infatti, credono fermamente in se stessi, sono in grado di avere il pieno controllo della loro vita e sono convinti del fatto che attraverso i loro sforzi riusciranno a modificare il corso degli eventi e a ottenere ciò che meritano. I giovani *transfughi di classe*, inoltre, sono accomunati da una solida *capacità riflessiva* che, non di rado, si traduce in *agency*. In effetti, essi per un verso danno prova di sottoporre a vaglio critico tutto ciò che accade intorno a loro, di ragionare sulle proprie priorità e di valutare con attenzione le proprie possibilità in relazione alle condizioni oggettive; per l’altro, nonostante siano poco equipaggiati in termini di capitale economico, mostrano di avere una buona capacità di attivare risorse personali e relazionali, in modo da agire in funzione degli obiettivi che intendono perseguire. La *retorica neoliberale* sembra non attecchire su questi giovani, che mettono in campo forme di resistenza più o meno organizzate: alcuni di essi frequentano associazioni politiche “antisistema” e centri sociali, mentre altri conducono uno stile di vita alternativo, che ruota intorno ai valori anti-capitalistici e anti-consumistici, orientati a una concezione del benessere lontana dall’idea secondo la quale quest’ultimo coincide con la realizzazione professionale e con il possesso di beni materiali.

Infine, passando alle *caratteristiche socio-anagrafiche*, va precisato innanzitutto che tra i *transfughi di classe* si ritrovano indistintamente giovani napoletani (4 casi) e giovani poitievini (4 casi). Se la provenienza territoriale, quindi, non rappresenta un elemento di discriminazione, lo stesso non può dirsi per il genere, poiché l’analisi del materiale empirico ha messo in luce che a rientrare in questo profilo sono maggiormente le ragazze. Benché il campione di riferimento non sia rappresentativo e di conseguenza non consenta di fare generalizzazioni, è possibile spiegare la maggiore presenza delle donne nel gruppo dei *transfughi di classe* con il fatto che per queste ultime il desiderio di un’emancipazione di classe si lega spesso a quello di un’emancipazione di genere. Insomma, questo primo profilo è costituito in larga parte da ragazze, ma in misura minore anche da ragazzi, che hanno acquisito quel capitale esperienziale e quelle “abilità altre” – di cui si è ampiamente discusso nelle pagine precedenti – che hanno aperto loro le porte di un’altra realtà, di un altro modo di vivere, di un altro futuro possibile. L’esperienza maturata, dunque, li spinge a usare il canale dell’istruzione superiore, e

in particolare l’inserimento in percorsi di studio “forti” sul versante occupazionale e socialmente prestigiosi, per iniziare a muovere i primi passi in una traiettoria alquanto atipica per la gioventù di classe popolare.

5.3.1.1 Margherita: studio dunque sono

La storia di Margherita è emblematica del profilo dei *transfughi di classe* perché, come si vedrà, il suo percorso biografico, legato a un trascorso particolarmente significativo per la sua età e a un consistente patrimonio di esperienze, la porterà a vivere l’avventura universitaria come una “fuga” da un *milieu* sociale che oramai non sente più suo. Margherita è una ragazza italiana di 20 anni. Suo padre lavora stabilmente come operatore ecologico, mentre sua madre fa la collaboratrice domestica in modo precario. La giovane ha un fratello e una sorella, entrambi più grandi. Il primo, che ha abbandonato gli studi subito dopo aver ottenuto la licenza media, ha lavorato per alcuni anni in una piccola impresa edile, da dove poi è stato licenziato a seguito di una riduzione del personale. La seconda, invece, è riuscita a prendere una qualifica come operatore socio-sanitario e attualmente è impiegata in una casa di riposo. Margherita e la sua famiglia vivono nel centro antico di Napoli e condividono il pianerottolo di casa con i genitori della madre. Fin da piccola, la ragazza passa molto tempo con i nonni, non solo perché all’uscita da scuola capitava spesso che i genitori non fossero ancora rientrati, ma anche perché era annoiata dalle continue liti che avvenivano in casa. Difatti, come racconta lei stessa: “ho passato la mia infanzia con i miei nonni, facevo di tutto con loro, capitava anche che la sera restavo a dormire là. In particolare con mio nonno... parlavo un sacco, mi portava a fare lunghe passeggiate al mare, era bello. Anche perché a casa non c’era per niente un clima piacevole, si litigava sempre, si gridava sempre. Loro erano diventati in un certo senso il mio punto riferimento, nel senso che quando mi sentivo sola, quando ero triste, quando le cose non si mettevano bene, è da loro che andavo. Loro compravano le merendine, la coca-cola e passava tutto”.

Pian piano Margherita sembra trovare un equilibrio, trascorre le sue giornate tra la scuola e la casa dei nonni, cercando di non “farsi rovinare la vita” dai problemi dei genitori. Quando è all’ultimo anno delle scuole medie, però, i suoi nonni perdono la vita in un incidente d’auto, e per lei inizia un lungo periodo di crisi: si chiude in se stessa e trascura la carriera scolastica. Al momento di scegliere le superiori la giovane decide,

senza darci molto peso, di iscriversi in un istituto tecnico informatico della sua zona. Le cose si mettono piuttosto male, sia perché le materie di studio non attirano minimamente il suo interesse e la sua curiosità, sia perché non riesce a integrarsi e non si sente a suo agio in classe, anche a causa del fatto che i suoi compagni sono quasi tutti maschi. È lei stessa a raccontarlo: “in classe non stavo bene, non mi sentivo accettata, non mi sentivo me stessa a dire la verità. Mi sono iscritta all’ITIS perché era vicino casa, perché era un periodo un po’ così, ma non era per niente il mio ambiente. C’eravamo solo io e altre due ragazze in classe, quindi ti lascio immaginare... era una continua lotta con i maschi, su tutto. Poi non è che i professori aiutavano molto, cioè entravano in classe, riempivano la lavagna di formule incomprensibili e se ne andavano, quest’era, era così tutti i giorni, così tutti i giorni e per tutto l’anno”.

Al termine dell’anno scolastico l’esito è scontato: per le numerose insufficienze e per la poca partecipazione, Margherita viene bocciata. “Disperata” e “persa” sono gli aggettivi che utilizza per descrivere come si sentiva in quel momento. Tuttavia, la scomparsa dei nonni da un lato e il fallimento a scuola dall’altro stimolano nella ragazza una profonda riflessione su se stessa e sul suo corso di vita, come emerge dalle sue parole: “quell’estate è stata fondamentale per me, ho capito che dovevo darmi una mossa, che non potevo continuare a lasciarmi scivolare le cose addosso. Dopo la bocciatura è cambiato tutto, sono cambiata io, forse mi è servita. Alla fine i miei non si sono manco arrabbiati tanto, perché hanno capito, cioè si sono resi conto che erano un po’ tutte le circostanze che mi avevano fatta crollare, che mi avevano messa in crisi. Ma ero io stessa che ero arrabbiata, perché pensavo... ma che stai facendo? Ma dove vuoi arrivare? Ma che fine vuoi fare?”.

Passata l’estate della bocciatura, Margherita decide di rimbocarsi le maniche e di riprendere in mano la sua vita: lascia la vecchia scuola e si iscrive a un noto liceo scientifico del centro città, dove potrà mettersi alla prova e sfruttare la sua propensione per la matematica. Nel nuovo contesto scolastico la situazione migliora considerevolmente, tanto sul versante del rendimento quanto sul versante relazionale. Inoltre, qui la ragazza trova “quella tranquillità, quella serenità e quella pace che a casa mancano”. Come accade a tutti i giovani che rientrano nel profilo dei *transfughi di classe*, infatti, l’istruzione assume sempre più centralità nella sua biografia, e l’esperienza educativa – considerata ricca, positiva, stimolante, costruttiva, in linea con la sua personalità,

con i suoi valori e con la sua filosofia di vita – finisce per contrapporsi a quella familiare, giudicata invece in termini piuttosto negativi. In aggiunta, durante gli anni del liceo Margherita inizia a fare suoi un nuovo sistema di priorità e un nuovo stile di vita centrati sull'ecologia, sul rispetto per l'ambiente e sull'esigenza di ritagliarsi del tempo per sé, che la allontanano dai dettami dell'ideologia neoliberale, come spiega lei stessa: “quando ero al terzo anno ho smesso di mangiare carne, non mi andava più, non ne avevo più voglia. Poi dopo un anno e qualcosa sono diventata proprio vegana, perché ho capito che è più sano e più giusto. Poi poco alla volta ho cambiato proprio il mio modo di vivere, nel senso che ho cominciato a godermi di più la vita, ad andare più lentamente, a non fare le corse sempre e per tutto. Si vive meglio così. Alla fine ci guadagni, ci guadagni nella salute fisica e mentale. Tutti ti dicono che ti devi muovere, che devi accelerare, che non è mai abbastanza, ma se vuoi vivere tutta la vita così ci perdi la testa, non vivi bene, per niente proprio”. Nel lessico di Foucault, la giovane riesce a elaborare delle “tecnologie del sé”, che le consentono di resistere al regime di verità dominante e di prendersi cura di se stessa (Foucault 1988).

Quando si racconta e ci racconta la sua storia, Margherita è iscritta al primo anno del corso di laurea in medicina veterinaria, e parallelamente lavora come cameriera in un pub per pagarsi gli studi. Anche se ha iniziato soltanto da qualche mese la sua avventura accademica, è appagata ed entusiasta delle decisioni prese. Forte della capacità riflessiva maturata, si mostra fiduciosa nelle sue abilità, ma al contempo appare lucida e razionale nella costruzione del suo quotidiano. Chiarisce di non avere né tempo né voglia di guardare al futuro, vuole concentrare tutte le sue energie sul presente, vuole vivere fino in fondo il suo essere una studentessa universitaria.

5.3.2 *Gli arrivisti*

Sulla base delle dimensioni scelte per elaborare la tipologia, sono stati designati con l'etichetta di *arrivisti*⁹⁶ quei giovani che presentano una notevole centralità dell'istruzione nella loro vita – confermata dal tempo e dall'impegno dedicati alla carriera prima scolastica e poi universitaria – e che, diversamente dai *transfughi di classe*, adottano

⁹⁶ Va precisato che qui per *arrivisti* non si intendono giovani che vogliono migliorare la propria posizione sociale, ma giovani che concentrano i loro sforzi nel non peggiorarla. Si tratta di una forma di “auto-tutela” che oggi, visti i rischi di precarizzazione ai quali sono esposte le nuove generazioni, lascia intravedere l'importanza assegnata al posto occupato nella gerarchia sociale.

il futuro come orientamento temporale di riferimento per mettere a punto e per guidare i loro corsi di azione. In questo secondo profilo l'esperienza formativa assume i tratti di un'accumulazione di competenze, nel senso che viene vissuta come un investimento per capitalizzare certificazioni, diplomi e attestazioni da spendere nel medio/lungo termine sul mercato del lavoro. In effetti, coloro che rientrano in questo gruppo definiscono il percorso educativo come “una fase di preparazione”; “qualcosa che serve in vista del domani”; “una tappa obbligata se ci si vuole mettere in gioco”; “una competizione per raggiungere più titoli possibili”. L'*istruzione superiore*, di conseguenza, viene considerata come uno strumento per la riuscita economica, come un mezzo attraverso il quale garantirsi un'occupazione stabile, duratura e soprattutto ben retribuita. Parafrasando Bourdieu (2003) gli *arrivisti*, adattando le loro condotte alle possibilità oggettive imposte dalla posizione sociale occupata e mostrandosi particolarmente sensibili al processo di costruzione del *nomos* economico, fanno propri i dettami chiave della *retorica neoliberale*.

Dai racconti dei nostri *arrivisti* emerge che il loro *riferimento identitario* è volto all'avvenire, tuttavia è già ben definito, in quanto essi si identificano con il loro futuro *status* professionale, si sentono cioè futuri infermieri, futuri economisti, futuri professionisti della comunicazione. Come i *transfughi di classe*, anch'essi basano il loro processo di costruzione identitaria su una solida *fiducia* in se stessi e nella società: da un lato sono certi che facendo perno sulle loro forze e sulle competenze acquisite potranno raggiungere la stabilità economica; dall'altro, dimostrano di avere una vera ossessione per la meritocrazia, che a loro avviso costituisce il fulcro della società contemporanea. A riguardo, molto frequenti nelle narrazioni dei giovani che ricadono in questo profilo sono espressioni del tipo: “so bene che io ho le possibilità di farcela”; “se sei davvero preparato e te lo meriti puoi arrivare ovunque”; “riuscirò a raggiungere i miei obiettivi, è soltanto una questione di capacità personali”. Inoltre, come i *transfughi di classe*, gli *arrivisti* risultano dotati di una buona *capacità riflessiva*, ma per loro la riflessione su se stessi e sul proprio vissuto e le valutazioni circa le strade da percorrere nel futuro non conducono a una “fuga” dall'*ethos* familiare, bensì a una “fuga” verso il successo professionale. In definitiva, coloro che rientrano in questo profilo incarnano un nuovo tipo di soggettività, quella che Kelly (2006) definisce *entrepreneurial self*⁹⁷.

⁹⁷ Il sé imprenditoriale si riferisce a un sé plasmato dai dettami dell'ideologia neoliberale.

Ma quali sono le *caratteristiche socio-anagrafiche* dei nostri *arrivisti*? E cosa li spinge a vivere l'esperienza universitaria come un continuo accumulo di qualifiche? Va segnalato che questo secondo gruppo è caratterizzato da una spiccata connotazione territoriale e di genere. A tale proposito, sebbene i dati non permettano di giungere a generalizzazioni di alcun tipo, si proverà ad avanzare delle ipotesi basate sulla conoscenza dei contesti di indagine e sulle informazioni emerse dalle testimonianze raccolte. In primo luogo, tra gli *arrivisti* si ritrovano più giovani di Poitiers (6 casi) che giovani di Napoli (2 casi), e ciò potrebbe essere ricondotto al fatto che la retorica neoliberale e il cosiddetto “mito delle competenze” sembrano più diffusi e più radicati in Francia di quanto non lo siano in Italia, o almeno nelle aree meridionali del nostro paese, dove le nuove generazioni sono fortemente scoraggiate e dimostrano un alto grado di sfiducia verso le istituzioni. In secondo luogo, rientrano in questo profilo quasi esclusivamente ragazzi, e ciò può essere spiegato invece con l'*agôn* (lo spirito di competizione) legato più alla socializzazione maschile che a quella femminile, in virtù del quale talvolta i ragazzi sviluppano una sorta di “mito del successo”. Dal punto di vista delle condizioni socio-economiche, gli *arrivisti* sono quelli “messi meglio” tra i nostri intervistati, in quanto nella maggioranza dei casi i loro genitori presentano un livello medio di istruzione, sono entrambi occupati in maniera stabile e non sono vittime della precarietà. Pertanto, questi giovani – che spesso hanno frequentato istituti tecnici o professionali, per poi iscriversi a corsi di laurea non sempre prestigiosi, ma con chiari sbocchi occupazionali – intendono servirsi del titolo di studio che otterranno per mantenere lo stesso tenore di vita della famiglia di origine, o detto in altri termini per preservare la loro condizione di “privilegiati” delle classi popolari.

5.3.2.1 *Arnaud: studio dunque sarò*

La storia di vita di Arnaud è stata scelta per descrivere il profilo degli *arrivisti*, perché, come si approfondirà di seguito, mostra in che modo un trascorso familiare centrato sull'idea del “darsi sempre da fare” e una spiccata sensibilità alla retorica neoliberale possano spingere a vivere l'esperienza educativa come una rincorsa alle competenze. Arnaud è un ragazzo francese di 19 anni. Suo padre, che ha un diploma di tipo tecnico, è impiegato al comune di Poitiers, mentre sua madre dopo molti anni di disoccupazione ha ottenuto una qualifica professionale, e ora lavora in modo stabile come commessa

in un negozio di abbigliamento. Il giovane, che non ha né fratelli né sorelle, vive insieme ai genitori in una zona non molto lontana dal centro città, anche se racconta che non è stato affatto facile trovare la “casa giusta” in quanto, vuoi per le dimensioni ridotte degli appartamenti precedenti vuoi per le liti col vicinato, ha traslocato più e più volte, cambiando quindi abitudini, scuole e amici. I numerosi spostamenti da un quartiere all’altro, che spesso vengono vissuti con difficoltà nella fase adolescenziale, sembrano invece non rappresentare un problema per Arnaud, non tanto perché il ragazzo non è legato alla sua *routine*, quanto perché i genitori, rendendolo partecipe delle decisioni familiari, lo stimolano a vivere il trasferimento in una casa più grande, meno distante dal loro luogo di lavoro e situata in una zona più tranquilla della città come un investimento, un modo per migliorare. È lui stesso a spiegarlo: “changer de quartier n'a pas été si difficile, du moins je ne l'ai pas mal vécu. Ma première maison c'était une maison de campagne, donc assez isolée, pas très confortable dans tous les sens. Par contre, le deuxième appartement était un appartement situé à la périphérie de Poitiers, c'était très sympa, mais le quartier s'était très dégradé et dangereux, mes parents avaient peur de me faire sortir le soir. Ce que je veux dire, c'est que si changer signifie améliorer, c'est bien, si ça signifie vivre plus confortablement, c'est bien. Mes parents et moi on a choisi en fonction de nos besoins quotidiens, et aujourd'hui je suis satisfait de nos choix... ouais, je suis content parce qu'on vit mieux”⁹⁸.

L’accento sulla realizzazione personale e sul fare dei sacrifici e degli sforzi per costruirsi un avvenire migliore si ritrova anche nella definizione delle strategie educative, che nel caso di Arnaud – e in quello degli *arrivisti* più in generale – avviene attraverso il coinvolgimento attivo della famiglia. Va evidenziato che anche se nel dare forma al loro futuro formativo gli *arrivisti* mettono in campo un processo decisionale partecipato, i loro genitori non rappresentano mai dei veri e propri punti di riferimento, soprattutto perché quello che hanno da offrire non è certamente un parere “esperto”. Insomma, nella costruzione delle carriere scolastiche di questi giovani non c’è una

⁹⁸ “Cambiare quartiere non è stato molto difficile, almeno io non l’ho vissuto così male. La mia prima casa era una casa di campagna, quindi isolata, non molto confortevole in tutti i sensi. Invece il secondo appartamento era un appartamento situato alla periferia di Poitiers, era bello, ma il quartiere era molto degradato e pericoloso, i miei genitori avevano paura a farmi uscire la sera. Quello che voglio dire è che se cambiare significa migliorare allora va bene, se significa vivere in modo più confortevole io penso che sia giusto. Io e i miei genitori abbiamo scelto in base alle nostre esigenze, e oggi sono soddisfatto della nostra scelta... sì, sono contento perché viviamo meglio”.

expertise, ma almeno c'è una forma di condivisione familiare. In effetti, al momento di scegliere il tipo di scuola da frequentare dopo il *collège*, Arnaud vorrebbe iniziare “qualcosa di utile” per il futuro, ma da una parte i risultati scolastici non gli consentono di puntare troppo in alto, dall'altra non sente di avere nessuna predisposizione particolare, così si affida all'opinione e al giudizio dei genitori: “donc, quand j'ai fini le collège, j'étais très perdu, je voulais faire quelque chose d'utile pour mon avenir, quelque chose pour avoir un bon boulot. Mes profs n'avaient pas beaucoup confiance en moi, car mes notes n'étaient pas parfaites, mais je n'avais pas non plus d'idées assez claires. Ouais, il y avait de trucs que j'aurais aimé faire, comme des études pratiques pour apprendre un métier, pour avoir des possibilités concrètes, mais... je sais pas. Fin, j'en ai parlé avec mes parents et on a trouvé un truc ensemble”⁹⁹.

Sotto la spinta della madre, il ragazzo comincia un percorso di studi professionale legato all'ambito della vendita al dettaglio, durante il quale ha la possibilità di alternare periodi di formazione in aula a periodi di tirocinio in aziende, in negozi o in centri commerciali. Una scelta, questa, che si rivela perfettamente in linea con i suoi propositi, poiché gli consente di incrementare le sue credenziali educative e parallelamente di acquisire un bagaglio di competenze pratiche da utilizzare nel mercato del lavoro, come emerge dal suo racconto: “je suis assez satisfait de mon parcours scolaire, parce que je n'ai pas passé deux ans de ma vie à apprendre des choses dont je n'aurai jamais besoin. Donc, j'ai fait un CAP vente en alternance et pendant deux années j'ai passé des périodes en classe avec mes profs pour apprendre des choses plus théoriques, et des périodes de travail réel. Fin... en plus d'apprendre un métier, j'ai eu mon diplôme et j'ai aussi gagné de l'argent. Ça a été dur, parce que tu n'es pas là-bas pour rien faire, il faut travailler. Mais au final, tu apprends quelque chose”¹⁰⁰.

⁹⁹ “Allora, quando ho finito le scuole medie ero molto confuso, volevo fare qualcosa di utile per il futuro, qualcosa per avere un buon lavoro. I miei professori non avevano molta fiducia in me, perché i miei voti non erano dei migliori, ma neanche io avevo le idee molto chiare. Sì, c'erano delle cose che mi sarebbe piaciuto fare, come degli studi pratici per imparare un mestiere, per avere delle possibilità concrete, ma... non lo so. Per farla breve, ne ho parlato con i miei genitori e abbiamo trovato insieme qualcosa da fare”.

¹⁰⁰ “Sono soddisfatto del mio percorso scolastico, perché non ho passato due anni della mia vita a imparare cose che non mi serviranno mai. Allora, io ho fatto un CAP vendita in alternanza e nel corso di due anni ho passato dei periodi in classe con i miei professori per imparare delle cose più teoriche, e dei periodi di lavoro reale. Insomma, oltre a imparare un mestiere, ho ottenuto un diploma e ho anche guadagnato un po' di soldi. È stata dura, perché non è che sei là a non fare niente, bisogna lavorare per davvero. Ma alla fine impari qualcosa”.

Inoltre, nel corso della sua carriera scolastica e al termine di un lungo periodo di riflessione sulle sue possibilità di riuscita professionale, Arnaud decide di investire tempo, impegno e risorse nel conseguimento di numerose certificazioni, come un attestazione di conoscenza avanzata della lingua inglese, la patente europea del computer e un diploma sanitario sul primo soccorso, a suo avviso sempre più indispensabili per essere un passo avanti agli altri: “selon moi, aujourd'hui on n'a pas le choix, il faut savoir faire n'importe quoi, il faut obtenir les meilleurs résultats possibles, il faut s'engager pour être prêts pour le marché. En France, il y a une concurrence sans précédent, les jeunes doivent prouver qu'ils sont capables, sinon les entreprises choisissent quelqu'un d'autre, c'est normal, c'est comme ça. Je crois que j'ai fait ma part, donc je pense que j'ai de très bonnes chances d'atteindre mes objectifs. Mais, dans tous les cas, je ne suis qu'au début, il reste encore beaucoup à faire”¹⁰¹. Per riprendere l'armamentario concettuale di Foucault, il giovane appare assoggettato al regime di verità dominante, e la sua condotta regolata dalle “tecnologie del potere” (Foucault 1988).

Al momento dell'intervista Arnaud frequenta il primo anno del corso di laurea in economia e gestione, partecipa attivamente alla vita universitaria e fa dell'istruzione il nucleo centrale della sua quotidianità, tant'è che parallelamente è iscritto a due corsi telematici di specializzazione, uno per diventare commesso esperto e l'altro per ottenere la qualifica di *junior manager* di punto vendita. Esempio perfetto di soggetto neoliberale, il giovane spiega di sentire il bisogno di “farsi da sé” e di imparare qualcosa di concreto. Sostiene con convinzione di non aver timore per il futuro: non sa se resterà in Francia o se partirà per l'estero, non sa se avrà o meno voglia di crearsi una famiglia, ma è certo che sarà un ottimo direttore commerciale.

5.3.3 I conformisti

Si sono denominati *conformisti* coloro che, diversamente sia dai *transfughi di classe* sia dagli *arrivisti*, assegnano un peso piuttosto marginale all'istruzione, in termini di dedizione agli studi e di adesione complessiva al vissuto accademico, e che utilizzano il presente come orientamento temporale di riferimento nell'indirizzare il loro agire.

¹⁰¹ “Secondo me oggi non abbiamo scelta, bisogna saper fare di tutto, bisogna ottenere i migliori risultati possibili, bisogna impegnarsi per essere pronti per il mercato. In Francia c'è una concorrenza senza precedenti, i giovani devono provare di essere capaci, altrimenti le aziende scelgono qualcun altro, è normale. Io credo di aver fatto la mia parte, quindi penso di avere delle buone possibilità di raggiungere i miei obiettivi. Ma sono solo all'inizio, mi resta ancora tanto da fare”.

In questo terzo profilo, l'esperienza educativa si configura come una forma di omologazione, nel senso che viene vissuta come una possibilità di uniformarsi a quanti provengono dai *milieux* sociali superiori. Difatti, i giovani che rientrano in questo gruppo, per i quali il raffronto con gli altri rappresenta il criterio di valutazione delle proprie azioni, si mostrano molto più interessati al riconoscimento simbolico legato allo *status* di studente che alla loro carriera universitaria. L'*istruzione terziaria*, dunque, viene vista come uno strumento di mimetismo sociale, come un mezzo attraverso il quale apparire come e sentirsi uguale a chi proviene da condizioni familiari più favorevoli. Nel lessico bourdesiano i *conformisti* vanno considerati come degli "esclusi dall'interno", nella misura in cui – in base alla dotazione di capitali, alla posizione che occupano nel campo accademico e all'*habitus* che hanno interiorizzato – instaurano un rapporto alquanto ambivalente con gli studi superiori: "divisi tra la sottomissione ansiosa e la rivolta impotente, essi trattano senza troppa convinzione una scolarità che fanno senza un reale avvenire" (Bourdieu 1993, 603).

L'analisi ermeneutica delle testimonianze raccolte mette in evidenza che i nostri *conformisti* dimostrano di avere un'*identità* orientata al presente e "spaccata" in due, in quanto, per un verso, si identificano in un modello di gioventù borghese, il cui tratto caratteristico è un'avversione nei confronti di tutto ciò che non è distinto e raffinato; per l'altro, sono consapevoli del fatto che si tratta di un mondo a cui non appartengono di diritto, e pertanto sono costretti a fare continui sforzi per confondersi tra gli altri. Melucci (1991) parla in questi casi di "identità eterodiretta", con il riferimento a una debole capacità di riconoscimento autonomo e a una marcata tendenza a convergere verso le opinioni e le aspettative altrui. A differenza di quanto si è detto per i due profili precedenti, per questi giovani il processo di costruzione identitaria è ostacolato da una scarsa *fiducia* in se stessi e nelle possibilità offerte dalla società. A riprova di ciò, molto frequenti nei loro racconti di vita sono espressioni del tipo: "tieni presente che io so di avere dei limiti, non sono una di quelle persone che crede di poter fare di tutto"; "secondo me le opportunità di migliorare oggi sono davvero poche, ci puoi provare però la vedo difficile"; "je suis conscient de ce que je peux faire, des choses que j'ai appris à faire, mais aussi des contraintes que je ne peux pas surmonter"¹⁰²; "je pense qu'il faut

¹⁰² "Sono consapevole di quello che riesco a fare, delle cose che ho imparato a fare, ma conosco anche i vincoli che non riesco a superare".

être réaliste, la société d'aujourd'hui nous permet pas de faire ce qu'on veut, presque jamais"¹⁰³. Inoltre, i *conformisti* sono accomunati da una buona *capacità riflessiva*, che però – in mancanza di risorse non soltanto economiche, ma anche personali, relazionali e contestuali – non può essere tradotta in *agency*, e talvolta finisce per alimentare sentimenti di scoraggiamento e di frustrazione (Spanò 2018). La totale assenza di risorse se da una parte non consente a questi giovani di mettere a punto strategie di azione proattiva, dall'altra fa in modo che essi non siano sensibili al fascino della *retorica neoliberale*, non perché – come si è visto nel caso dei *transfughi di classe* – elaborano delle forme di resistenza, ma perché non ne hanno contezza; in altre parole, i *conformisti* non vengono “raggiunti” dal discorso neoliberale.

Venendo agli *aspetti socio-anagrafici*, questo profilo non presenta alcuna connotazione né territoriale né di genere, dal momento che a farne parte sono in egual misura tanto giovani di Napoli (3 casi) e giovani di Poitiers (3 casi), quanto ragazzi e ragazze. Ciò che invece sembra assumere particolare rilevanza è l'area di residenza: tra i *conformisti*, infatti, si ritrovano in larga maggioranza quei giovani che, pur provenendo dalle classi popolari, risiedono stabilmente in quartieri borghesi, piuttosto esclusivi e culturalmente dinamici. Vivere in zone della città abbastanza prestigiose e frequentare scuole accreditate induce i nostri *conformisti* a separare nettamente la sfera privata, in cui “poter stare a proprio agio e comportarsi in maniera naturale”, da quella pubblica, in cui al contrario “bisogna ovviamente avere un certo contegno, una certa educazione, far vedere un atteggiamento adeguato”. In breve, il vissuto biografico di questi giovani, incentrato sul confronto con chi ha di più, li spinge a ricorrere all'istruzione di alto profilo, privilegiando corsi di laurea legati al campo dell'arte e della creatività¹⁰⁴, per dimostrare a se stessi e agli altri di non essere degli *outsider*.

5.3.3.1 Olivia: studio, proprio come “loro”

Quella di Olivia è la storia di vita scelta in rappresentanza del profilo dei *conformisti* perché, come si metterà in evidenza, mostra in che modo crescere in un contesto in cui

¹⁰³ “Credo che bisogna essere realisti, la società di oggi non ci permette di fare tutto quello che vogliamo, quasi mai”.

¹⁰⁴ La scelta, da parte dei giovani *conformisti*, di frequentare corsi di studio che ruotano intorno al mondo dell'arte, della moda e della creatività rimanda al concetto bourdesiano di rifugio onorevole: si tratta di percorsi accademici che godono di un alto prestigio sociale, ma che al contempo non richiedono grandi sforzi in termini di studio (Bourdieu e Passeron 1970).

dover continuamente dare prova di essere “all’altezza” e in una famiglia costantemente preoccupata di mantenere una buona reputazione possa spingere a vivere tanto il percorso scolastico quanto l’esperienza universitaria come un tentativo di omologazione. Olivia è una ragazza italiana di 19 anni, figlia di un portiere condominiale e di una segretaria di un centro sportivo. La giovane vive insieme ai genitori e al fratello minore nel cuore della Napoli “bene”, in una casa acquistata con enormi sacrifici dai nonni paterni, dopo che grazie a un colpo di fortuna la loro piccola attività commerciale si rivelò particolarmente redditizia. Seppure poco equipaggiata in termini di capitale culturale, la sua famiglia quindi, vuoi per il contesto di residenza vuoi per la natura relazionale dei lavori dei genitori, ha sempre dovuto fare i conti con un mondo fatto di buone maniere, di cortesie e di garbo. Ad Olivia, pertanto, fin dalla tenera età viene impartita un’educazione molto rigida, basata sul principio che bisogna comportarsi “come si deve” quando si è in pubblico, non soltanto perché “un atteggiamento corretto ti apre infinite porte”, ma anche perché ne va del buon nome della famiglia. È lei stessa a raccontarlo: “per me essere educati è la prima cosa. Mamma e papà mi hanno sempre insegnato che bisogna portare rispetto, che bisogna comportarsi con gli altri come vuoi che gli altri si comportano con te, e io ne ho fatto un insegnamento di vita, me lo porto sempre con me. Per esempio, quando ero piccola loro mi dicevano sempre fuori casa il dialetto te lo devi proprio dimenticare, non esiste proprio, se a casa qualche volta ti scappa va bene, ma con gli altri no. Secondo me è giustissima come cosa, io ancora oggi parlo napoletano solo quando sono a casa, ma quando sono con i miei amici, per strada, nei negozi oppure quando sono a casa di qualche amica, io parlo solo italiano, non dico nemmeno una parola in dialetto, mai”.

La ragazza trascorre un’infanzia piuttosto tranquilla, dividendosi tra la scuola e i corsi di danza classica, ma pian piano comincia a fare caso alle differenze tra il suo tenore di vita e quello delle compagne di classe: lei passa sia le festività natalizie che le vacanze estive a casa, mentre loro fanno continui viaggi in giro per l’Europa; lei fa raramente *shopping*, invece loro indossano sempre abiti all’ultima moda; lei divide la camera col fratello più piccolo, loro al contrario possono organizzare continui *pigiama party* perché abitano in appartamenti più grandi. Ben presto, Olivia prende consapevolezza del fatto che, pur vivendo nello stesso quartiere e frequentando la stessa scuola e gli stessi ambienti, lei e le sue amiche sono socialmente molto distanti. Se nei primi

tempi le disparità economiche con chi le sta intorno non sembrano rappresentare un vero e proprio problema, nella fase adolescenziale invece cominciano a pesarle, tant'è che decide di smettere di fare danza per poter avere un cellulare nuovo, per poter iniziare a fare equitazione, insomma per poter somigliare un po' di più alle sue compagne, come emerge da una lettura attenta delle sue parole: “in terza media ho lasciato danza perché... vabbè prima di tutto perché mi ero scocciata, cioè alla fine erano sempre le stesse cose, era noioso, poi anche perché non volevo che mamma e papà spendevano tutti quei soldi per me, fare danza costa e se non hai passione non vale proprio la pena. Invece di fare danza preferivo fare altro, che ne so come prendere un telefono nuovo oppure fare qualche gita in più. Poi per un po' ho provato a fare equitazione insieme alla mia amica del cuore dell'epoca, era bello, cioè è stato bello provarci, ci siamo divertite un casino a farlo insieme, mi ricordo un sacco di bei momenti”. La danza classica, un nuovo cellulare di tendenza e i corsi di equitazione rappresentano tutti degli *status symbol*, degli emblemi attraverso i quali Olivia vuole ostentare una agiatezza che in realtà non vive.

Il desiderio di Olivia di non sentirsi diversa dalle sue amiche e l'ambizione dei genitori di non essere additati come i “pezzenti” del quartiere si riverberano sulle scelte formative della ragazza. Al momento di scegliere la scuola superiore da frequentare, infatti, la giovane è alquanto disorientata, soprattutto perché alla luce dello scarso rendimento scolastico i suoi insegnanti le consigliano di iscriversi in un istituto tecnico o di iniziare un percorso professionale, mentre lei vorrebbe seguire le sue compagne di classe allo scientifico. In seguito a un lungo confronto familiare e a una attenta valutazione delle alternative possibili, Olivia opta per il liceo artistico – una scelta molto comune tra i giovani *conformisti* – grazie al quale può sfruttare l'esotismo legato al mondo dell'arte come una risorsa di distinzione (Bourdieu 1979). Difatti, è in questi termini che la ragazza descrive la sua carriera scolastica: “fare l'artistico è stata la cosa migliore che potessi fare nella vita, mi sono trovata veramente bene. Le mie amiche erano tutte gelose, mi chiedevano sempre della mia scuola, di quello che si faceva, di come era l'ambiente... perché alla fine nessuno lo conosce davvero l'artistico, se non ci vai non puoi conoscerlo, io questo gli dicevo sempre. Poi sì, è ovvio che bisogna studiare, ma studi facendo cose divertenti, cioè non ci sono capitoli e capitoli da imparare a memoria, è un'altra cosa”.

Durante il percorso liceale Olivia investe poco tempo e poco impegno nei suoi studi, e si dedica principalmente ad ampliare la sua rete di conoscenze e a coltivare nuovi interessi e nuove passioni. L'ideologia neoliberale non influenza affatto il suo vivere quotidiano, non tanto perché poco in linea alla sua griglia di valori, quanto perché la giovane, in assenza di una base minima di risorse culturali ed esperienziali, non "vede" la retorica del merito e delle competenze. In effetti, quando le viene chiesto cosa ne pensa rispetto all'idea che i giovani devono darsi da fare e devono saper essere imprenditori di se stessi, la ragazza dimostra una totale estraneità a questi principi: "ma... non saprei, in realtà non ci ho mai pensato, cioè alla fine è sempre stato così, non è che è una cosa di adesso. Lo hanno fatto i nostri nonni, i nostri genitori e ora lo facciamo noi. Alla fine io penso che ognuno deve fare quello che gli piace, poi dopo troverà la sua strada, piano piano, tanto c'è tempo non è che c'è qualcuno che ci corre dietro. Comunque, secondo me studiare è importante perché ti arricchisce, cioè tutti dovrebbero avere la possibilità di andare all'università. Secondo me la prima cosa da fare è quella di abbassare le tasse, perché non è possibile che andare all'università costa così tanto. Io la penso così".

Al momento dell'intervista Olivia è iscritta al primo anno del corso di laurea in storia dell'arte, ma non partecipa regolarmente alle lezioni e vive solo in minima parte l'università, che per lei rappresenta l'ennesimo *status symbol*. Appare poco entusiasta di quello che fa e si mostra capace di riflettere sul suo corso di vita, ma ha la sensazione di non poter fare nient'altro, di non avere una valida alternativa. Racconta di passare interi pomeriggi nei caffè insieme alle colleghe a "far finta" di studiare, a fantasticare su dove e su come saranno tra qualche anno. Oggi, tra le sue amiche studentesse universitarie, Olivia si accontenta di essere una di "loro".

5.3.4 I possibilisti

Si sono definiti *possibilisti* coloro che, come i *conformisti*, attribuiscono un peso marginale all'istruzione nella loro quotidianità, in termini di partecipazione complessiva alla vita universitaria, e che, come gli *arrivisti*, adottano il futuro come orientamento temporale di riferimento nella costruzione delle loro strategie formative. L'esperienza educativa, in questo quarto e ultimo profilo, assume il significato di potenziale promozione sociale, nel senso che viene vissuta come un tentativo di darsi "un'opportunità

di crescita” per l’avvenire. Di riflesso, gli *studi superiori* rappresentano uno strumento per la riuscita sociale, un mezzo attraverso cui poter aspirare a una posizione di maggiore rilievo nella società. Difatti, i giovani *possibilisti* – che come si dirà in seguito sono già inseriti nel mercato del lavoro, seppure in modo molto precario – vorrebbero costruirsi una strada alternativa e di prestigio, ma in mancanza di risorse familiari e personali la loro resta solo una buona intenzione, poiché si catapultano nel mondo universitario senza un progetto definito. Per dirla con Bourdieu (1997), questi giovani, in assenza di capitali adeguati e di esperienze biografiche rilevanti e alla luce di un *habitus* che li induce a ripetere routinariamente le loro condotte, non sono in grado di deviare dal destino tipico della gioventù di classe popolare.

Dall’analisi delle narrative raccolte emerge chiaramente che i nostri *possibilisti* presentano un’*identità* ancora indefinita, o meglio in costruzione: essi non solo non sanno chi sono, ma non sembrano neanche capaci di delineare chi saranno nel futuro. A tale proposito, piuttosto frequenti nei loro racconti di vita sono considerazioni del tipo: “onestamente non so che cosa voglio fare, che cosa voglio diventare, chi voglio essere, io ci penso spesso al futuro, però non l’ho capito ancora, prima o poi penso che lo capirò”; “je sais pas quel sera mon destin, parfois je le vois d'une manière, d'autres fois je l'imagine d'une autre manière... c'est difficile de comprendre qui tu es, ce que ton cœur ressent réellement”¹⁰⁵. Come per i *conformisti*, per i giovani che si ritrovano in questo profilo la costruzione identitaria è fortemente ostacolata da una scarsa *fiducia* in se stessi e nella società. In effetti, essi per un verso non credono fino in fondo nelle proprie abilità, per l’altro si sentono impotenti di fronte al corso naturale degli eventi, il che li deresponsabilizza, li rende “non protagonisti” delle loro vite (Cavalli 2007). Diversamente da quanto si è detto per i tre profili descritti in precedenza, i *possibilisti* non sono dotati né di *riflessività* né di *agency*: l’incapacità di pensare in termini critici se stessi e il proprio vissuto, di orientarsi e di prendere delle decisioni in linea con i propri obiettivi fa sì che essi non riescano quasi mai a mettere in atto corsi di azione cosciente e consapevole. Per di più, la *retorica neoliberale* ha una forte presa su questi giovani, ma non si traduce – come si è visto nel caso degli *arrivisti* – nel culto della “riuscita”, bensì nell’esaltazione dell’indipendenza e dell’autonomia. Va sottolineato,

¹⁰⁵ “Non so quale sarà il mio destino, qualche volta lo vedo in un modo, altre volte lo vedo in un altro modo... è difficile capire chi sei, capire quello che il tuo cuore sente veramente”.

inoltre, che mentre per gli *arrivisti* l'influenza del discorso neoliberale presuppone, come si è visto, una certa fiducia in se stessi e nella società, per i *possibilisti* la permeabilità alla retorica neoliberale non si basa su una valutazione positiva delle proprie capacità e delle opportunità offerte dal contesto, ma su una totale assenza di obiettivi. Insomma, i ragazzi e le ragazze di questo gruppo utilizzano il mito del “farsi da sé” come una via per “costruirsi” (Beck 2008), per costruire la propria identità.

Passando ai *caratteri socio-anagrafici*, tra i *possibilisti* ritroviamo più giovani di Napoli (6 casi) che giovani di Poitiers (2 casi), mentre la variabile di genere non sembra assumere un peso significativo. Sottolineando ancora una volta che le riflessioni presentate non hanno pretesa di generalizzabilità, si può ipotizzare che la maggiore presenza di napoletani sia dovuta al fatto che in Italia, in maniera più acuta di quanto si registra in Francia, il lavoro giovanile è contraddistinto da una forte instabilità e il sistema di *welfare* si dimostra inadeguato a tutelare le nuove generazioni, per le quali continuare gli studi è un modo per premunirsi di fronte ai rischi di precarizzazione. Come si è anticipato, infatti, i *possibilisti* hanno tutti un impiego, e nelle loro narrazioni la necessità di prendere in considerazione “un'altra via” rappresenta una strategia difensiva, agita irriflessivamente, rispetto al timore di ritrovarsi “senza un lavoro e senza un soldo”. Oltre che per la connotazione territoriale, quest'ultimo profilo si caratterizza anche per l'età di coloro che ne fanno parte, poiché i *possibilisti*, avendo cominciato in ritardo la loro carriera universitaria per aver dedicato tempo e impegno alla ricerca di un'occupazione, hanno in media qualche anno in più rispetto a coloro che rientrano negli altri gruppi. In definitiva, la condizione di costante incertezza che permea l'esperienza biografica di questi giovani li induce a iniziare il percorso accademico, senza un disegno complessivo e senza alcuna predilezione per uno specifico ambito disciplinare, con la speranza di poter avere un giorno una vita migliore.

5.3.4.1 *Guillaume: studio, non si sa mai*

La storia di Guillaume¹⁰⁶ è stata selezionata per rappresentare il profilo dei *possibilisti*, perché, come si vedrà ricostruendone le fasi più significative, dimostra in che modo vivere in uno stato di perenne insicurezza sociale possa spingere a iniziare l'esperienza

¹⁰⁶ Sebbene tra i *possibilisti* si ritrovino in maggioranza giovani italiani, si è scelto di presentare la storia di vita di Guillaume perché la sua esperienza biografica risulta particolarmente emblematica di questo profilo.

universitaria per “fuggire” dal proprio disagio e darsi la possibilità di cambiare rotta. Guillaume è un ragazzo francese di 23 anni. Suo padre lavora come operaio metalmeccanico in una piccola fabbrica di provincia, mentre sua madre fa l’operatrice per la prima infanzia in un asilo privato del centro città. Cresciuto insieme ai genitori e al fratello maggiore in uno storico quartiere della *working class* alla periferia di Poitiers, il giovane racconta che la sua è stata un’infanzia “normalissima”, trascorsa tra i banchi di scuola, i corsi di *basket*, le uscite con gli amici e i rari momenti in famiglia. Difatti, i genitori lavorano a tempo pieno e passano gran parte della giornata fuori casa, e il fratello si è avviato alla carriera militare e trascorre lunghi periodi fuori città, come spiega lui stesso: “j’ai passé toute mon enfance et mon adolescence presque seul, car mon père était toujours à l’usine, ma mère était toujours au centre-ville et mon frère a déménagé de ville en ville parce qu’il est soldat. Mais ça me dérangeait pas... dans le sens où c’était normal pour moi, ça devait être comme ça. En plus, il faut dire que c’est pas mal de grandir tout seul eh, bah ouais... surtout parce que j’avais des libertés que mes amis n’avaient pas”¹⁰⁷.

Durante l’adolescenza Guillaume comincia a sviluppare un forte desiderio di indipendenza, legato indubbiamente al fatto di essere cresciuto da solo, ma anche al raffronto con suo fratello – che poco più che maggiorenne ha già raggiunto una completa autonomia – e al mito del *self-made man*, fulcro della retorica neoliberale. Dunque, al momento di scegliere la scuola superiore a cui iscriversi il ragazzo, senza alcun confronto familiare, opta per un liceo professionale della sua zona che eroga una formazione connessa all’ambito dei trasporti e della logistica, grazie al quale ha l’opportunità di muovere i primi passi nel mercato del lavoro e di mettere da parte qualche soldo. È in questi termini che il giovane descrive il suo trascorso scolastico: “je me souviens avec plaisir du temps de l’école, car pour moi a été une période très riche. Mon lycée professionnel était bien organisé, il avait de nombreux liens avec des entreprises locales, donc j’ai passé des mois en formation scolaire et des mois en formation sur le tas. Fin... ce que j’ai le plus aimé, a été le fait de pouvoir étudier et gagner de l’argent en même temps, je pouvais être autonome, je pouvais gérer mon argent comme je le

¹⁰⁷ “Ho passato tutta la mia infanzia e la mia adolescenza quasi dal solo, perché mio padre era sempre in fabbrica, mia madre era sempre al centro e mio fratello si spostava di città in città perché è un militare. Ma non l’ho vissuto male... nel senso che per me era normale, è così che doveva andare. Poi bisogna dire che non è affatto male crescere da soli... soprattutto perché io avevo delle libertà che i miei amici non avevano”.

voulais, et ça c'est très important pour un jeune. Bref, j'ai appris beaucoup de choses à l'école, soit des choses théoriques comme les maths, la mécanique etcetera, soit des choses pratiques, qui de toute façon sont très utiles dans la vie"¹⁰⁸.

Terminata la carriera scolastica e ottenuto il *baccalauréat professionnel*, Guillaume non ha alcuna intenzione di continuare gli studi, e quindi si mette fin da subito alla ricerca di un impiego. Inizialmente incontra parecchie difficoltà, non tanto perché non è disposto a spostarsi o a fare dei sacrifici, quanto perché le aziende preferiscono assumere personale più qualificato. Il giovane, pertanto, inizia a “lavoricchiare” prima come commesso in un negozio di elettronica, poi come cameriere in un ristorante del centro, ma in entrambi i casi gli orari estremamente flessibili e la remunerazione piuttosto bassa non gli consentono né di poter conciliare vita professionale e vita privata, né di essere completamente autonomo. Dopo circa due anni, Guillaume – sfruttando il suo capitale di autoctonia¹⁰⁹ (Retière 2003), ovvero l'appartenenza della famiglia a dei *networks* di relazioni locali – riesce finalmente a ottenere un lavoro in linea con gli studi compiuti, in quanto viene assunto come addetto all'inventario in un'impresa situata appena fuori il quartiere in cui vive. Nei primi tempi le cose sembrano andare bene: gli viene proposto un contratto biennale con la promessa di una futura stabilizzazione. Soddisfatto e pieno di speranze, il ragazzo decide di lasciare la casa dei genitori e di andare a vivere da solo, in modo da realizzare il sogno di una totale indipendenza, come racconta lui stesso: “quand j'ai été embauché, j'ai décidé d'aller vivre tout seul, c'était quelque chose que je voulais depuis longtemps. J'ai pris un petit appartement dans le centre, pas très grand mais assez confortable. J'ai préféré vivre dans le centre-ville parce que c'est plus vivant, il y a plus de trucs à faire, il y a des bars, des clubs pour les jeunes, ouais... selon moi c'est mieux"¹¹⁰.

¹⁰⁸ “Mi ricordo con piacere il periodo della scuola, perché per me è stato un periodo molto ricco. Il mio liceo professionale era ben organizzato, aveva numerosi contatti con le aziende locali, quindi io ho passato dei mesi in formazione in classe e dei mesi sul posto di lavoro. Per farla breve, ciò che mi è piaciuto di più è stato il fatto di poter studiare e guadagnare soldi contemporaneamente, potevo essere autonomo, potevo gestire i miei soldi come volevo, e questo per un giovane è importante. Insomma, ho imparato molte cose a scuola, sia cose teoriche come la matematica, la meccanica, eccetera, sia cose pratiche, che in tutti i casi sono molto utili nella vita”.

¹⁰⁹ Il capitale di autoctonia (definito anche capitale sociale popolare) è un concetto elaborato da Retière, e mobilitato successivamente da Renahy (2010), per rendere conto di quelle risorse e di quei *benefits* legati al radicamento delle famiglie di bassa estrazione sociale nel territorio di residenza.

¹¹⁰ “Quando sono stato assunto ho deciso di andare a vivere da solo, era un passo che volevo fare da molto tempo. Ho preso un piccolo appartamento al centro, non molto grande, ma abbastanza comodo. Ho preferito vivere al centro perché è più vivo, ci sono più cose da fare, ci sono bar, locali per i giovani, sì... secondo me è meglio”.

Tuttavia, al termine dei due anni e in seguito a una drastica riduzione del fatturato, il progetto iniziale di un'assunzione definitiva viene del tutto cancellato e Guillaume è costretto a continuare a svolgere la sua attività "a chiamata". Ripiombare nella precarietà ha degli effetti devastanti per il giovane, sia in termini oggettivi che in termini soggettivi: da un lato può continuare a essere relativamente autonomo solo grazie alle prestazioni sociali, dall'altro sente di aver fallito il suo progetto professionale e soprattutto sente di essere solo in questo fallimento. Per dirla con Castel (2009), la sua condizione – sperimentata da tutti i giovani che rientrano nel profilo dei *possibilisti* – è quella di un individuo per difetto, come emerge dalle sue parole: “je me sentais vraiment nul, la seule chose que je ressentais c'était le désespoir. Je n'avais pas de travail, je n'avais pas d'avenir, je n'avais aucune échappatoire, je ne savais pas quoi faire, pas du tout. Rien... le vide, le vide et rien d'autre”¹¹¹.

Al momento dell'intervista Guillaume frequenta il primo anno del corso di laurea in *presse et métiers de la communication* e parallelamente continua a lavorare nel mondo della logistica. Dice di essersi pian piano appassionato a ciò che studia, ma non sembra realmente coinvolto nell'esperienza universitaria. Sfiduciato e poco riflessivo, il giovane cerca di aggrapparsi a qualcosa, tant'è che ha ripreso a giocare assiduamente a *basket*, con la speranza che lo sport potrà aprirgli delle porte. Non può rassegnarsi all'idea che andrà sempre così: è certo che il destino debba fare il suo corso e che ci siano infinite alternative, è solo questione di tempo.

Note conclusive

A conclusione della presentazione della ricerca, è utile riprenderne brevemente i risultati principali. In primo luogo, le analisi condotte sembrano confermare che nella contemporaneità i meccanismi attraverso i quali opera la disuguaglianza si sono profondamente complessificati. Difatti, se nei decenni passati la linea di demarcazione tra giovani di diversa provenienza sociale era netta e chiaramente definita, in quanto solo i figli delle classi superiori avevano accesso all'istruzione terziaria (cfr. Cap. I), oggi essa appare meno evidente. Ciò non significa tuttavia che la classe abbia perso la sua influenza (Beck 2002), ma che essa agisce in modo più "occulto" rispetto al passato.

¹¹¹ “Mi sentivo davvero un fallito, l'unica cosa che provavo era la disperazione. Non avevo un lavoro, non avevo un futuro, non avevo nessuna via di fuga, non sapevo cosa fare, per niente proprio. Niente... il vuoto, il vuoto e nient'altro”.

In un quadro così delineato, per leggere il peso che le forze strutturali continuano ad avere sui destini delle persone occorre – come suggerito dagli studiosi della *cultural class analysis* (cfr. Cap. III) – prestare attenzione alle dimensioni di natura culturale e soggettiva. Si è visto, infatti, come con l'avvento dell'università di massa la distinzione di classe non si esprima tanto nell'accesso all'università o nella qualità delle università frequentate, quanto nel diverso modo in cui ci si rapporta agli studi superiori, nelle diverse modalità con le quali si definiscono le strategie in materia di istruzione e nel diverso significato che viene attribuito all'esperienza educativa.

In secondo luogo, l'analisi biografica ha messo in evidenza come non sempre i fattori strutturali siano sufficienti a rendere conto delle differenze che affiorano tra le singole biografie. I processi di individualizzazione e di detradizionalizzazione che attraversano la società contemporanea, infatti, richiedono un maggiore impegno individuale nel costruire la propria vita, e pertanto fanno sì che assumano maggiore rilevanza quelle capacità personali che permettono di direzionare il proprio agire, di “navigare” nell'incertezza, di governare il rischio, di gestire il tempo, di cogliere le occasioni, tutte capacità che, sebbene siano legate alle risorse di cui si dispone, non seguono precisamente le linee tradizionali della disuguaglianza (cfr. Cap. III). In altre parole, il mutato scenario in cui le nuove generazioni si trovano a vivere impone di tenere in considerazione non soltanto i beni materiali che esse sono in grado di mobilitare, ma anche il loro bagaglio di esperienze tanto familiari quanto personali (Dubet 1994), come i modelli culturali e valoriali trasmessi, le circostanze sperimentate, gli incontri con “altri significativi” e gli ambienti attraversati nel corso della vita. Non a caso, infatti, tra i giovani di classe popolare incontrati durante l'indagine empirica, tutti poco equipaggiati in termini di capitale economico, sono emerse differenze significative nel modo in cui essi costruiscono il proprio percorso educativo e vivono l'avventura accademica. Per chiamare in causa gli aspetti metodologici, la nuova rilevanza assunta dalle capacità personali sottolinea ancora una volta la centralità dei metodi qualitativi, capaci di includere il soggettivo nello studio dei fenomeni sociali (cfr. Cap. IV).

In terzo luogo, l'analisi del materiale empirico ha messo in luce che nella società contemporanea l'ideologia neoliberale agisce non soltanto a livello macro, facendo del campo accademico e dell'arena decisionale educativa un quasi-mercato (cfr. Cap. II), ma anche a livello micro, configurandosi come un potente dispositivo di riproduzione

dei rapporti di forza e di legittimazione delle disuguaglianze sociali (Foucault 1971). Tuttavia, il discorso neoliberale non attecchisce su tutti, e laddove agisce non ha su tutti gli stessi effetti. Il mito del “farsi da sé”, infatti, sembra non radicarsi nelle biografie dei giovani che si sono definiti *transfughi di classe* e di quelli che sono stati denominati *conformisti*, nei primi perché si scontra con una forma di resistenza “anti-sistema”, nei secondi perché la totale assenza di risorse li rende in qualche modo “impermeabili”. La retorica neoliberale, al contrario, fa presa tanto sui giovani che sono stati identificati con l’etichetta di *arrivisti*, quanto su quelli che si sono chiamati *possibilisti* anche se, come si è visto, per ragioni e con esiti diversi.

In conclusione – per riprendere i risultati della ricerca alla luce del quadro teorico di riferimento – le riflessioni presentate sembrano andare nella direzione indicata da Bourdieu, o meglio nella direzione suggerita dalla lettura più accorta e meno deterministica della sociologia bourdesiana. Come si approfondirà in sede di conclusioni, infatti, le analisi condotte evidenziano come i percorsi educativi che lasciano intravedere un esito di riuscita sociale non siano riservati unicamente a “eredi” e a “miracolati” (Braz 2011), in quanto se è vero che le traiettorie biografiche dei giovani di classe popolare sono condizionate dai vincoli strutturali, è vero anche che chi tra essi riesce ad attivare risorse personali, familiari, relazionali o contestuali dispone di concreti margini di manovra.

CONCLUSIONI

Come si è detto in apertura – e ripreso più volte nel corso dei capitoli – l’obiettivo di questo lavoro è stato quello di leggere le disuguaglianze educative, e di individuare i meccanismi attraverso i quali esse si riproducono nell’università di massa. Lo studio è stato condotto da un lato attraverso una comparazione tra l’Italia e la Francia, due paesi i cui sistemi di istruzione presentano importanti similarità e in cui i processi di mutamento in ambito formativo hanno seguito una strada simile; dall’altro, volgendo lo sguardo in direzione dei giovani di classe popolare, ovvero degli “ultimi arrivati” negli studi superiori. In particolare, con l’intento di giungere a una prospettiva olistica in grado di considerare le disuguaglianze giovanili nella loro complessità, si è scelto di adottare un approccio di ricerca multidimensionale, incentrato sulla ricostruzione socio-storica della strada italiana e di quella francese al processo di massificazione, su una analisi descrittiva di tipo longitudinale delle principali caratteristiche della formazione di terzo livello e su un’indagine qualitativa, che ha avuto come protagonisti giovani studenti universitari.

Numerosi sono gli aspetti emersi dal lavoro di ricerca che hanno evidenziato come il rapporto tra giovani e studi universitari sia ancora profondamente diseguale, non solo dal punto di vista oggettivo, e cioè in termini di qualità dei percorsi formativi intrapresi, ma anche dal punto di vista soggettivo, ovvero rispetto al modo in cui le strategie in materia di istruzione vengono definite, alla maniera in cui l’esperienza educativa viene vissuta, ai significati che a essa vengono attribuiti e alle sue finalità. Sul versante oggettivo, si è visto come al processo di massificazione sia seguito un processo di gerarchizzazione interno al mondo dell’istruzione superiore, per il quale sia in Italia che in Francia – anche se in diversa forma – la distanza tra studenti di differente origine sociale rimane ampia (cfr. Cap. II). Nel contesto italiano, infatti, la progressiva crescita della popolazione studentesca ha dato forma a una segregazione di tipo disciplinare – qui definita *democratizzazione settoriale* – per la quale nelle università italiane i raggruppamenti disciplinari ritenuti socialmente più prestigiosi e che preparano a diplomi di laurea di gran lunga più redditizi sul mercato del lavoro restano

ad appannaggio quasi esclusivo delle classi medio-alte. Mentre nel contesto francese – per il quale Merle (2000; 2002; 2017) parla di *democratizzazione segregativa*, facendo riferimento a una segregazione di tipo istituzionale – le disparità connesse al diverso accesso hanno gradualmente ceduto il passo a una gerarchia tra gli *établissements* presenti nel panorama dell’alta formazione, che vede la definizione di spazi elitari (le *Grandes Écoles*), in cui si concentrano gli studenti di posizione sociale superiore, e di spazi segregativi (le STS), dove si concentrano invece gli studenti di posizione sociale inferiore. Un risultato, questo, che sembra confermare la tesi di quanti hanno sostenuto che con l’avvento dell’università di massa emergono nuove dimensioni oggettive in cui leggere la distinzione di classe. Alcuni interessanti contributi empirici (Furlong 2009; Furlong e Cartmel 2009), ad esempio, hanno messo in evidenza come oggi la differenza tra giovani privilegiati e giovani deprivilegiati non si esprima tanto nel fatto di continuare o meno gli studi, quanto nel *dove* essi studiano, vale a dire nella diversa qualità e nella diversa reputazione delle università frequentate, e nel *come* essi studiano, ossia nella diversa possibilità di proseguire gli studi come studenti *full-time* o come studenti-lavoratori.

Se sul versante oggettivo si è mostrato come i cambiamenti intervenuti nel sistema educativo a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso – pur avendo introdotto importanti elementi di novità e consentito la crescita esponenziale della platea studentesca – non abbiano segnato la fine delle inuguaglianze nell’istruzione terziaria, esplorando la dimensione soggettiva si è visto come quello relativo alla diversa qualità dei percorsi educativi sia solo uno dei volti dello svantaggio dei giovani di classe popolare. L’enfasi sulla dimensione soggettiva (Dubet 1994) permette infatti di analizzare il ruolo giocato dai fattori tradizionali della disuguaglianza e di “svelare” le nuove modalità con cui nella società contemporanea essi esercitano i loro effetti. A riguardo, come messo in luce dalla Crompton (1998; 2010) – una studiosa a cui si è fatto più volte riferimento, che rientra nel novero degli autori che hanno dato il maggiore contributo alla *cultural class analysis* (cfr. Cap. III) – lo studio della differenziazione sociale deve cominciare dall’analisi delle esperienze concretamente vissute dalle persone, in modo da mostrare come le disparità agiscano nella vita quotidiana e come esse si intreccino con la sfera individuale e identitaria. Tanto nel materiale empirico raccolto in Italia quanto in quello raccolto in Francia, infatti, l’attenzione alla dimensione

soggettiva ha permesso di leggere la distinzione di classe nell'istruzione terziaria in tre aspetti: nel modo in cui i giovani di bassa estrazione sociale danno forma alle strategie formative, caratterizzato da una totale assenza di riferimenti e da un ventaglio ristretto di scelte considerate "possibili"; nel rapporto che essi instaurano con gli studi superiori, in riferimento al quale è emerso un sentimento di estraneità al *milieu* accademico e di distanza dalle logiche universitarie; nei significati che essi attribuiscono all'esperienza educativa e nelle sue finalità, dove è affiorato, per dirla con Bourdieu (1979), il riflesso della loro condizione oggettiva di "vicinanza alla necessità".

Oltre ad aver permesso di leggere le differenze tra le classi, l'inclusione della dimensione culturale e soggettiva nell'analisi della disuguaglianza ha consentito di mettere sotto osservazione le differenze interne alla classe. A tale riguardo la ricerca ha confermato le tesi di quanti, riconoscendo che i processi che attraversano la contemporaneità, a fronte della perdita di sicurezze tipiche della società fordista, hanno moltiplicato le strade percorribili, aprendo a nuovi margini di manovra per i giovani, hanno messo in luce come la possibilità di godere di queste nuove "libertà" non sia immediatamente legata alla classe di appartenenza (Furlong, Woodman e Wyn 2011; Farrugia 2013; Spanò 2018). Come, in altre parole, il confine tra i *winner* e i *losers* (tra chi dal *trade-off* tra sicurezza e libertà guadagna, e chi invece perde) non coincida nettamente con la linea di demarcazione segnata dalla diversa disponibilità di capitali poiché la "soggettività", intesa da Wyn e Woodman (2006) sia come vissuto personale sia come insieme di esperienze e di circostanze sperimentate nel corso della vita, gioca un ruolo rilevante nel distinguere coloro per i quali i processi di mutamento hanno condotto a una proliferazione delle opzioni disponibili, e coloro per i quali si sono tradotti invece in una sostanziale perdita di certezze (Crompton 1997). Sul versante educativo, la ricerca ha infatti mostrato come la possibilità di cogliere pienamente le opportunità offerte dalla democratizzazione dell'accesso all'istruzione terziaria richieda non poche risorse personali, come la capacità di prendere decisioni autonomamente, di auto-orientarsi e di agire in modo riflessivo, che, sebbene siano connesse ai beni materiali di cui si dispone, non seguono rigorosamente la distinzione di classe. Come si è visto, una parte dei giovani incontrati durante l'indagine empirica, benché tutti provenienti dalle classi popolari, hanno intrapreso dei percorsi educativi alquanto atipici rispetto al loro *background*, che lasciano ipotizzare un esito di riuscita sociale.

Questi giovani – che sono stati identificati con l’etichetta di *transfughi di classe* – al di là dell’eterogeneità che caratterizza le loro biografie sono accomunati, come suggerito da Bourdieu (2004), dal fatto di avere alle spalle un capitale culturale incorporato, acquisito non tanto in campo familiare quanto in campo scolastico e in contesti “altri” da quelli frequentati abitualmente, che ha consentito loro di interrompere il flusso di azioni routinario e di proseguire riflessivamente nel percorso di vita.

Dal lavoro di ricerca emerge dunque con chiarezza che i processi di cambiamento in atto nella società contemporanea non hanno determinato la fine della disuguaglianza, ma hanno portato a una complessificazione dei meccanismi che la producono. A complicare ulteriormente il quadro contribuisce l’ideologia neoliberale che – come numerosi contributi (Bourdieu 1993; Laval 2018; Socci 2019) hanno dimostrato e come la ricerca condotta ha confermato – si configura come una forma sempre più pervasiva di dominio simbolico. Difatti, l’analisi delle narrative raccolte ha evidenziato come il mito della meritocrazia, del successo e del “farsi da sé” permei l’esperienza biografica dei giovani di estrazione popolare, che credono di avere il pieno controllo delle loro vite e sottovalutano il peso dei vincoli strutturali, divenendo così vittime di quella che Furlong e Cartmel (2007) hanno chiamato “fallacia epistemologica”. In altre parole, tra le nuove generazioni delle classi svantaggiate si fa strada un sistema di valori che “naturalizzando” le disparità, e cioè riconducendo le differenze tra individui e tra gruppi alle sole capacità personali, contribuisce alla cristallizzazione degli squilibri sociali. Come si è visto, però, alcuni dei protagonisti della ricerca non risultano sensibili al discorso neoliberale, o perché elaborano una forma di resistenza centrata su valori anti-capitalistici e anti-consumistici (i giovani denominati *transfughi di classe*), o perché la totale assenza di risorse li rende in qualche modo “impermeabili” ai principi cardine del neoliberismo (i giovani chiamati *conformisti*).

Nel suo complesso, la ricerca ha evidenziato come in uno scenario caratterizzato da forti spinte all’individualizzazione le disparità, più che ridimensionarsi, si moltiplicano, sia *tra* le classi che *dentro* le classi. La complessificazione dei meccanismi di riproduzione della disuguaglianza consente alcune riflessioni, sia sul piano metodologico, sia sul piano teorico, sia sul piano delle politiche educative.

Sul piano metodologico, alla luce dei risultati della ricerca non si può fare a meno di convenire con chi, come Woodman e Wyn (2015) e Spanò (2018), sottolinea la

centralità degli approcci qualitativi per cogliere l'essenza dei meccanismi di disuguaglianza che operano nella società contemporanea (cfr. Cap IV). Gli strumenti offerti dalla ricerca qualitativa, infatti, permettono di accedere al mondo soggettivo delle persone intervistate, vale a dire di ricostruire i loro vissuti e le esperienze di vita che hanno contribuito a dare forma alle loro biografie. In aggiunta, se l'obiettivo è quello di comprendere come i giovani si muovono in uno scenario caratterizzato tanto da vincoli strutturali quanto da nuove libertà individuali, allora l'adozione di una metodologia di ricerca in grado di mettere al centro della riflessione sociologica il soggetto diviene una vera necessità più che una scelta. In particolare, come si è mostrato, l'approccio biografico-narrativo risulta essere particolarmente fruttuoso almeno per due ragioni. In primo luogo, perché attraverso il racconto biografico è possibile comprendere il peso della famiglia, non soltanto in termini di eredità economica e culturale, ma anche in termini di relazioni che, come l'indagine empirica ha confermato, possono esercitare una forte influenza sul destino dei giovani. In secondo luogo, perché la narrazione che una persona fa di sé permette al ricercatore di considerare la biografia nel suo divenire (Dubar e Nicourd 2017), e cioè di inscrivere ogni scelta fatta, ogni strategia adottata e ogni percorso intrapreso nel gioco dell'interazione che lega l'esperienza biografica passata (la vita vissuta), presente (la vita che si sta vivendo e le condizioni in cui la si vive) e futura (la vita che si reputa possibile e desiderabile nell'avvenire).

Sul piano della teoria, e per riprendere il *frame* teorico che ha orientato il lavoro, i risultati della ricerca sembrano mettere in luce molti elementi a favore della tesi secondo cui le accuse di determinismo – e quindi di sottovalutazione dell'agentività e della libertà individuale – mosse a Bourdieu siano in realtà prive di fondamento ed esito di una lettura riduzionistica, e per certi versi fuorviante, del suo apparato concettuale e metodologico (cfr. Cap. III). Il primo riguarda la visione multidimensionale dei capitali proposta dal sociologo francese, in base alla quale nessuna forma di capitale considerata singolarmente è in grado di rendere conto delle differenze che affiorano tra le singole biografie; come si è visto, infatti, la scarsità di risorse materiali (capitale economico) può agire in modo alquanto diverso sulla definizione dei percorsi formativi a seconda delle esperienze sperimentate (capitale culturale) e delle relazioni costruite (capitale sociale) nel corso della vita. Il secondo ha a che fare con l'interdipendenza dei campi di cui ci parla Bourdieu, in virtù della quale ciò che accade in un

campo può generare degli effetti in un altro campo; difatti, come si è mostrato, ciò che avviene in campo familiare o in campo scolastico ha importanti ripercussioni su quello accademico. Il terzo elemento che testimonia come la sociologia bourdesiana postuli la possibilità di un agire non rigidamente inscritto nelle strutture sociali, quello su cui si è tornato più frequentemente nel corso del lavoro, concerne l'alterabilità dell'*habitus*, che Bourdieu non esclude affatto; in effetti, come si è avuto modo di evidenziare, il contatto col "diverso" può innescare una tensione interna all'*habitus*, ampliare lo spazio del futuro possibile e attivare il pensiero riflessivo, spingendo così i giovani di classe popolare verso percorsi educativi di pregio, che potrebbero rappresentare in futuro il punto di partenza di una traiettoria di mobilità ascendente.

Quest'ultimo aspetto, che rimanda alla necessità di alimentare il "capitale di esperienza" dei giovani, costituisce l'occasione per proporre alcune brevi riflessioni sull'esigenza di ripensare gli attuali interventi di politica educativa. A tale proposito, innanzitutto vale la pena constatare che, come rilevato da Ciarini e Giancola (2016), l'Italia dedica all'istruzione una quota di spesa pubblica piuttosto bassa, almeno nel confronto con i principali paesi europei. Difatti, la Danimarca destina l'8.7% del PIL all'educazione, la Svezia il 6.8%, la Francia il 5.7%, la Germania il 5%, mentre l'Italia solo il 4.3%. In particolare, sostengono gli autori, "il *gap* italiano riguarda l'educazione terziaria, molto ristretta quanto a quota di finanziamento sul PIL (lo 0.83% contro una media europea a 28 del 2.7%) e sostanzialmente piatta quanto a dinamica evolutiva" (Ciarini e Giancola 2016, 68). Sembra superfluo sottolinearlo, ma l'adeguamento della spesa pubblica riservata all'istruzione ai livelli europei costituisce il primo passo per una piena valorizzazione dell'università italiana. Inoltre, in un contesto in cui, come si è visto, assumono centralità le capacità riflessive e di *agency*, la spinta in direzione della professionalizzazione precoce e l'enfasi sulla dimensione pratica dell'educazione che caratterizzano le più recenti riforme del sistema formativo – come le cosiddette "Buona Scuola" e "Buona Scuola-bis" – si rivelano inadeguate a dare supporto ai giovani e a promuovere un'istruzione pienamente democratica. Come suggerito anche da altre esperienze empiriche (Furlong e Cartmel 2009; Spanò 2017), infatti, l'educazione su cui si dovrebbe puntare per rispondere alle sfide della contemporaneità "è quella che fa leva sullo sviluppo di meta-competenze più che di competenze *stricto sensu*, quella che mira all'estensione della cultura in senso lato più che all'acquisizione di

saperi parcellizzati, quella che serve a sviluppare le forme di pensiero critico e riflessivo più che fornire credenziali per l'accesso a uno specifico ambito lavorativo, quella che fornisce quel saper stare al mondo che oggi fa la differenza" (Perone 2017, 162). Infine, se – come è giusto che sia – la priorità degli organi istituzionali che operano in campo educativo è quella di ridurre le disuguaglianze sociali, allora bisogna che essi mettano a punto degli interventi volti a ridimensionare l'influenza delle famiglie e il peso delle risorse di cui esse dispongono sulla definizione e sulla costruzione dei percorsi formativi delle nuove generazioni, favorendo così una sorta di defamilizzazione, definita da Esping-Andersen (1990) come la riduzione della dipendenza dal supporto familiare. A tale proposito, risulta evidente come le politiche educative non possano e non debbano riguardare soltanto l'istruzione terziaria, in quanto, come si è detto a più riprese, le disparità negli studi universitari vanno considerate come l'ultimo anello di una catena che parte dalla socializzazione primaria.

Da un lato, dunque, sembra opportuno ripensare l'intero processo formativo, aprendo spazi al dialogo e all'interazione sinergica tra le istituzioni educative, le famiglie e il terzo settore. Dall'altro, è necessario promuovere misure di *welfare* specificamente rivolte a giovani che provengono da condizioni sociali svantaggiate, per dare loro la possibilità di costruirsi un'alternativa, di vivere esperienze significative (come viaggi fuori porta, soggiorni studio all'estero e progetti di volontariato internazionale) e di sviluppare quel capitale culturale incorporato che, come la ricerca ha dimostrato, risulta essere cruciale nel determinare differenze di opportunità e di esiti.

APPENDICE METODOLOGICA

1. Schema di intervista utilizzato a Napoli

Data della rilevazione:

Luogo della rilevazione:

Nome:

Genere: M F

Età:

Luogo di nascita:

Diploma ottenuto:

Titolo di studio dei genitori:

Occupazione dei genitori:

Status: Studente Studente-Lavoratore

Istituzione educativa di provenienza:

Settore disciplinare:

Stimolo iniziale

Sto conducendo una ricerca sui giovani, in particolare sulle loro scelte educative. Vorrei che mi parlassi di te, che mi raccontassi la tua vita fino ad oggi. Puoi iniziare da dove vuoi, sono interessato a tutto ciò che mi dirai. Prenditi tutto il tempo che desideri, io non ti interromperò. Prenderò soltanto qualche appunto. Naturalmente l'intervista è anonima e tutto ciò che mi dirai resterà assolutamente privato.

Internal questions

Annotare persone, luoghi, eventi e circostanze che vengono menzionati spontaneamente e che appaiono rilevanti nella narrazione. Nell'ordine di comparizione, proporre domande evocative a riguardo. Fare attenzione a non chiedere mai delle spiegazioni o delle precisazioni e a non esordire mai con dei perché.

External questions

Affrontare temi rilevanti per la ricerca che non sono stati trattati nelle fasi precedenti dell'intervista. È ora possibile avanzare richieste di precisazione e domande di chiarimento. Sforzarsi di elaborare, anche in questo caso, degli stimoli di ampio respiro, con l'obiettivo di lasciar esprimere un'opinione, un punto di vista.

Famiglia

- Mi parli un po' della tua famiglia?
- Mi descrivi il rapporto che hai con i tuoi familiari (genitori, fratelli, nonni, etc.)?

Esperienza scolastica

- Mi racconti la tua esperienza a scuola?
- Mi descrivi qualche ricordo della tua esperienza scolastica?
- Come hai scelto le scuole da frequentare?
- Hai mai preso in considerazione altre opzioni?

Scelta universitaria

- Mi parli un po' del momento in cui dovevi scegliere cosa fare dopo le superiori?
- Quali erano le tue opzioni?
- Come sei arrivato a scegliere il tuo percorso?
- Come ti sentivi in quel momento?

Valore dell'istruzione

- Molti giovani pensano che, rispetto agli anni passati, oggi fare l'università serva di meno, tu cosa ne pensi a riguardo?
- Hai fiducia nell'istruzione?

Rapporto istruzione pubblica/istruzione privata

- Molti giovani credono che alcune università siano migliori di altre, ad esempio quelle private rispetto a quelle pubbliche. Tu come la vedi?
- Come hai scelto l'università da frequentare?
- Hai mai pensato di iscriverti in un ateneo privato?

Gerarchia interna al mondo universitario

- Invece rispetto all'idea che nelle università ci siano corsi di studio migliori o più utili rispetto ad altri, qual è la tua idea?
- Sei interessato a ciò che studi?
- Sei soddisfatto del percorso che hai intrapreso?

Condizione economica

- Economicamente come te la cavi?
- Hai mai avuto esperienze lavorative? Ti va di raccontarmele?
- Cosa ti hanno lasciato le tue esperienze lavorative?

Sfera relazionale e tempo libero

- Le tue relazioni invece? Chi frequenti, come passi il tuo tempo libero?
- Cosa fanno i tuoi amici? Mi parli un po' di loro?
- Hai mai avuto relazioni sentimentali importanti? Ti va di parlarne?

Neoliberismo: competenze e meritocrazia

- Oggi si è diffusa l'idea che i giovani devono acquisire sempre più competenze, devono diventare imprenditori di se stessi. Tu cosa ne pensi a riguardo?
- Che valore dai al "saper fare"?
- Che valore dai invece al "sapere" in generale?
- A tuo parere, hai delle buone competenze? Come le hai acquisite?
- Credi che la nostra società sia meritocratica?
- Hai fiducia nel "merito"?

Visione e percezione della crisi economica

- Si parla sempre più di crisi economica, soprattutto rispetto alla vita dei giovani, tu come hai vissuto la recente crisi?
- La crisi ha cambiato le tue abitudini? Si tratta di un cambiamento irreversibile?
- Credi che la crisi abbia condizionato in qualche modo le tue scelte?
- Mi racconti un episodio in cui hai dovuto rinunciare a qualcosa a causa della crisi?
- Ti senti una vittima della crisi?

Capitale di esperienza

- Mi racconti un'esperienza significativa che hai vissuto? Anche più di una se vuoi. Qualunque cosa, la prima che ti viene in mente.
- In quale ambito della tua vita hai vissuto le esperienze più importanti (in famiglia, a scuola, a lavoro, con i tuoi amici, con il tuo partner, ecc.)?
- Come definiresti il tuo trascorso fino ad oggi?
- Hai mai voluto iniziare un'esperienza ma non c'è stato modo di farlo?
- Sei soddisfatto della tua vita e delle esperienze che hai vissuto?

Visione del futuro

- Come ti vedi tra qualche anno?
- Cosa ti porti dietro, cioè a cosa non puoi rinunciare?
- Cosa lasci invece nel presente, cioè a cosa rinunci con piacere?
- Dove immagini il tuo futuro?
- Che persona ti immagini di essere nel futuro?
- Cosa o chi speri di diventare?
- Un'ultima domanda. Mi descrivi una tua giornata tipo tra dieci anni?

2. Schema di intervista utilizzato a Poitiers

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Prénom :

Genre : M F

Âge :

Lieu de naissance :

Diplôme obtenu :

Niveau d'étude des parents :

Emploi des parents :

Statut : Étudiant Étudiant-travailleur

Établissement d'enseignement :

Secteur disciplinaire :

Stimolo iniziale

Je suis en train de mener une recherche qui a pour thème les choix éducatifs des jeunes. J'aimerais bien que tu me parles de toi, que tu me parles de ta vie jusqu'à ce moment. Tu peux commencer où tu veux, tout ce que tu me diras m'intéresse. Prends tout le temps dont tu as besoin, je ne t'interromprai pas. Je vais prendre juste quelques notes. Bien sûr, l'entretien est anonyme et tout ce que tu me diras restera privé.

Internal questions

Annotare persone, luoghi, eventi e circostanze che vengono menzionati spontaneamente e che appaiono rilevanti nella narrazione. Nell'ordine di comparizione, proporre domande evocative a riguardo. Fare attenzione a non chiedere mai delle spiegazioni o delle precisazioni e a non esordire mai con dei perché.

External questions

Affrontare temi rilevanti per la ricerca che non sono stati trattati nelle fasi precedenti dell'intervista. È ora possibile avanzare richieste di precisazione e domande di chiari-

mento. Sforzarsi di elaborare, anche in questo caso, degli stimoli di ampio respiro, con l'obiettivo di lasciar esprimere un'opinione, un punto di vista.

Famiglia

- Peux-tu me parler de ta famille ?
- Peux-tu me décrire ta relation avec les membres de ta famille (parents, frères et sœurs, grands-parents, etc.) ?

Esperienza scolastica

- Peux-tu me parler de ton expérience à l'école ?
- Peux-tu me décrire quelques souvenirs de ton expérience scolaire ?
- Comment as-tu choisi ton école ?
- Tu n'as jamais pensé à d'autres possibilités ?

Scelta universitaria

- Peux-tu me parler du moment où tu as dû choisir quoi faire après l'école ?
- Quelles étaient tes options ?
- Comment as-tu choisi ton parcours ?
- Qu'as-tu ressenti à ce moment-là ?

Valore dell'istruzione

- Beaucoup de gens pensent que, par rapport au passé, continuer les études n'est plus utile aujourd'hui, qu'est-ce que tu en penses ?
- As-tu confiance dans l'éducation ?

Rapporto istruzione pubblica/istruzione privata

- Beaucoup de jeunes pensent que l'enseignement supérieur privé est meilleur que l'enseignement supérieur public. Qu'est-ce que tu en penses ?
- Comment as-tu choisi ton université ?
- Tu n'as jamais pensé à fréquenter une université privée ?

Gerarchia interna al mondo universitario

- Beaucoup d'étudiants pensent qu'il y a des domaines d'étude meilleurs et plus utiles que d'autres. Quelle est ton idée ?
- Es-tu intéressé par tes études ?
- Es-tu satisfait de ton parcours universitaire ?

Condizione economica

- Sur le plan économique, comment ça va ?
- Tu as déjà eu d'expérience de travail ? Peux-tu me les décrire ?
- Qu'est-ce que tu as vraiment appris pendant tes expériences de travail ?

Sfera relazionale e tempo libero

- Et tes relations ? Comment tu passes ton temps libre ?
- Que font tes amis ? Peux-tu m'en dire un peu plus sur eux ?
- Tu as déjà eu une relation importante ? Peux-tu m'en parler ?

Neoliberismo: competenze e meritocrazia

- Aujourd'hui, une idée répandue c'est que les jeunes doivent acquérir de plus en plus de compétences, qu'ils doivent devenir un peu entrepreneurs d'eux-mêmes. Qu'est-ce que tu en penses ?
- Quelle valeur donnes-tu au "savoir-faire" ?
- Quelle valeur donnes-tu au "savoir" en général ?
- A ton avis, as-tu de bonnes compétences ?
- As-tu confiance dans le "mérite" ?

Visione e percezione della crisi economica

- On parle de plus en plus de crise économique, surtout par rapport à la vie des jeunes. Comment as-tu vécu la récente crise économique ?
- La crise a-t-elle changé tes habitudes ? Il s'agit d'un changement irréversible ?
- Tu crois que la crise a affecté tes choix ?
- Tu as renoncé à quelque chose à cause de la crise ?
- Est-ce que tu te sens une victime de la crise ?

Capitale di esperienza

- Peux-tu me parler d'une expérience significative que tu as vécue ? Une expérience de tout genre, n'importe quoi.
- Dans quel domaine de ta vie tu as vécu les expériences les plus importantes (dans la famille, à l'école, au travail, avec tes amis, etc.) ?
- Tu n'as jamais voulu commencer une expérience mais il n'y avait aucune possibilité concrète de le faire ?
- Es-tu satisfait de ta vie ?

Visione del futuro

- Comment tu t'imagines dans quelques années ?
- Y a-t-il quelque chose à laquelle tu ne peux pas renoncer dans ton avenir ?
- Y a-t-il quelque chose à laquelle tu voudrais renoncer avec plaisir dans ton avenir ?
- Où tu t'imagines dans ton avenir ?
- Comment tu t'imagines dans ton avenir ?
- Dernière question. Essayes de décrire une de tes journées typiques dans dix ans.

3. Traccia dei *focus group*

Date de la réunion :

Lieu de la réunion :

Prénom du participant :

Genre du participant : M F

Âge du participant :

Lieu de naissance du participant :

Diplôme obtenu par le participant :

Niveau d'étude des parents du participant :

Emploi des parents du participant :

Statut du participant : Étudiant Étudiant-travailleur

Établissement d'enseignement de provenance :

Secteur disciplinaire de provenance :

Fase di presentazione

- Presentazione da parte del moderatore della ricerca, dei temi da affrontare nel corso della discussione e delle modalità di svolgimento dell'incontro.
- Breve giro di presentazione da parte dei partecipanti.
- Delucidazioni da parte del moderatore circa i dubbi espressi dai partecipanti e circa l'utilizzo e il trattamento dei dati raccolti.

Fase di discussione

La visione dell'istruzione

L'éducation nous accompagne tout au long d'une phase centrale et importante de notre vie, quand vous pensez à l'éducation de façon générale qu'est-ce qui vous vient immédiatement à l'esprit ?

Il ruolo dell'istruzione nella società

A votre avis, quel rôle joue l'éducation dans la société ? Il s'agit d'un rôle central ou d'un rôle plutôt marginal ? Enfin, sur la base de votre expérience, ce rôle a-t-il évolué au fil du temps ou est-il resté quasiment le même ?

Il ruolo dell'istruzione nelle vite individuali

Après avoir clarifié le rôle de l'éducation dans la société, quel rôle l'éducation a-t-elle joué et joue encore aujourd'hui dans votre vie quotidienne ? Il s'agit d'un rôle central ou d'un rôle plutôt marginal ?

Le scelte scolastiche

En passant à vos expériences éducatives, pouvez-vous me décrire comment vous avez choisi les écoles à fréquenter ? Je vous demande, en particulier, de vous concentrer sur le moment où vous avez terminé le collège et vous avez choisi comment poursuivre votre carrière scolaire.

L'esperienza scolastica

Maintenant, pouvez-vous me décrire en détail votre expérience scolaire ? J'énumère une série d'aspects que j'aimerais que vous abordiez, mais vous pouvez aussi m'en dire plus : la relation avec vos camarades, la relation avec vos enseignants, vos rendements scolaires, la manière dont vous avez vécu la vie scolaire, la façon dont vous avez partagé votre expérience scolaire avec vos familles.

Le scelte nella formazione superiore

En passant à l'enseignement supérieur, pouvez-vous me décrire comment vous avez choisi quoi faire après l'école ? Quelles étaient vos options ? Comment avez-vous défini vos options, tout seuls ou avec l'aide de quelqu'un ? Comment avez-vous compris quelle option vous convenait ?

L'esperienza nella formazione superiore

Maintenant, pouvez-vous me décrire en détail votre expérience dans l'enseignement supérieur ? Encore une fois, j'énumère une série d'aspects que j'aimerais que vous abordiez, mais vous pouvez aussi m'en dire plus : la relation avec vos collègues, la relation avec les profs, vos rendements, la manière dont vous vivez la vie dans le supérieur, la façon dont vous partagez votre expérience avec vos familles.

La fiducia nell'istruzione e nella meritocrazia

Dans le débat public et politique, l'éducation est considérée comme le seul moyen de construire un avenir solide. Avez-vous confiance dans l'éducation ? Pensez-vous que l'éducation contribue à la définition d'une société méritocratique ?

L'istruzione e la giustizia sociale

A votre avis, aujourd'hui en France l'enseignement scolaire et surtout l'enseignement supérieur sont-ils démocratiques ? C'est-à-dire, donnent-ils à chacun les mêmes possibilités quelles que soient les ressources économiques disponibles ?

L'intervento istituzionale

Dernier sujet de discussion. Sur la base de votre expérience personnelle, que pourrait et que devrait faire l'État aujourd'hui pour améliorer le système éducatif et pour mieux répondre aux exigences des jeunes ?

4. Profilo degli intervistati a Napoli

Nome	Profilo	Situazione di intervista
<u>Alessio</u>	19 anni, proveniente dalla periferia nord di Napoli Studente di Sociologia, Università Federico II Diploma professionale Padre: diploma tecnico, operaio Madre: diploma professionale, segretaria	Dicembre 2019 Durata: 1 ora e 50 minuti Luogo: locali universitari
<u>Alice</u>	19 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studentessa di Infermieristica, Università Federico II Diploma scientifico Padre: diploma tecnico, vigile urbano Madre: licenza media, casalinga	Settembre 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè
<u>Andrea</u>	19 anni, proveniente dall'area collinare di Napoli Studente di Economia, Università Parthenope Diploma tecnico Padre: diploma professionale, infermiere Madre: licenza media, parrucchiera	Settembre 2018 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Edmondo</u>	19 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studente di Architettura, Università Federico II Diploma artistico Padre: licenza media, impiegato comunale Madre: licenza media, casalinga	Novembre 2019 Durata: 2 ore Luogo: caffè
<u>Erica</u>	19 anni, proveniente dalla periferia est di Napoli Studentessa di Servizio Sociale, Università Federico II Diploma liceo delle scienze umane Padre: licenza media, ferroviere Madre: licenza media, casalinga	Settembre 2018 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Ernesto</u>	20 anni, proveniente dal centro storico di Napoli Studente di Giurisprudenza, Università Federico II Diploma scientifico Padre: licenza media, agente recupero crediti Madre: licenza media, commessa	Marzo 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: locali universitari
<u>Filippo</u>	19 anni, proveniente dalla periferia nord di Napoli Studente di Biologia, Università Federico II Diploma professionale Padre: licenza media, operaio edile Madre: licenza media, estetista	Dicembre 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: locali universitari
<u>Gabriele</u>	22 anni, proveniente dal centro storico di Napoli Studente di Design e comunicazione, Università Vanvitelli Diploma artistico Padre: licenza media, pizzaiolo Madre: licenza media, impiegata in un'impresa di pulizie	Settembre 2018 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè
<u>Leonardo</u>	22 anni, proveniente dalla periferia est di Napoli Studente di Medicina, Università Vanvitelli Diploma scientifico Padre: diploma professionale, infermiere	Marzo 2019 Durata: 1 ora e 40 minuti Luogo: caffè

	Madre: diploma professionale, cuoca	
<u>Margherita</u>	20 anni, proveniente dal centro storico di Napoli Studentessa di Medicina veterinaria, Università Federico II Diploma scientifico Padre: licenza media, operatore ecologico Madre: licenza elementare, collaboratrice domestica	Novembre 2019 Durata: 2 ore e 40 minuti Luogo: caffè
<u>Martina</u>	23 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studentessa di Lettere, Università Federico II Diploma linguistico Padre: licenza media, idraulico Madre: licenza media, operaia in una fabbrica di borse	Febbraio 2019 Durata: 2 ore e 10 minuti Luogo: locali universitari
<u>Matteo</u>	19 anni, proveniente dalla periferia nord di Napoli Studente di Sociologia, Università Federico II Diploma tecnico Padre: licenza media, impiegato in azienda di trasporti Madre: licenza media, casalinga	Dicembre 2019 Durata: 1 ora e 40 minuti Luogo: locali universitari
<u>Olivia</u>	19 anni, proveniente dall'area collinare di Napoli Studentessa di Storia dell'arte, Università Federico II Diploma artistico Padre: diploma professionale, portiere condominiale Madre: diploma professionale, segretaria di centro sportivo	Settembre 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Paolo</u>	18 anni, proveniente dalla periferia ovest di Napoli Studente di Ingegneria, Università Federico II Diploma tecnico Padre: licenza media, collaboratore scolastico Madre: licenza media, operaia in una fabbrica di scarpe	Ottobre 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: locali universitari
<u>Serena</u>	22 anni, proveniente dalla periferia est di Napoli Studentessa di Economia, Università Parthenope Diploma professionale Padre: licenza elementare, carrozziere Madre: licenza elementare, cameriera	Ottobre 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè

5. Profilo degli intervistati a Poitiers

Nome	Profilo	Situazione di intervista
<u>Amélie</u>	19 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Informatica, Università di Poitiers Bac pro informatica Padre: CAP, elettricista Madre: bac, infermiera	Giugno 2019 Durata: 1 ora Luogo: caffè
<u>Ariel</u>	17 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studentessa di Fisica, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: CAP, collaboratrice domestica	Maggio 2019 Durata: 50 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Arnaud</u>	19 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studente di Economia e gestione, Università di Poitiers CAP vendita in alternanza Padre: bac, impiegato comunale Madre: CAP, commessa in un negozio di abbigliamento	Giugno 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: caffè
<u>Claire</u>	20 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Sociologia, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: licenza media, cameriera	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: caffè
<u>Clémence</u>	17 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Diritto, Università di Poitiers Bac scientifico Padre: bac, impiegato in un'azienda assicurativa Madre: CAP, segretaria	Maggio 2019 Durata: 1 ora Luogo: caffè
<u>Estelle</u>	19 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Psicologia, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: CAP, impiegata in un'agenzia di viaggi	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Eva</u>	18 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Sociologia, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: CAP, operaio Madre: CAP, commessa in una panetteria	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 20 minuti Luogo: caffè
<u>Florence</u>	20 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Biologia, Università di Poitiers Bac scientifico Padre: CAP, artigiano Madre: CAP, infermiera	Maggio 2019 Durata: 50 minuti Luogo: locali universitari
<u>Gisèle</u>	18 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studentessa di Arti dello spettacolo, Università di Poitiers Bac pro artigianato e mestieri dell'arte Padre: CAP, musicista	Giugno 2019 Durata: 1 ora Luogo: caffè

	Madre: CAP, impiegata in azienda di grafica	
<u>Guillaume</u>	23 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studente di Stampa e comunicazione, Università di Poitiers Bac pro trasporti e logistica Padre: CAP, operaio metalmeccanico Madre: CAP, operatrice per la prima infanzia	Giugno 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: caffè
<u>Jeanne</u>	19 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studentessa di Medicina, Università di Poitiers Bac scientifico Padre: CAP, impiegato delle poste Madre: CAP, cassiera in un supermercato	Giugno 2019 Durata: 1 ora e 30 minuti Luogo: locali universitari
<u>Maggie</u>	18 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Economia e gestione, Università di Poitiers Bac pro commercio Padre: CAP, conducente di bus Madre: licenza media, impiegata in un salone di bellezza	Giugno 2019 Durata: 1 ora Luogo: locali universitari
<u>Marlene</u>	22 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studentessa di Lingue, Università di Poitiers CAP accompagnamento educativo in alternanza Padre: CAP, operaio Madre: CAP, operatrice sanitaria	Luglio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: parco pubblico
<u>Noam</u>	18 anni, proveniente dal centro storico di Poitiers Studente di Storia dell'arte, Università di Poitiers Bac pro artigianato e mestieri dell'arte Padre: bac, impiegato agenzia immobiliare Madre: CAP, impiegata in una libreria	Maggio 2019 Durata: 1 ora e 10 minuti Luogo: caffè
<u>Sébastien</u>	18 anni, proveniente dalla periferia di Poitiers Studente di Lettere, Università di Poitiers Bac economico e sociale Padre: licenza media, operatore ecologico Madre: licenza media, aiuto cuoco	Maggio 2019 Durata: 1 ora Luogo: locali universitari

6. Profilo dei partecipanti ai *focus group*

Nome	Età	Condizione socio-economica	Istituzione frequentata	Anno di iscrizione
<u>Aaron</u>	18 anni	Classe media	Università	Primo
<u>Alicia</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Bernadette</u>	22 anni	Classe media	Università	Terzo
<u>Dominique</u>	18 anni	Classe media	Università	Primo
<u>Ethan</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Fabien</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Primo
<u>Françoise</u>	23 anni	Classe popolare	Università	Terzo
<u>Hugo</u>	21 anni	Classe superiore	Università	Primo
<u>Léo</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Secondo
<u>Lucas</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Primo
<u>Maël</u>	23 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Marcel</u>	22 anni	Classe media	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Margot</u>	22 anni	Classe superiore	<i>Grande École</i>	Secondo
<u>Nathalie</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Secondo
<u>Pascaline</u>	22 anni	Classe popolare	Università	Terzo
<u>Pauline</u>	20 anni	Classe popolare	STS	Primo
<u>Pierre</u>	17 anni	Classe popolare	Università	Primo
<u>Renée</u>	18 anni	Classe media	STS	Primo
<u>Sara</u>	17 anni	Classe popolare	Università	Primo
<u>Sylvie</u>	20 anni	Classe media	<i>Grande École</i>	Secondo

RINGRAZIAMENTI

Quello che con queste righe mi avvio a concludere è stato un viaggio *al plurale*, che è durato tre lunghi anni e ha preso forma attraverso numerose andate e altrettanti ritorni. Pertanto, desidero ringraziare coloro che, a vario titolo, ne sono stati insieme a me i protagonisti. Innanzitutto ringrazio la prof.ssa Antonella Spanò, non soltanto per il costante sostegno intellettuale e morale, ma anche e soprattutto per avermi insegnato che la curiosità e la passione sono gli ingredienti principali di un buon lavoro scientifico. Ringrazio poi il prof. Gilles Moreau, che mi ha dato fiducia anche quando riuscivo a malapena a pronunciare una frase di senso compiuto in francese, per avermi permesso di iniziare una Tesi in cotutela e per avermi mostrato il volto più bello della Francia. Grazie di vero cuore anche ai miei colleghi di Napoli, con cui ho condiviso le gioie e i tormenti che un Dottorato trascina con sé, e ai miei colleghi di Poitiers, che mi hanno accolto con entusiasmo fin dal primo giorno. Un grazie particolare va a Rosalba, con cui ho esplorato quella sociologia volta a comprendere e a cogliere il senso delle cose, che ci ha fatto entrambi felici prigionieri. Grazie ancora a chi mi è stato accanto negli itinerari italo-francesi, penso a Nicolas, a Lucrezia, a Valentina, a Roberta, ad Arthur, a Giorgio, e soprattutto a Lucia e a Federica, con cui ho imparato a sentirmi a casa in un paese e in una città dai sapori nuovi. Un ringraziamento speciale alla mia famiglia, che ha saputo ascoltare i miei silenzi e mi ha insegnato ad essere un mite guerriero. Infine, un grazie smisurato a Domenico, a Maria e a Rita, per non avermi lasciato mai solo e per essere stati in questo viaggio le mie stelle polari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abbiati G., Barone C. (2017), "Is university education worth the investment? The expectations of upper secondary school seniors and the role of family background", *Rationality and Society*, 29(2): 113-159.
- Abbott A. (2001), *Chaos of Disciplines*, University of Chicago Press, Chicago.
- Adamson F., Astrand B., Darling-Hammond L. (a cura di) (2016), *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*, Routledge, London-New York.
- Agulhon C. (2007), "La professionnalisation à l'université : une réponse à la demande sociale ?", *Recherche et formation*, 54: 11-27.
- Allen K. (2014), "Blair's Children: Young Women as 'Aspirational Subjects' in the Psychic Landscape of Class", *The Sociological Review*, 62(4): 760-779.
- Allen K., Hollingworth S. (2013), "Sticky Subjects or Cosmopolitan Creatives? Social Class, Place and Urban Young People's Aspirations for Work in the Knowledge Economy", *Urban Studies*, 50(3): 499-517.
- Allouch A. (2017), *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, La Seuil, Paris.
- AlmaLaurea (2019), *XXI Indagine. Rapporto 2019. Profilo dei laureati 2018*.
- Althusser L. (1964), "Problèmes étudiants", *La Nouvelle Critique*, 152: 80-111.
- Althusser L. (1995), *Sur la reproduction*, PUF, Paris.
- Amaturo E., Zaccaria A. M. (a cura di) (2019), *Napoli*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Armstrong P., Glyn A., Harrison J. (1984), *Capitalism Since World War II: The Making and Breakup of the Great Boom*, Fontana, London.
- Anderson N. (1923), *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*, University of Chicago Press, Chicago.
- Anthias F. (2012), "Intersectional What? Social Divisions, Intersectionality and Levels of Analysis", *Ethnicities*, 13(1): 3-19.
- Appadurai A. (2004), "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition", in Rao V., Walton M. (a cura di), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Palo Alto: 59-84.
- Appadurai A. (2013), *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*, Verso, London.
- Archer M. S. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Archer M. S. (2006), *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erikson, Trento.
- Archer M. S. (2007), *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Archer M. S. (2010), "La riflessività e la trasformazione della società civile", *Sociologia e politiche sociali*, 1: 45-66.
- Arlas-Regione Campania (2016), *L'istruzione in Campania: luci ed ombre di un sistema alla ricerca del superamento delle proprie criticità*, Napoli.

- Aronowitz S. (2000), *The Knowledge Factory Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Beacon Press, Boston.
- Arum R., Gamoran A., Shavit Y. (2007), "Inclusion and Diversion in Higher Education: A Study of Expansion and Stratification in 15 Countries", in Shavit Y. (a cura di), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford: 1-35.
- Atkinson W. (2007), "Beck, Individualization and the Death of Class: A Critique", *The British Journal of Sociology*, 58(3): 349-66.
- Bache I. (2003), "Governing through Governance: Education Policy Control under New Labour", *Political Studies*, 5(2): 300-314.
- Bache I., Flinders M. (a cura di) (2005), *Multi-Level Governance*, Oxford University Press, Oxford.
- Ball S. (2003), *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge, London.
- Ball S., Davies J., David M., Reay D. (2002), "'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education", *British Journal of Sociology of Education*, 23(1): 51-72.
- Ball S., Maguire M., Macrae S. (2000), *Choice, Pathways and Transitions Post-16*, Routledge, London.
- Ballarino G., Checchi D. (2006), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Ballarino G., Schadee H. (2008), "La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause", *Polis*, 22(3): 373-402.
- Bandura A. (2001), "Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective", *Annual Reviews in Psychology*, 52(1): 1-26.
- Barone C. (2005), "È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?", *Polis*, 2: 173-202.
- Barone C., Schizzerotto A., Abbiati G., Argentin G. (2017), "Information Barriers, Social Inequality, and Plans for Higher Education: Evidence from a Field Experiment", *European Sociological Review*, 33(1): 84-96.
- Barr N. (2004), "Higher Education Funding", *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2): 264-283.
- Baudelot C., Establet R. (1992), *Allez les filles !*, La Seuil, Paris.
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Beaud S. (1996), "L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique»", *Politix*, 9(35): 226-257.
- Beaud S. (2002), *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.
- Beaud S., Confavreux J., Lindgaard J. (a cura di) (2006), *La France invisible*, La Découverte, Paris.
- Beaud S., Weber F. (1997), *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*, La Découverte, Paris.
- Beaupere N., Boudesseul G. (a cura di) (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*, La Documentation Française, Paris.
- Beck U. (1992), *Risk Society. Towards a New Modernity*, Sage, London.
- Beck U. (2002), "The Cosmopolitan Society and its Enemies", *Theory Culture Society*, 19(1-2): 14-44.

- Beck U. (2007), "Beyond Class and Nation: Reframing Social Inequalities in a Globalizing World", *The British Journal of Sociology*, 58(4): 679-705.
- Beck U. (2008), *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2002), *Individualization*, Sage, London.
- Becker H. S., Geer B. (1969), "Participant Observation and Interviewing: A Comparison", in McCall G. J., Simmons J. L. (a cura di), *Issues in Participant Observation: a Text and Reader*, Published Reading, London: 322-331.
- Bel M. (2005) "Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles", *Revue Économique Publique*, 16(1): 3-26.
- Berdahl R. (1990), "Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities", *Studies in Higher Education*, 15(2): 169-180.
- Bertaux D. (1976), *Histoire de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Cordes, Paris.
- Bertaux D. (1981), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*, Sage Publications, Beverly Hills.
- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie*, Nathan, Paris.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Bichi R. (a cura di) (1998), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bichi R. (1999), "Campo biografico e intelligibilità longitudinale", *Studi di sociologia*, 1: 27-54.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e pensiero, Milano.
- Bidart C. (2006), "Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 120(1): 29-57.
- Bodin R., Orange S. (2019), "La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là »", *Sociologie*, 2(10): 217-224.
- Bottero W. (2004), "Class Identities and the Identity of Class", *Sociology*, 38(5): 985-1003.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris.
- Bourdieu P. (1966), "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, 7(3): 325-347.
- Bourdieu P. (1966a), "La transmission de l'héritage culturel", in Darras B. (a cura di), *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France*, Minuit, Paris: 383-420.
- Bourdieu P. (1967), "Système d'enseignement et système de pensée", *Revue internationale des sciences sociales*, 3: 367-388.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1972a), "Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction", *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 4-5: 1105-1127.
- Bourdieu P. (1974), "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue française de sociologie*, 15(1): 3-42.
- Bourdieu P. (1978), "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24: 2-22.

- Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1979a), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30: 3-6.
- Bourdieu P. (1980), *Le Sens pratique*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1980a), *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1984), *Homo academicus*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1986), "The Forms of Capital", in Richardson J. (a cura di), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York: 241-258.
- Bourdieu P. (1986a), "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63: 69-72.
- Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1989a), "Social Space and Symbolic Power", *Sociological Theory*, 7(1): 14-25.
- Bourdieu P. (1993), *La Misère du monde*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1993a), "À propos de la famille comme catégorie réalisée", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100: 32-36.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1994a), "Stratégies de reproduction et modes de domination", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105: 3-12.
- Bourdieu P. (1997), *Méditations pascaliennes. Éléments pour une philosophie négative*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1998), *La Domination masculine*, Le Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (2001), *Science de la science et réflexivité, Raisons d'agir*, Paris.
- Bourdieu P. (2002), *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*, La Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (2003), "La fabrique de l'habitus économique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(1): 79-90.
- Bourdieu P. (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Raisons d'Agir, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P., Wacquant L. (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, La Seuil, Paris.
- Bottani N., Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erikson, Trento.
- Bradley H., van Hoof J. (a cura di) (2005), *Young People in Europe: Labour Markets and Citizenship*, Bristol University Press, Bristol.
- Brannen J., Nilsen A. (2005), "Individualisation, Choice and Structure: A Discussion of Current Trends in Sociological Analysis", *The Sociological Review*, 53(3): 412-428.
- Braz A. (2011), *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, PUF, Paris.
- Brint S. (1999), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.
- Brint S. (2001), "Professionals and the 'Knowledge Economy': Rethinking the Theory of Post-Industrial Society", *Current Sociology*, 49(4): 101-132.

- Brown P. (1990), "The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy", *British Journal of Sociology of Education*, 11(1): 65-86.
- Brucy G. (2011), "Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction", in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 23-36.
- Brynin M. (2003), "Over-Qualification in Employment", *Work, Employment and Society*, 16(4): 637-654.
- Bynner J. (2005), "Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood?", *Journal of Youth Studies*, 8(4): 367-384.
- Callaghan G. (2005), "Accessing Habitus: Relating Structure and Agency Through Focus Group Research", *Sociological Research Online*, 10(3): 3-15.
- Capecchi V. (1985), "Appunti per una riflessione sulla metodologia della ricerca sociologica", *Quaderni di sociologia*, 32(4-5): 112-169.
- Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.
- Carrier H. (1976), *L'università moderna. Recenti evoluzioni e nuove responsabilità*, Vita e pensiero, Milano.
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.
- Castel R. (2009), *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, La Seuil, Paris.
- Catani M., Mazé S. (1982), *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale*, Méridiens, Paris.
- Cavalli A. (2007), "Giovani non protagonisti", *Il Mulino*, 3: 464-471.
- Cavalli A., Cicchelli V., Galland O. (a cura di) (2008), *Deux pays, deux jeunesse ? La condition juvénile en France et en Italie*, PUR, Rennes.
- Cavalli S. (2007), "Modèle de parcours de vie et individualisation", *Gérontologie et société*, 30(123): 55-69.
- Cerullo M. (a cura di) (2010), *Sul concetto di campo in sociologia*, Armando editore, Roma.
- Charlier J. E. (2003). "Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices", *Education et sociétés*, 12(2): 13-34.
- Chapoulie J. M. (2001), *La tradition de Chicago*, La Seuil, Paris.
- Chauvel L. (1998), "La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres", *Revue de l'OFCE*, 66: 5-36.
- Chauvel S., Huguée C. (2019), "Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner", *Sociologie*, 2(10): 173-177.
- Checchi D. (2010), "Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero?", *Ricercazione*, 2(2): 215-236.
- Chiodo E., Pascuzzi E. (2018), *Politiche, povertà familiari e legami sociali a Napoli*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli.
- Choukri B. A., Poupeau F. (2009), "École ségrégative, école reproductive", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 5(180): 4-10.
- Ciarini A., Giancola O. (2016), "Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti", *La rivista delle politiche sociali*, 2: 61-80.
- Clark B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press, Istanbul.

- Coffey J., Farrugia D. (2014), "Unpacking the Black Box: The Problem of Agency in the Sociology of Youth", *Journal of Youth Studies*, 17(4): 461-474.
- Colella F. (2011), *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, FrancoAngeli, Milano.
- Collins P. H. (1991), *Black Feminist Thought*, Routledge, New York.
- Colombo M. (2003), "Differenze di genere nella formazione", *Studi di sociologia*, 40(1): 81-108.
- Colombo M. (2011), "Educational Choices in Action. Young Italians as Reflexive Agents and Role of Significant Adults", *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(1): 14-48.
- Convert B. (2003), "Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4(149): 61-73.
- Convert B. (2010), "Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(183): 14-31.
- Côté J. (2013), "The Importance of Resources in Work Transitions in Late-modern Contexts", in Helve H., Evans K. (a cura di), *Youth and Work Transitions in Changing Social Landscapes*, The Tufnell Press, London: 308-324.
- Crenshaw K. (1989), "Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics", *University of Chicago Legal Forum*.
- Crenshaw K. (1991), "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color", *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299.
- Crompton R. (1997), *Women's Work in Modern Britain*, Oxford University Press, Oxford.
- Crompton R. (1998), *Class and Classification*, Polity Press, Cambridge.
- Crompton R. (2010), "Class and Employment", *Work, Employment and Society*, 24(1): 9-26.
- Crompton R., Scott J. (2004), *Class Analysis: Beyond the Cultural Turn*, Palgrave, Basingstoke.
- Cussó R. (2006), "La Commission européenne et l'enseignement supérieur : les universités au-delà de Bologne", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5: 193-214.
- Cuzzocrea V., Mandich G. (2016), "Students' Narratives of the Future: Imagined Mobilities as Forms of Youth Agency?", *Journal of Youth Studies*, 19(4): 552-567.
- Dardot P., Laval C. (2010), *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, Paris.
- Darmon M. (2008), *La socialisation*, Armand Colin, Paris.
- Demazière D. (2008), "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens", *Langage et société*, 123(1): 15-35.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina, Milano.
- Denzin N. K. (a cura di) (1970), *Sociological Methods: A Sourcebook*, University Chicago Press, Chicago.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (a cura di) (2011), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, London.
- Devine F., Savage M., Scott J., Crompton R., (a cura di) (2005), *Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

- de Froment C. (2015), "Retrouver le chemin de la jeunesse", *Regards*, 2(48): 137-147.
- Di Pol R. S., Coggi C. (2017), *La scuola e l'università tra passato e presente*, FrancoAngeli, Milano.
- Dubar C., Nicourd S. (2017), *Les biographies en sociologie*, La Découverte, Paris.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, La Seuil, Paris.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, La Seuil, Paris.
- Dubet F. (2007), "Le service public de l'éducation face à la logique marchande", *Regards croisés sur l'économie*, 2(2): 157-165.
- Dubet F. (2007a), *L'expérience sociologique*, La Découverte, Paris.
- Dubois P. (2004), "Evaluer la qualité de la relation formation-emploi : le cas des DUT et des licences professionnelles", *Education et formation*, 67: 129-143.
- Dumez H. (2016), *Méthodologie de la recherche qualitative*, Vuibert, Paris.
- Durkheim E. (1968), *Education et sociologie*, PUF, Paris.
- Duru-Bellat M. (1992), *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*, L'Harmattan, Paris.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, La Seuil, Paris.
- Duru-Bellat M., Kieffer A. (2008), "Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités", *Population*, 63: 123-157.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1992), "Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps", *Sociétés contemporaines*, 11-12: 13-30.
- Duru-Bellat M., Verley É. (2009), "Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 195-219.
- Eckert H. (2011), "Les diplômés et leur valeur", in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 51-66.
- Elder G. H., Johnson M. K., Crosnoe R. (2003), "The Emergence and Development of Life Course Theory", in Mortimer J. T., Shanahan M. J. (a cura di), *Handbook of the Life Course*, Plenum Publishers, New York: 3-19.
- Elias N. (2000), *The Civilizing Process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*, Revised edition, Blackwell, Oxford.
- Erlich V. (2009), "La transition des années 1970-1980 : un monde étudiant renouvelé, une université inadaptée dans un contexte de récession économique", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 69-123.
- Esping-Andersen G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton University Press, Princeton.
- Eurispes (2014-2019), *Rapporto Italia*, Roma.
- Eurydice (2009), "L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du processus de Bologne", *EACEA*, Commission Européenne.
- Evans K. (2002), "Taking Control of their Lives: Agency in Young Adult Transitions in England and Germany", *Journal of Youth Studies*, 5(3): 245-269.
- Evans K. (2007), "Concepts of Bounded Agency in Education, Work, and the Personal Lives of Young Adults", *International Journal of Psychology*, 42(2): 85-93.
- Facchini C., Cavalli A. (a cura di) (2001), *Scelte cruciali. Indagine Iard su giovani e famiglie di fronte alle scelte alla fine della scuola secondaria*, Il Mulino, Bologna.

- Farrel J. P. (1997), "A Retrospective on Educational Planning in Comparative Education", *Comparative Educational Review*, 41(3): 277-313.
- Farrugia D. (2013), "Young People and Structural Inequality: Beyond the Middle Ground", *Journal of Youth Studies*, 16(5): 679-693.
- Farrugia D. Woodman D. (2015), "Ultimate concerns in late modernity: Archer, Bourdieu and reflexivity", *The British Journal of Sociology*, 66(4): 626-644.
- Fischer D. (2009), "Les étudiants dans les années 1960 ou la gestation d'un monde nouveau", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 21-67.
- Fisher-Rosenthal W. (1997), "How to fix lives. Biographical work and Biographical Structuring in Present Timer Society", Paper presentato al Seminario *Subjectivity Revisited*, University of East London, London, 16-17 Maggio.
- Foucault M. (1971), *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris.
- Foucault M. (1988), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*, (a cura di) Martin L. H., Gutman H., Hutton P. H., The University of Massachusetts Press, Amherst.
- Fourastié J. (1979), *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, Paris.
- France A. (2007), *Youth in Late Modernity*, Open University Press, Buckingham.
- France A. (2016), *Understanding Youth in the Global Economic Crisis*, Policy Press, Bristol.
- Furlong A. (2009), "Revisiting Transitional Metaphors: Reproducing Inequalities under the Conditions of Late Modernity", *Journal of Education and Work*, 22(5): 343-353.
- Furlong A., Cartmel F. (2007), *Young People and Social Change: New Perspectives*, McGraw-Hill/Open University Press, Maidenhead.
- Furlong A., Cartmel F. (2009), *Higher Education and Social Justice*, Open University Press, Maidenhead.
- Furlong A., Woodman D., Wyn J. (2011), "Changing Times, Changing Perspectives: Reconciling Transition and Cultural Perspectives on Youth and Young Adulthood", *Journal of Sociology*, 47(4): 355-370.
- Gachassin B., Labbé S., Mias C. (2013), "Les étudiants face à la professionnalisation à l'université", *Recherche et formation*, 73: 37-56.
- Galland O. (1990), "Un nouvel âge de la vie", *Revue française de sociologie*, 31(4): 529-551.
- Galland O., Roudet B. (a cura di) (2014), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, La Documentation Française, Paris.
- Gallino L. (1970), "L'evoluzione della struttura di classe in Italia", *Quaderni di Sociologia*, 2: 115-154.
- Gallino L. (1978), *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino.
- Gambetta D. (1990), *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, il Mulino, Bologna.
- Garcia S. (2010), "Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(183): 48-57.
- Garcia S. (2011), "Le LMD comme «transformateur académique»", in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 191-204.

- Garcia S., Poupeau F. (2003), “La mesure de la « démocratisation » scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4(149): 74-87.
- Gasperoni G. (2008), “Scelte scolastiche. I vissuti di famiglie e studenti. Un’indagine tra gli studenti del 3° anno della scuola secondaria di 1° grado e le loro madri”, in Isfol (a cura di), *La domanda di istruzione e formazione degli allievi, in diritto-dovere all’istruzione e formazione. I risultati dell’indagine Isfol*: 29-97.
- Gaudet S. (2013). “Comprendre les parcours de vie : une lecture au carrefour du singulier et du social”, in Gaudet S. (a cura di), *Repenser les familles et ses transitions. Repenser les politiques publiques*, PUL, Québec: 15-51.
- Genovesi G. (2004), *Storia della scuola italiana dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Georges G. (1991), *Les chemins de l’école*, Plon, Paris.
- Giancola O., (2011), “Tra meritocrazia ed equità: il dibattito (ri)aperto da Duru-Bellat e Dubet”, *Scuola Democratica*, Guerini e Associati, Milano, 2: 186-190.
- Giancola O. (2015), “Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasismercato e l’emergere di nuovi attori”, in Moini G. (a cura di), *Neoliberalismi e azione pubblica. Il caso italiano*, Ediesse, Roma: 129-146.
- Giancola O., Benadusi L. (2015), “Iscritti e laureati”, in Trivellato P., Triventi M. (a cura di), *L’istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma: 137-163.
- Giardiello M. (2016), “Individualizzazione e marginalità. Linee teoriche da Germani a Beck per una diversa interpretazione della condizione giovanile”, in Giardiello M., Quiroz Vitale M. A. (a cura di), *Le crisi della contemporaneità. Una prospettiva sociologica*, RomaTre Press, Roma: 95-127.
- Giddens A. (1984), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, University of California Press, California.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. (2000), *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna.
- Ginzburg C. (1986), *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino.
- Glaser B. G., Strauss A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago.
- Goblot E. (1899), “Les classes de la société”, *Revue d’économie politique*, 1: 30-60.
- Goblot E. (1925), *La barrière et le niveau. Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Alcan, Paris.
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York.
- Goldthorpe J. H. (1980), *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Clarendon Press, Oxford.
- Goux D, Maurin E. (1995), “Origine sociale et destinée scolaire. L’inégalité des chances devant l’enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993”, *Revue française de sociologie*, 36(1): 81-121.
- Gradstein M., Nikitin D. (2004), “Education Expansion: Evidence and Interpretation”, *World Bank Research Working Paper*, Washington.
- Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di) (2009), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d’une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes.

- Haicault M., “Autour d’agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre”, *Rives méditerranéennes*, 41: 11-24.
- Harvey D. (2007), *Breve storia del neolibberismo*, Il Saggiatore, Milano.
- Hayward B. (2012), *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*, Earthscan/Routledge, London.
- Hoggart R. (1957), *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special Reference to Publications and Entertainments*, Chatto and Windus, London.
- Hugrée C. (2010), “« Le capes ou rien ? » Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3(183): 72-85.
- Hyslop E. J., Mckerracher A. (2008), “Ontario’s Guidance and Career Education Program: A Democratic Analysis”, *The Journal of Education and Work*, 21(2): 133-142.
- Insee (2018), *Tableaux de l’économie française*.
- Istat (2014-2019), *Rapporto Annuale. La situazione del Paese*.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2014-2019), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani*, Il Mulino, Bologna.
- Jenkins R. (1982), “Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism”, *Sociology*, 16(2): 270-281.
- Jenkins R. (1992), *Pierre Bourdieu*, Routledge, London.
- Jourdain A., Naulin S. (2011), *La Théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*, Armand Colin, Paris.
- Jourdain A., Naulin S. (2011a), “Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu”, *Idées économiques et sociales*, 166(4): 6-14.
- Kelly P. (2006), “The Entrepreneurial Self and ‘Youth at-risk’: Exploring the Horizons of Identity in the Twenty-first Century”, *Journal of Youth Studies*, 9(1): 17-32.
- Kohli M. (1986), “The World We Forgot: A Historical Review of the Life Course”, in Marshall V. W. (a cura di), *Later Life. The Social Psychology of Aging*, Sage, Beverly Hills: 271-303.
- Kohli M. (1996), *The Problems of Generations: Family, Economy, Politics, Public Lectures*, Institute for Advanced Study, Budapest.
- Krueger R., Casey A. (2009), *Focus Group: A Practical Guide*, Sage, Los Angeles.
- Lahire B. (1995), *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil/Gallimard, Paris.
- Lahire B. (1998), *L’homme pluriel. Les ressorts de l’action*, Nathan, Paris.
- Lahire B. (2001), “Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles”, *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(110): 59-81.
- Lahire B. (2010), “Préface”, in Goblot E., *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, PUF, Paris.
- Lahire B. (2016), “L’homme pluriel. La sociologie à l’épreuve de l’individu”, in Halpern C. (a cura di), *Identité(s): L’individu, le groupe, la société*, Éditions sciences humaines, Auxerre: 55-67.
- Lareau A. (1987), “Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital”, *Sociology of Education*, 60(2): 73-85.
- Lareau A. (2002) "Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families" *American Sociological Review*, 67(5): 747-776.

- Laval C. (2003), *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, Paris.
- Laval C. (2018), *Foucault, Bourdieu et la question néolibérale*, La Découverte, Paris.
- Laval C., Weber L. (a cura di) (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Syllepse, Paris.
- Lebon F. (2006), "L'excellence scolaire en milieu populaire", *Diversité*, 146: 81-87.
- Leccardi C. (2005), "Facing Uncertainty: Temporality and Biographies in the New Century", *Young*, 13(2): 123-146.
- Leccardi C., Ruspini E. (a cura di) (2006), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Ashgate, Aldershot.
- Lemêtre C., Orange S. (2017), "Les bacheliers professionnels face à Admission Post-bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation", *Revue française de pédagogie*, 198: 49-60.
- Leonardi M. (2007), "Do parents risk aversion and wealth explain secondary school choice?", *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, 66(2):177-206.
- Leservoisier O. (a cura di) (2005), *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales. Retour réflexif sur la situation d'enquête*, Karthala, Paris.
- Loreti C. (2004), "Gli indicatori di valutazione del sistema universitario italiano: un'analisi critica", *Quaderni di sociologia*, 35: 81-102.
- Marcy Y. (2010), "La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question", *Thèse de doctorat*, Université de Nancy 2.
- Marradi A. (2005), *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare i valori*, Carocci, Roma.
- Marshall V. W., Mueller M. M. (2003), "Theoretical Roots of the Life-Course Perspective", in Heinz W. R., Marshall V. W. (a cura di), *Social Dynamics of the Life-Course. Transitions, Institutions and Interrelations*, Aldine, New York: 3-32.
- Mauger G. (1991), "Enquêter en milieu populaire", *Genèses*, 6: 125-143.
- Maurin E. (2007), *La nouvelle question scolaire. Les bénéficiaires de la démocratisation*, La Seuil, Paris.
- Melucci A. (1991), *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva*, Il Mulino, Bologna.
- MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (1960-2018), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- MEN : Ministère de l'Éducation Nationale (2018), *L'Europe de l'éducation en chiffres*.
- Merle P. (1996), "Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation", *Population*, 6(51): 1181-1209.
- Merle P. (2000), "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve", *Population*, 55(1): 15-50.
- Merle P. (2002), "Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998)", *Population*, 4-5(57): 633-659.
- Merle P. (2011), "Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public e privé", *Revue française de sociologie*, 52(1): 133-169.
- Merle P. (2017), *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Paris, 2017.

- Miller J. G., Das R., Chakravarthy S. (2011), "Culture and the Role of Choice in Agency", *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1): 46-61.
- Millet M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, PUL, Lyon.
- Millet M., Moreau G. (a cura di) (2011), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris.
- Millet M., Thin D. (2007), "Scolarité singulière et déterminants sociologiques", *Revue française de pédagogie*, 4(161): 41-51.
- Moreau G. (a cura di) (2002), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, La Dispute, Paris.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris.
- Morlicchio E., Morniroli A. (2013), *Poveri a chi? Napoli (Italia)*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Mouzelis N. (2007), "Habitus and Reflexivity: Restructuring Bourdieu's Theory of Practice", *Sociological Research Online*, 12(6): 123-128.
- Nash J. C. (2008), "Re-thinking intersectionality", *Feminist review*, 89: 1-15.
- Nicourd S., Samuel O., Vilter S. (2011), "Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire", *Revue française de pédagogie*, 3(176): 27-40.
- Niero M. (2001), *Case Study. Aspetti metodologici e indicazioni pratiche*, Emme&Erre libri, Padova.
- O'Connor C. D. (2014), "Agency and Reflexivity in Boomtown Transitions: Young People Deciding on a School and Work Direction", *Journal of Education and Work*, 27(4): 372-391.
- O'Connor C. D. (2015), "Classed, raced, and gendered biographies: young people's understandings of social structures in a boomtown", *Journal of Youth Studies*, 18(7): 867-883.
- Olagnero M., Saraceno C. (1993), *Che vita è: l'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Orange S. (2013), *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, PUF, Paris.
- Ozouf J., Ozouf M. (1992), *La république des instituteurs*, Gallimard/Seuil, Paris.
- Pascarella E., Salisbury M. H., Blaich C. (2011), "Exposure to Effective Instruction and College Student Persistence: A Multi-Institutional Replication and Extension", *Journal of College Student Development*, 52(1): 4-19.
- Passeron J. C. (1989), "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires", *Revue française de sociologie*, 31(1): 3-22.
- Perone E. (2017), "Istruzione e precarizzazione biografica: reagire alla crisi tra innovazione e ripensamenti", in Spanò A. (a cura di), *I giovani del Sud di fronte alla crisi. Strategie di sopravvivenza e capacità di innovazione*, FrancoAngeli, Milano: 123-171.
- Perrenoud P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.
- Perrenoud P. (2001), "De la pratique réflexive au travail sur l'habitus", *Recherche et formation*, 36: 131-162.
- Pinna G., Pitzalis M., Spanò E. (2020), "Il possibile, il probabile. Scelte scolastiche e lavorative di giovani in aree rurali in declino", in Cois E. (a cura di), *Aree rurali in transizione oltre la crisi economica. Nuove imprenditorialità, agency giovanile ed empowerment comunitario nelle aree interne sarde*, Rosenberg & Sellier, Torino: 107-128.

- Pinto V. (2008), “« Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur”, *Mouvements*, 3(55-56): 12-23.
- Pinto V. (2010), “L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3(183): 58-71.
- Pirone F. (a cura di) (2019), *La barriera e il livello. Studio sociologico sulla borghesia francese moderna*, Mimesis, Milano.
- Pitzalis M. (2006), “Le frontiere della disuguaglianza: selezione scolastica e riproduzione sociale in Sardegna”, *Quaderni del CREL*, 1: 57-77.
- Pitzalis M. (2012), “Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disegualianze”, *Scuola democratica*, 6: 26-46.
- Pitzalis M. (2017), “Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico”, in Susca E. (a cura di), *Pierre Bourdieu. Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*, Orthotes Editrice, Nocera Inferiore: 159-179.
- Pitzalis M. (2018), “Tra Scilla e Cariddi. Alla ricerca di una rotta per l'università italiana”, *Rassegna italiana di sociologia*, 1: 148-154.
- Pitzalis M. (2019), “Tre figure della complicità. L'erede, l'artista, la donna”, in De Feo A., Giannini M., Pitzalis M. (a cura di), *Scienza e critica del mondo sociale. La lezione di Pierre Bourdieu*, Mimesis, Milano: 27-42.
- Pitzalis M., Porcu M. (2017), “Cultural Capital and educational strategies. Shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours”, *British journal of sociology of education*, 7(38): 956-974.
- Poullaouec T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, Paris.
- Poullaouec T. (2011), “L'inflation des diplômes. Critique d'une métaphore monétaire”, in Millet M., Moreau G. (a cura di), *La société des diplômés*, La Dispute, Paris: 37-49.
- Prost A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, Paris.
- Prost A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Perrin-Tempus, Paris.
- Prost A., Cytermann J.R. (2010), “Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France”, *Le Mouvement Social*, 4(233): 31-46.
- Pugliese E. (2007), “Napoli: dietro la città illegale”, *Il Mulino*, 1: 105-116.
- Ragone G. (a cura di) (1976), *Sociologia dei fenomeni di moda*, FrancoAngeli, Milano.
- Reay D. David M. Ball S. (2005), *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and Higher Education*, Sage, London.
- Regini M. (a cura di) (2009), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli Editore, Roma.
- Regini M. (2015), “Oltre i luoghi comuni. Assetti di governo e processi decisionali nelle università europee”, *Scuola democratica*, 6(1): 21-44.
- Renahy N. (2010), “Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion”, *Regards sociologiques*, 40: 9-26.
- Rescalli G. (1995), *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia, Firenze.
- Retière J. N. (2003), “Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire”, *Politix*, 63(16): 121-143.
- Rey O. (2009), “1987-1997 : La France redécouvre ses universités”, in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 125-170.
- Reyneri E. (1997), *Occupati e disoccupati in Italia*, Il Mulino, Bologna.

- Ribolzi L. (1997), "Natura e fini dell'università tra autonomia e controllo statale", *Quaderni di sociologia*, 15: 81-96.
- Ricœur P. (1983), *Temps et récit: 1. L'intrigue et le récit historique*, La Seuil, Paris.
- Ricœur P. (1985), *Temps et récit: 2. La configuration du temps dans le récit de fiction*, La Seuil, Paris.
- Roberts K. (1995), *Youth and Employment in Modern Britain*, Oxford University Press, Oxford.
- Roberts K. (2003), "Change and Continuity in Youth Transitions in Eastern Europe: Lessons for Western Sociology", *The Sociological Review*, 51(4): 484-505.
- Roberts K. (2009), "Socio-economic Reproduction", in Furlong A. (a cura di), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New perspectives and Agendas*, Routledge, London.
- Roberts K., Clark S.C., Wallace C. (1994), "Flexibility and Individualization: A Comparative Study of Transitions into Employment in England and Germany", *Sociology*, 28(1): 31-54.
- Roberts S. (2010), "Misrepresenting 'Choice Biographies'? A Reply to Woodman", *Journal of Youth Studies*, 13(1): 137-149.
- Roberts S. (2012), "One Step Forward, One Step Back: A Contribution to the Ongoing Conceptual Debate in Youth Studies", *Journal of Youth Studies*, 15(3): 389-401.
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Romito M. (2019). "Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school", *Discourse*, 40(6): 773-788.
- Rosenthal G. (1993), "Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews", *The Narrative Study of Lives*, 1: 59-91.
- Rosenthal G. (1997), "National Identity or Multicultural Autobiography: Theoretical Concepts of Biographical Constitution Grounded in Case Reconstructions", *The Narrative Study of Lives*, 5: 21-29.
- Rosenthal G. (2004), "Biographical Research", in Seale C., Gobo G., Gubrium J. F., Silverman D. (a cura di), *Qualitative Research Practice*, Sage, London: 48-64.
- Rosenthal G. (2006), "The Narrated Life Story: On the Interrelation Between Experience, Memory and Narration", in Milnes K., Horrocks C., Kelly N., Roberts B., Robinson D. (a cura di), *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts*, University of Huddersfield Press, Huddersfield: 1-16.
- Rouban L. (a cura di) (2000), *Le service public en devenir*, L'Harmattan, Paris.
- Rudd P. W., Evans K. (1998), "Structure and Agency in Youth Transitions: Student Experiences of Vocational Further Education", *Journal of Youth Studies*, 1: 39-62.
- Sainsaulieu R. (1972), "Sur La Reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron", *Revue française de sociologie*, 13(3): 399-412.
- Savage M. (2000), *Class Analysis and Social Transformation*, Open University Press, Buckingham.
- Savage M. (2008), "Culture, Class and Classification", in Bennett T., Frow J. (a cura di), *The Sage Handbook of Cultural Analysis*, Sage, London: 467-487.
- Savage M. (2016), "The Fall and Rise of Class Analysis in British Sociology, 1950-2016", *Tempo Social*, 28(2): 57-72.
- Savage M., Friedman S. (2015), "Cultural Sociology and New Forms of Distinction", *Poetics*, 53: 1-8.

- Sayer A. (2005), *The Moral Significance of Class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sayer A. (2011), "Habitus, Work and Contributive Justice", *Sociology*, 45(1): 7-21.
- Schizzerotto A. (2002), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto A. (2013), "Mutamenti di lungo periodo della struttura di classe e dei processi di mobilità in Italia", *Quaderni di sociologia*, 57(62): 127-145.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Schofer E., Meyer J.W. (2005), "The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century", *American Sociological Review*, 70(6): 898-920.
- Schütze F. (1992), "Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications", *International Sociology*, 7(3): 347-367.
- Schwartz O. (2018), "Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture", *Travail, genre et sociétés*, 39(1): 121-138.
- Sen A. (1985), "Well-Being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures 1984", *Journal of Philosophy*, 82(4): 169-221.
- Sen A. (2010), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Serre D., Wagner A. C. (2015), "For a Relational Approach to Cultural Capital: A Concept Tested by Changes in the French Social Space", *The Sociological Review*, 63(2): 433-450.
- Siblot Y., Cartier M., Coutant I., Masclet O., Renahy N. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Armand Colin, Paris.
- Skeggs B. (1997), *Formations of Class and Genre*, Sage, London
- Skeggs B. (2004), *Class, Self, Culture*, Routledge, London.
- Skeggs B. (2005), "The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation", *Sociology*, 39(5): 965-982.
- Slaughter S., Leslie L. (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Sobel I. (1978), "The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status", *Comparative Education Review*, 22(2): 278-308.
- Socci L. (2019), "Conoscenza o riconoscimento? La retorica sulla meritocrazia come forma di violenza simbolica", *The Lab's Quarterly*, 11(3): 35-58.
- Spanò A. (1999), *La povertà nella società del rischio. Percorsi di impoverimento nella tarda modernità e approccio biografico*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A. (2005), "Approccio biografico e identità in transizione", *La critica sociologica*, 154-155.
- Spanò A. (2007), "Il metodo biografico narrativo: racconti di vita e mutamento sociale", *Memoria-memorie*, 2-3.
- Spanò A. (a cura di) (2017), *I giovani del Sud di fronte alla crisi. Strategie di sopravvivenza e capacità di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A. (2018), *Studiare i giovani nel mondo che cambia. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A. (2019), "Giovani e lavoro: cambiamenti dei significati del lavoro in tempo di crisi", *Sociologia del lavoro*, 154: 203-222.
- Streichisen P. (2003), "Le sens des accords de Bologne. La politique de formation du capitalisme contemporain", *La Brèche*.
- Swartenbroekx B. (2002), "Voir Bologne et mourir ?", *Politique, revue de débats*, 24: 65-92.

- Talbot C. (2000) "La gestion des services publics au Royaume-Uni (1979-2000) : Evolution ou révolution ?", in Rouban L. (a cura di), *Le service public en devenir*, L'Harmattan, Paris: 130-156.
- Tanguy L. (a cura di) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris.
- Teichler U. (2005), "Research on Higher Education in Europe", *European Journal of Education*, 40(4): 447-469.
- Terrail J. P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris.
- Threadgold S. (2011), "Should I Pitch My Tent in the Middle Ground? On 'Middling Tendency', Beck and Inequality in Youth Sociology", *Journal of Youth Studies*, 14(4): 381-393.
- Threadgold S., Nilan P. (2009), "Reflexivity of Contemporary Youth, Risk and Cultural Capital", *Current Sociology*, 57(1): 47-68.
- Thomas W., Znaniecki F. (1918-1920), *The Polish Peasant in Europe and America*, Gorham Press, Boston.
- Trivellato P., Triventi M. (a cura di) (2015), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma.
- Triventi M. (2012), *Sistemi universitari comparati. Riforme, assetti istituzionali e accessibilità agli studenti*, Mondadori, Milano.
- Triventi M. (2015). "Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore", in Trivellato P., Triventi M. (a cura di), *L'istruzione superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma: 165-188.
- Triventi M., Trivellato P. (2008), "Studio, lavoro e disuguaglianza nell'Università italiana", *Stato e Mercato*, 84(3): 505-537.
- Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, Paris.
- van Zanten A. (2007), "Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles", in Paugam S. (a cura di), *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*, PUF, Paris: 705-722.
- van Zanten A. (2009), *Choisir son école*, PUF, Paris.
- van Zanten A. (2009a), "Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(80): 24-34.
- Verjus A. (2010), *Le bon mari. Une histoire politique des hommes et des femmes à l'époque révolutionnaire*, Fayard, Paris.
- Vertecchi B. (2001), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, FrancoAngeli, Milano.
- Vinokur A. (2002), "Enseignement supérieur : un changement sans réformes", *Formation-Emploi*, 79: 19-30.
- Wengraf T. (2008), *Life-histories, lived situations and ongoing personal experiencing. The biographic-narrative interpretive method: BNIM interviewing and interpretation*, Paper scaricabile dal sito tom@tomwengraf.com.
- White R., Wyn J. (1998), "Youth Agency and Social Context", *Journal of Sociology*, 34(3): 314-327.
- White R., Wyn, J. (2004), *Youth and Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Wierenga A. (2009), *Young People Making a Life*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Woodman D. (2007), "Uncertainty and Unintentionality: A different Line on Beck and Bourdieu for the Sociology of Youth", *TASA & SAANZ Joint conference*, New Zealand.

- Woodman D. (2009), "The Mysterious Case of the Pervasive Choice Biography: Ulrich Beck, Structure/Agency, and the Middling State of Theory in the Sociology of Youth", *Journal of Youth Studies*, 12(3): 243-256.
- Woodman D. (2010), "Class, Individualisation and Tracing Processes of Inequality in a Changing World: A Reply to Steven Roberts", *Journal of Youth Studies*, 13(6): 737-746.
- Woodman D., Threadgold S. (2014), "Critical Youth Studies in an Individualized and Globalized World: Making the Most of Bourdieu and Beck", in Kelly P., Kamp A. (a cura di), *A Critical Youth Studies for the 21st Century*, Brill, Leiden: 552-565.
- Woodman D., Wyn J. (2015), *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*, Sage, London.
- Woodman D., Wyn J. (2015a), "Class, gender and generation matter: using the concept of social generation to study inequality and social change", *Journal of Youth Studies*, 18(10): 1402-1410.
- Wright E. O. (1985), *Classes*, Verso, London.
- Wyn J., Woodman D. (2006), "Generation, Youth and Social Change in Australia", *Journal of Youth Studies*, 9(5): 495-514.
- Zilloniz S. (2009), "L'évolution du monde étudiant en chiffres depuis 1960", in Gruel L., Galland O., Houzel G. (a cura di), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, PUR, Rennes: 177-191.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

<https://www.almalaurea.it/>

<https://www.bancaditalia.it/>

<http://dati.istat.it/>

<https://www.education.gouv.fr/>

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

<https://ec.europa.eu/eurostat/home>

<https://eurispes.eu/>

<https://www.insee.fr/fr/accueil>

<https://jeunes.gouv.fr/>

<https://www.ined.fr/>

<https://www.istat.it>

<http://www4.istat.it/it/giovani>

<http://www.istitutoiard.org>

<https://www.miur.gov.it/anagrafe-nazionale-studenti>

<https://www.rapportogiovani.it/>

<https://www.worldbank.org/>

RESUME EN FRANÇAIS

INTRODUCTION GENERALE

Le processus de massification de l'enseignement supérieur est l'un des changements les plus significatifs parmi ceux qui, au cours du XX^e siècle, ont affecté les pays occidentaux. En fait, à partir des années 1960, d'importantes nouveautés ont bouleversé le système de formation et la relation entre les familles et l'éducation : le taux de participation à l'enseignement supérieur a augmenté de manière exponentielle ; les portes des universités se sont ouvertes aux jeunes de classe populaire¹¹² ; l'âge moyen à la fin des études a augmenté comme jamais auparavant ; les qualifications éducatives des femmes sont devenues de plus en plus similaires à celles des hommes, grâce à la définition de modèles d'organisation familiale moins asymétriques et à l'attention portée au thème de l'égalité des chances. Gradstein et Nikitin (2004) ont mis en lumière qu'en quelques décennies, au niveau mondial, le nombre d'élèves a doublé, tandis que le nombre d'étudiants a plus que quadruplé. En d'autres termes, l'éducation élitiste, destinée presque exclusivement aux jeunes issus de familles disposant de ressources économiques, culturelles et sociales importantes, cède lentement la place à une éducation de masse, plus facilement accessible.

Comme l'indique Triventi (2012), et comme on le verra plus loin, l'augmentation de l'accès à l'enseignement supérieur s'accompagne d'une plus grande hétérogénéité de la population étudiante, notamment en termes d'origine sociale et de genre, mais aussi en termes de nationalité, d'âge, de zone de résidence et de *background* formatif. Dès lors, les établissements d'enseignement supérieur – historiquement appelés à garantir la reproduction des élites – sont obligés de modifier leur mission et d'assumer des fonctions bien plus complexes. Quatre objectifs principaux sont confiés aux « universités modernes » (Carrier 1976) : transmettre aux nouvelles générations des valeurs et des principes socialement partagés, aux fins de contribuer à la consolidation d'une identité nationale ; fournir la main-d'œuvre « adéquate » à un marché du travail en mutation, avec le but de faciliter l'intégration des pays dans le système économique

¹¹² L'expression « classe populaire » (Siblot *et al.* 2015) désigne les ouvriers et les employés, c'est-à-dire les familles dans lesquels les parents ont des emplois d'exécution et à faible revenu.

mondial ; offrir une éducation sensible au progrès social et culturel, afin d'encourager la participation des citoyens à la vie publique; réduire les inégalités sociales, en vue de promouvoir le développement d'une société démocratique.

Entre la fin des années 1980 et le début des années 1990, l'éducation a été affectée par d'autres nouveautés. En effet, on assiste à l'affirmation progressive d'une philosophie de gouvernement basée sur la réduction de l'intervention publique : le néolibéralisme (Harvey 2007). Comme on le montrera, l'imposition de l'idéologie néolibérale conduit, dans la plupart des pays occidentaux, à une « restructuration » drastique des systèmes éducatifs (Laval et Weber 2002), qui se concrétise par une série de processus de grande envergure : consolidation du mythe de l'école-entreprise, renforcement de l'autonomie, introduction de systèmes d'évaluation et de mesure des performances, professionnalisation des études supérieures et passage d'un modèle éducatif basé sur la « qualification » à un modèle basé sur la « compétence ». En plus de transformer le champ éducatif en un « quasi-marché » (Giancola 2015), l'idéologie néolibérale pousse les pays européens vers une harmonisation des structures de cours et une convergence des systèmes d'éducation. Le tournant le plus emblématique de cette convergence se produit avec le processus de Bologne et la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur (Charlier 2003).

Au cours de ces mêmes années – en dehors de la sphère strictement éducative, mais avec de fortes implications sur ce qui se passe dans le monde de l'éducation – le déclin de l'époque salariale (Castel 1995) change le visage des sociétés occidentales. En particulier, le processus d'individualisation (Giddens 1994 ; 2000 ; Bauman 2002 ; Beck et Beck-Gernsheim 2002) fait que les individus ne sont plus soutenus ni par une conscience collective (la conscience de classe) ni par une base de référence (la famille), tout en mettant l'accent sur la responsabilité personnelle. En fait, s'instaure aujourd'hui une société beaucoup plus incertaine et plus problématique que par le passé, qui si d'un côté offre de plus importantes possibilités de « choix », de l'autre atténue les modèles classiques d'orientation, et exige ainsi une plus grande réflexivité et une plus grande capacité à construire sa propre trajectoire de manière tout à fait autonome. Cependant, tout le monde n'a pas les capacités ou les ressources sociales pour prendre en charge cette autonomie ; dès lors, la poussée vers l'individualisation n'a pas décrété la fin des déséquilibres de classe, mais n'a fait que compliquer l'analyse de l'inégalité, qui, dans

la société contemporaine, demande une plus grande attention à la dimension culturelle et subjective. En bref, comme l'écrit Spanò : « la continuité et le changement ne s'excluent pas l'un l'autre, et reconnaître l'ampleur du changement social n'implique pas de décréter la fin des facteurs traditionnels d'inégalité » (2018, 128).

C'est dans ce contexte que cette thèse, qui vise à étudier les inégalités dans l'enseignement supérieur en Italie et en France, prend forme. Il s'agit de deux pays dont les systèmes éducatifs présentent plusieurs similarités (Rescalli 1995 ; Regini 2009) : en premier lieu, ils sont tous deux fortement centralisés, c'est-à-dire marqués par une tradition de gouvernance « stato-centrique » ; en second lieu, leur financement est principalement de nature publique. Deux éléments qui auraient pu pousser – mais, on le verra, ce n'est pas le cas – dans le sens de politiques de plus grande égalisation par rapport à d'autres pays ayant des systèmes éducatifs décentralisés et avec un taux de privatisation plus élevé, comme la Grande-Bretagne, où la part du financement privé est historiquement plus importante. L'analyse comparative a pour but de comprendre si la catégorie interprétative de classe sociale conserve sa centralité dans l'analyse des disparités sociales et de reconstruire les parcours éducatifs des jeunes de classe populaire, à savoir des « derniers arrivés » dans l'enseignement supérieur.

D'un point de vue théorique, la recherche se situe dans le *framework* *structure-agency*¹¹³, c'est-à-dire dans l'intense débat où s'opposent les partisans du conditionnement structurel, selon lesquels les statuts attribués (*class*, *sex* et *race*) influencent fortement le destin des personnes, et les partisans de l'agentivité, selon lesquels au contraire – notamment dans la société contemporaine – la construction biographique et les résultats sociaux dépendent de capacités individuelles. Comme on le verra plus loin, en référence à la controverse entre déterministes et volontaristes (White et Wyn 1998), on affirme, en accord avec d'importantes contributions provenant de la sociologie de la jeunesse (Woodman et Threadgold 2014 ; Spanò 2018), que l'accent mis sur la persistance des contraintes structurelles et l'emphase sur la capacité d'action individuelle ne doivent pas être considérés comme des clés d'interprétation alternatives, car c'est

¹¹³ Le concept d'*agency* (ou même d'agentivité), peu utilisé dans la sociologie française à l'exception des études de genre, indique dans la littérature anglaise la capacité d'action d'un individu, sa faculté d'agir sur les choses et sur le monde social. Pour Anthony Giddens (1984), qui a développé cette notion en opposition à celle de structure, l'*agency* concerne l'exercice concret de la volonté individuelle et coïncide avec l'action consciente et délibérée de l'acteur social.

leur intégration qui permet d'analyser les différentes opportunités dont les jeunes peuvent bénéficier dans un contexte – comme celui dans lequel nous vivons aujourd'hui – où les parcours de vie sont de plus en plus individualisés.

Du point de vue empirique, la recherche comprend une analyse statistique, utile pour lire les aspects objectifs des disparités éducatives, et une enquête qualitative, capable d'inclure – pour les raisons qu'on a évoquées – la dimension subjective dans l'étude des inégalités. En ce qui concerne la section quantitative, il convient de souligner que les données présentées proviennent de l'institut national des statistiques et du consortium interuniversitaire AlmaLaurea (pour l'Italie) et du Ministère de l'éducation nationale (pour la France). Il s'agit donc de données institutionnelles qui, d'une part, ne sont pas toujours cohérentes avec les catégories interprétatives développées au sein de la sociologie, et, d'autre part, ne permettent pas d'entrer dans le détail et de mettre en œuvre une comparaison approfondie. En ce qui concerne la section qualitative, en revanche, les techniques d'enquête utilisées ont été les *focus group* et les entretiens biographiques individuels, et leur utilisation a été dictée par deux exigences : *in primis*, celle de considérer les inégalités dans l'enseignement supérieur comme le dernier maillon d'une chaîne qui part de la socialisation primaire, à savoir comme le résultat de l'expérience biographique de l'individu ; *in secundis*, celle d'arriver à une perspective holistique, par laquelle examiner le croisement entre les différents facteurs qui contribuent à définir une condition de désavantage dans le champ éducatif.

La thèse est articulée en deux parties. La première partie, intitulée « contextualiser les parcours éducatifs », est consacrée à la présentation des questions abordées, à la description des contextes de la recherche et à la définition du *framework* théorique. La deuxième partie, intitulée « tracer les parcours éducatifs », est dédiée à l'enquête de terrain qui, en raison de la nature purement qualitative du matériel empirique recueilli, ne prétend pas à la généralisation ou à la représentativité statistique, mais prend plutôt la forme d'une *exploration sociologique des parcours des jeunes de classe populaire dans l'enseignement supérieur en Italie et en France*. Il s'agit en fait de « penser par cas », à l'instar de Passeron et Revel (2015).

En détail, le premier chapitre propose une brève reconstruction sociohistorique de l'enseignement supérieur dans le contexte italien et dans le contexte français, dans laquelle sont passées en revue les grandes transformations qui ont affecté les systèmes

éducatifs des deux pays depuis les années 1960. La comparaison, comme on le verra, met en évidence le fait que le processus de massification, s'il a suivi un chemin très similaire, a produit, en se croisant avec les spécificités des deux contextes nationaux, des résultats très divergents. Dans le deuxième chapitre, après une réflexion sur l'introduction des principes néolibéraux dans le domaine de l'éducation et sur la convergence des systèmes universitaires des principaux pays européens, on montre comment le processus de massification n'a pas conduit à une démocratisation des études supérieures. Enfin, le troisième chapitre, qui clôt la contextualisation de la recherche et l'analyse des dimensions objectives des inégalités éducatives, est consacré à la présentation du cadre théorique. Ici on précise que la perspective adoptée est celle de Pierre Bourdieu. En fait, comme le suggèrent nombreux auteurs (Threadgold 2011 ; Jourdain et Naulin 2011 ; 2011a ; Spanò 2018), les outils conceptuels proposés par Bourdieu constituent la voie maîtresse pour enquêter sur les disparités sociales en termes de distinction, de production, de reproduction, mais aussi d'expérience subjective.

Dans la deuxième partie, le quatrième chapitre est dédié au cadre méthodologique de la recherche, qui propose une approche qualitative avec la réalisation de 3 *focus group* en France et la collecte et l'analyse de 30 entretiens biographiques à des jeunes italiens et français. L'attention est mise sur trois aspects : les choix des méthodes, le profil des personnes interrogées et la description des contextes dans lesquels le travail de terrain a eu lieu. En plus, est présenté ici un bref mais indispensable retour réflexif sur la situation d'enquête et sur la relation avec l'objet d'étude. Le cinquième et dernier chapitre est réservé à l'analyse du matériel empirique et à la présentation d'une typologie élaborée pour montrer les différentes façons dont les jeunes interrogés vivent l'enseignement supérieur et les différents sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire et universitaire. La thèse se termine par des remarques finales, dans lesquelles sont systématiquement repris les principaux résultats obtenus à la lumière du cadre théorique et méthodologique de référence.

CHAPITRE I

UNE SOCIOHISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ITALIE ET EN FRANCE

Introduction

« La société se trouve à chaque génération nouvelle en présence d'une *tabula rasa* sur laquelle elle doit construire par des efforts répétés. Il est nécessaire que, par les expédients les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient au monde un autre capable de mener une vie morale et sociale se superpose. C'est ce que fait l'éducation. On ne se limite pas à développer l'organisme individuel dans la direction indiquée par sa nature ou à rendre évidents des pouvoirs latents qui n'exigeaient pas qu'il se manifeste, mais on crée en l'homme un être nouveau » (Durkheim 1968, 14). Avec ces mots Durkheim ouvre son cycle de conférences à la Sorbonne à Paris en 1902. Son bref discours structure, par une critique à la conception individualiste, le regard sociologique sur les processus éducatifs. Grâce à sa contribution, l'éducation dépasse la sphère personnelle, intime et privée pour devenir un fait social.

Considérer l'éducation comme un fait social signifie d'une part étudier la relation entre l'éducation et la société, et d'autre part analyser le système éducatif comme le résultat d'un long processus sociohistorique. Fort de ces considérations, l'objectif de ce chapitre est d'examiner les transformations qui ont eu lieu dans l'enseignement supérieur depuis les années soixante en Italie et en France, afin de comprendre comment les contextes dans lesquels la recherche est menée ont pris forme. Dans le but de définir le périmètre de la comparaison, il faut clarifier tout de suite les différences entre les systèmes d'enseignement italien et français : en Italie, l'enseignement supérieur est confié exclusivement à l'université *stricto sensu*, qui est la seule institution présente dans le domaine des études supérieures ; au contraire, en France, outre les universités, il existe d'autres institutions éducatives qui peuvent délivrer des diplômes de niveau supérieur et en complexifie donc l'offre. La comparaison proposée prend donc en considération pour l'Italie les transformations survenues dans les universités, tandis que

pour la France, les changements qui ont affecté l'ensemble des établissements présents dans l'enseignement supérieur (ou tertiaire).

Un retour sur le XX^e siècle s'impose pour deux raisons : d'un côté, le déclin enregistré au niveau européen de l'éducation élitiste en réponse aux revendications de « démocratisation » des classes intermédiaires, des minorités ethniques et culturelles et des femmes et, de l'autre, la caractérisation du XX^e siècle comme le siècle du diplôme (Millet et Moreau 2011), tant ce XX^e siècle ne fait pas seulement du savoir un bien public, mais met en place un processus qui transformera les documents attestant la possession d'un diplôme de simples certificats administratifs en objets sociaux, dont les valeurs, les contenus et les formes portent les traces à la fois des structures politiques nationales et des différents contextes territoriaux.

1.1 L'enseignement supérieur en Italie

Dans les années 1960, le mélange de la politique démocratique et de l'économie keynésienne a eu un impact fort sur les systèmes éducatifs des pays industrialisés au point que de nombreux chercheurs ont commencé à parler de « l'âge d'or de l'éducation » (Amstrong *et al.* 1964 ; Sobel 1978). Dès l'après-guerre, en fait, les systèmes scolaires ont pris une importance stratégique dans les politiques visant à promouvoir une démocratie substantielle : pour la première fois, l'éducation a été considérée comme un instrument de politique sociale dans une direction progressiste, destiné à surmonter plutôt qu'à confirmer les divisions sociales existantes.

L'ère keynésienne a coïncidé avec l'affirmation de l'*educational planning*, un outil politique, inscrit dans une politique plus large de planification mis en place au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, capable de répondre soit aux exigences croissantes de main-d'œuvre qualifiée, soit aux revendications sociales. C'est ainsi qu'en 1960, la France a créé la Commission des équipements scolaires, universitaires et sportifs¹¹⁴, dans le but de s'imposer comme une grande puissance économique du

¹¹⁴ La Commission était composée, sous la direction de Victor Pierre Le Gorgeu, président de la section du Conseil d'État, de représentants du ministère de l'Éducation nationale, de représentants d'autres ministères intéressés, de directeurs de syndicats nationaux et d'experts externes. Un événement digne de mention, puisque pour la première fois en Europe, une commission interdisciplinaire a été créée qui a réuni les différentes composantes sociales en vue d'une vaste planification dans le domaine de l'éducation. Pour plus d'informations à ce sujet, voir Fourastié, 1979.

continent, et peu après, la République fédérale d'Allemagne élaborait un plan pour une planification sur quatre ans des interventions institutionnelles.

Dans ce panorama, l'Italie a représenté un cas emblématique dans la mesure où, même en l'absence du consensus politique nécessaire pour construire une politique de planification à long terme, l'éducation a été affectée par une série de mesures qui ont radicalement transformé le profil de la population scolaire. Au début des années soixante, sous l'impulsion de la situation favorable du marché du travail, le ministre Giuseppe Medici¹¹⁵ conféra à la SVIMEZ¹¹⁶ une enquête sur les exigences de formation professionnelle pour la période 1960-1975. Les résultats indiquèrent un taux moyen de développement du revenu national de 4.5% par an. Il était clair que cette prévision ne se réaliserait que si le marché du travail était en mesure de fournir une main-d'œuvre hautement qualifiée.

Les résultats de l'enquête SVIMEZ conditionnèrent l'action politique tout au long de la décennie, à tel point que le gouvernement Fanfani, avec Luigi Gui¹¹⁷ à la tête du ministère de l'Éducation nationale, approuva en juillet 1962 la loi 1073 qui introduit deux innovations importantes : la « petite libéralisation », c'est-à-dire la possibilité pour ceux qui ont obtenu un diplôme technique de s'inscrire dans le cursus universitaire correspondant, une possibilité jusqu'alors réservée aux seuls diplômés du lycée ; et la création de la Commission Ermini¹¹⁸, chargée d'enquêter sur l'état de santé de l'école et de l'université italiennes. Comme le disent Di Pol et Coggi (2017), c'est à cette occasion que, pour la première fois en Italie, la possibilité de réformer l'enseignement à tous les niveaux a été discutée, mais, en raison d'une dynamique politique instable qui a représenté une particularité italienne depuis l'unité, les propositions de la Commission Ermini ne trouvèrent pas l'approbation nécessaire. Ainsi, en 1965, le

¹¹⁵ Économiste et homme politique appartenant à la Démocratie chrétienne, Giuseppe Medici fut ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Segni de février 1958 à juillet 1960.

¹¹⁶ La SVIMEZ (Association pour le développement de l'industrie dans le Sud) est une association privée qui a le but de promouvoir l'étude des conditions économiques dans le Sud, afin de dialoguer avec les institutions gouvernementales et de proposer des programmes d'action concrets visant à réduire l'écart entre le Sud et le Nord du pays.

¹¹⁷ Luigi Gui fut d'abord un partisan, puis un politicien de haut niveau. Représentant éminent de la Démocratie chrétienne, il est considéré comme l'un des pères fondateurs de la République Italienne.

¹¹⁸ La Commission d'enquête présidée par Giuseppe Ermini était composée, sur le modèle français, non seulement de députés et de sénateurs mais aussi d'experts scolaires, de travailleurs sociaux et d'économistes. Deux objectifs furent fixés : esquisser de manière programmatique les lignes de développement de l'enseignement public par rapport aux exigences de la société italienne en matière de croissance économique ; et identifier les sources de financement nécessaires pour valoriser l'école et l'enseignement universitaire.

ministre Gui présenta le projet de loi 2314, qui ne regroupait que très peu les propositions et les lignes programmatiques qui avaient émergées.

Gui resta à la tête de l'Éducation nationale jusqu'à la mobilisation de 1968, et malgré l'absence d'une planification à long terme, les interventions menées sous sa direction conduisirent à un changement de cap substantiel. Deux grandes transformations furent introduites dans le système éducatif : la reconnaissance de la scolarité obligatoire fixée à 14 ans et la création d'un collège unique, présent sur l'ensemble du territoire national. En bref, indépendamment des problèmes d'instabilité politique, la question de l'éducation est apparue dans les années soixante comme de plus en plus liée à la dynamique politique et sociale du pays, devenant progressivement l'une des urgences majeures de l'agenda gouvernemental.

1.1.1 De la mobilisation des étudiants aux années 1990

En 1968, à la fin de son mandat, le ministre Gui admit qu'il y avait encore de graves lacunes dans l'enseignement public, alors que les différentes composantes sociales, surtout les étudiants, exigeaient une réforme sérieuse et complète. La critique n'affecta pas seulement les formes institutionnelles, mais aussi le système de coexistence collective, à tel point qu'elle conduisit à une profonde fracture politique qui prit rapidement les caractéristiques d'une protestation qui restera dans l'histoire¹¹⁹.

Une vague de troubles et de grèves frappa l'Italie entre 1968 et 1969, années au cours desquelles la scolarisation de masse au niveau universitaire commença à se généraliser, entraînant de nombreuses questions critiques, tant pour les lacunes organisationnelles des institutions éducatives, que pour l'avenir incertain du marché du travail qui commençait à ne pas absorber tous les jeunes avec un diplôme. Par conséquent, si, au début des années 1960, l'idée que le développement économique pouvait résoudre les déséquilibres sociaux se répandit, à la fin de la décennie l'idée que le changement devait nécessairement passer par la révolution se cristallisa.

¹¹⁹ La situation qui a été brièvement présenté n'était pas une spécificité italienne, mais plutôt un mouvement de mobilisation qui s'est déroulé au niveau international : à Berkeley, en Californie, en 1967, une forte opposition étudiante contre la guerre du Vietnam a commencé et la révolte s'est rapidement propagée au cœur des États-Unis où, après l'assassinat de Martin Luther King, des désordres ont éclaté dans des dizaines de villes ; en Allemagne, les affrontements entre la police et les masses étudiantes ont semé le chaos dans les grandes villes, surtout Berlin et Hambourg ; quelques années plus tard, le « Mai français », qui fut l'exemple le plus emblématique des vagues de protestation, réveilla des mouvements révolutionnaires dans de nombreux pays européens.

L'histoire de la mobilisation italienne de 1968 est l'histoire de la rencontre entre les anciennes difficultés et les nouveaux « besoins » d'un monde étudiant, de plus en plus nombreux, qui se trouve confrontée à une série de problèmes difficiles à gérer, qui concernent tant l'organisation de l'enseignement supérieur que le pouvoir autoritaire du gouvernement. La littérature sur le sujet (Genovesi 2004 ; Besozzi 2006), en fait, s'accorde pour attribuer l'explosion de la protestation au manque de volonté du pouvoir académique et politique de résoudre les problèmes.

Contrairement aux décennies précédentes, les années 1970 furent caractérisées par des initiatives législatives visant à satisfaire, quoique partiellement, les exigences émergées tant des mobilisations étudiantes que de la réflexion technique des groupes d'entrepreneurs. Sous l'impulsion du ministre Ferrari Aggradi¹²⁰, dans les premiers mois de 1970, la loi 910 annonça la libéralisation définitive de l'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire la possibilité pour tous les diplômés du secondaire, quel que soit leur domaine d'études, de s'inscrire à l'université. Une idée démocratique mais qui donna lieu à un résultat populiste, car la mesure libéralisa l'accès sans réformer l'enseignement supérieur. Les universités n'étaient pas préparées à un tel changement, elles n'étaient pas prêtes à accepter des flux hétérogènes d'étudiants, ni à leur offrir une formation adéquate. Bref, au cours de la décennie 1970, le déblocage des accès n'a pas été suivi d'une réorganisation globale de la structure universitaire. Ainsi, alors que dans le reste des pays européens l'idée que la définition d'un système éducatif efficace était l'un des aspects clés du développement économique et social se répandit, en Italie la voie des « mesures partielles » se poursuivit.

Au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, un déséquilibre apparut entre l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur et la demande de main-d'œuvre hautement qualifiée sur le marché du travail, qui, bien que croissante, n'absorbait pas tous les diplômés. L'Italie ne fit pas exception : le développement de l'économie dans les années qui suivirent le « miracle économique » fut très différent des prévisions des agences gouvernementales. Le discours politique passa donc du thème de l'égalité des chances en matière d'éducation à celui de la difficile

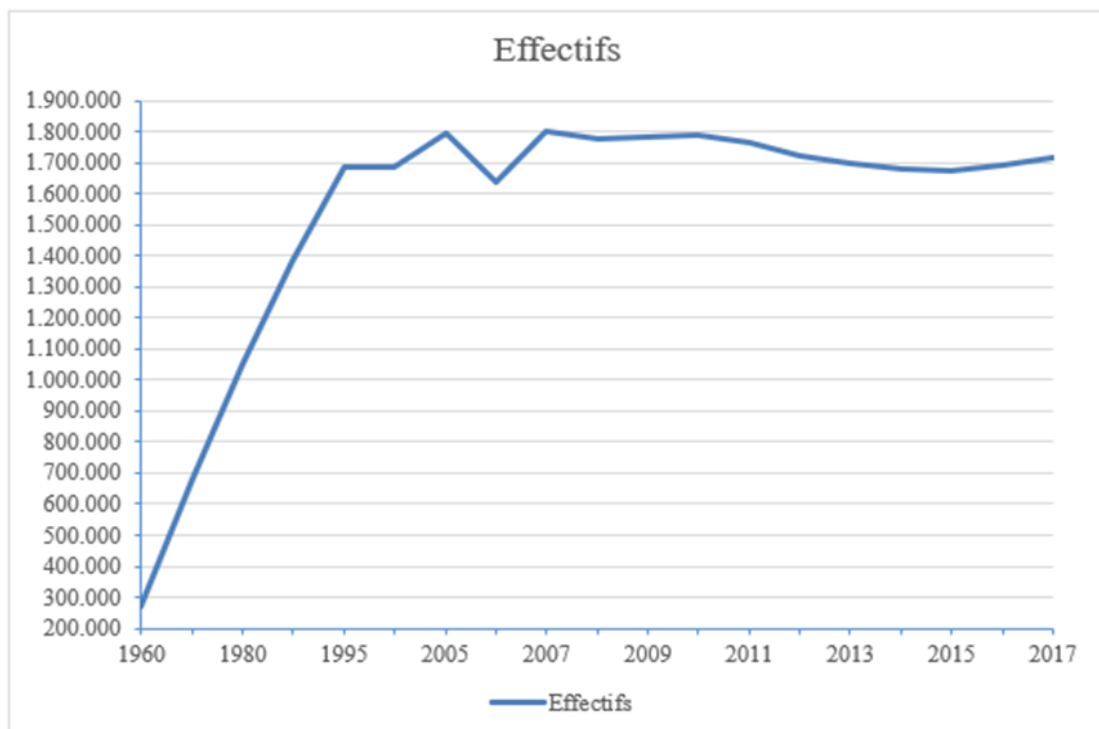
¹²⁰ Mario Ferrari Aggradi participa à la Résistance et fut de l'après-guerre parmi les plus hauts dirigeants de la politique économique de son parti, la Démocratie chrétienne. Il a occupé au fil des années plusieurs postes ministériels : à l'Agriculture (1958-1959 ; 1963-1966), aux Transports (1960), à l'Économie (1968), à l'Éducation nationale (1969-1970), aux Relations avec le Parlement (1970) et au Trésor public (1970-1972).

gestion de la masse des diplômés que le marché ne contenait pas, et cela se traduit par l'apparition de l'idéologie de l'adéquation Formation-Emploi. Dans le panorama italien, dans la continuité de la longue tradition des « politiques partielles », les mesures législatives adoptées concernèrent le personnel et l'organisation interne, tandis que celles adressées à la structure institutionnelle et aux instruments de connexion avec le monde du travail furent rares. En somme, l'université italienne ne fut pas en mesure de répondre adéquatement aux nouvelles exigences liées à la massification de l'enseignement supérieur, car les pressions sociales fermentées depuis les années 1960 n'aboutirent pas à un projet de réforme globale.

1.1.2 La situation italienne en chiffres

Comment ces politiques publiques se sont-elles traduites au fil des années en termes d'effectifs ? Pour répondre à cette question, il convient de souligner, comme déjà dit, que l'enseignement supérieur en Italie est exclusivement confié aux institutions universitaires. Le graphique 1.a montre la variation des effectifs dans les universités italiennes des années soixante aux années les plus récentes.

Graph. 1.a – Étudiants inscrits à l'université en Italie, 1960-2017



Source : Istat – Série historique

En complément, le tableau 1.1, qui montre le nombre d'étudiants inscrits en valeur absolue, le taux d'augmentation/diminution par rapport à la période précédente et la variation démographique¹²¹, donne une vue d'ensemble du chemin italien vers l'université de masse en le comparant à l'expérience française, qui – comme on le verra – bien que présentant des caractéristiques communes, produira des effets discordants.

Tab. 1.1 – Étudiants inscrits à l'université en Italie, 1960-2017

Année académique	Inscrit en valeur absolue	Variation a.a. précédent	Variation démographique
1960	268 751	---	---
1970	682 362	+ 153.9 %	+ 6.9 %
1980	1.048 381	+ 53.6 %	+ 4.5 %
1990	1.381 012	+ 31.7 %	+ 0.6 %
1995	1.686 132	+ 22.1 %	+ 0.3 %
2000	1.687 524	+ 0.1 %	+ 0.1 %
2005	1.796 476	+ 6.5 %	+ 1.7 %
2006	1.639 741	- 8.7 %	+ 0.3 %
2007	1.799 699	+ 9.8 %	+ 0.3 %
2008	1.777 344	- 1.2 %	+ 0.7 %
2009	1.782 891	+ 0.3 %	+ 0.6 %
2010	1.786 017	+ 0.2 %	+ 0.3 %
2011	1.762 802	- 1.3 %	+ 0.3 %
2012	1.722 122	- 2.3 %	+ 0.4 %
2013	1.699 817	- 1.3 %	+ 1.8 %
2014	1.678 785	- 1.2 %	+ 0.1 %
2015	1.673 785	- 0.3 %	- 0.2 %
2016	1.694 873	+ 1.3 %	- 0.1 %
2017	1.714 453	+ 1.2 %	- 0.1 %

Source : Istat – Série historique

Comme le montrent le graphique 1.a et le tableau 1.1, le nombre d'étudiants inscrits dans les universités italiennes est passé de 268.000 en 1960 à plus de 682.000 en 1970, avec une augmentation égale à 153%, contre une croissance démographique qui, bien que substantielle, s'arrête à moins de 7%. Cette forte croissance de la population

¹²¹ Cet indicateur est utile pour comprendre si la variation des effectifs dans les universités est due ou pas aux changements démographiques.

étudiante se poursuit au cours des décennies suivantes. En trente ans, de 1960 à 1990, le nombre d'étudiants universitaires a été multiplié par cinq, dépassant, dès 1980, un million d'étudiants¹²².

Bien que certains auteurs aient tenté d'expliquer les variations de la croissance des effectifs dans l'enseignement supérieur par les taux de chômage des jeunes, le manque d'absorption des diplômés sur le marché du travail, qui a commencé dans la seconde moitié des années soixante-dix et est devenu une caractéristique structurelle de l'économie italienne¹²³ (Reyneri 1997), ralentit l'augmentation des inscriptions, sans toutefois l'arrêter complètement. Deux interprétations différentes de ce phénomène ont été avancées. D'une part, l'idée de l'université comme « aire de stationnement » s'est répandue, c'est-à-dire comme alternative pour tous les jeunes qui n'auraient d'autre choix que de passer par une longue période de chômage. D'autre part, certains auteurs, comme par exemple Besozzi (2006), soutiennent que dans cette situation historique, l'éducation commence à être conçue non seulement comme une forme d'investissement utile pour améliorer sa position sociale, mais aussi comme un bien de consommation et un moyen pour élargir son expérience.

Dans les années plus récentes, les inscriptions à l'université suivent une tendance à la hausse jusqu'en 2007-2008, puis s'observe un net renversement de la tendance. Ce recul est dû, d'un côté, à l'intense crise économique qui a affaibli la capacité des familles à supporter les coûts de l'enseignement supérieur¹²⁴ ; et de l'autre, à l'explosion du chômage des jeunes, qui, surtout dans certaines régions du Sud du pays, a entraîné un manque dramatique de perspectives pour les jeunes diplômés sur le marché du travail et a ainsi mis fin à la logique de l'université comme « aire de stationnement ». Seules les deux dernières années de la période observée, 2016 et 2017, indiquent une

¹²² Dans une étude très connue, Schofer et Meyer (2005) ont utilisé un ensemble de données dans une perspective longitudinale pour comprendre quels facteurs ont joué un rôle décisif dans l'expansion généralisée de l'enseignement supérieur au cours du XX^e siècle. Les résultats indiquent que c'est surtout l'expansion de l'enseignement secondaire et la mise en place de systèmes politiques ouverts aux influences internationales qui ont accéléré les processus de massification de l'enseignement supérieur. L'effet du développement économique n'a été significatif que dans la seconde moitié du siècle et son intensité a été inférieure à celle supposée par les théories fonctionnalistes.

¹²³ Le taux de chômage des jeunes âgés de 15 à 24 ans en Italie était près de 20% dans les années 1960, atteint 25% au début des années 1980 et dépasse 30% depuis les années 1990, sans variations très significatives à ce jour (Istat).

¹²⁴ Comme indiqué par Triventi (2015), en Italie, les coûts liés à l'enseignement supérieur sont parmi les plus élevés en Europe et peuvent dépasser, en fonction de chaque région et de chaque université, 2000 euros par année académique.

modeste mais absolument pas négligeable reprise, respectivement de 1.3 et de 1.2 points de pourcentage.

En plus de l'expansion de la population étudiante, la scolarisation italienne, et comme on verra aussi la scolarisation française, présente ces dernières décennies une autre transformation : si jusqu'au XIX^e siècle les femmes étaient majoritairement exclues de l'enseignement supérieur, à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, les taux de participation féminine ont commencé à croître de manière constante et continue. Le tableau 1.2 met en évidence la féminisation progressive des universités italiennes des années 1960 jusqu'en 2017.

Tab. 1.2 – Etudiants inscrits à l'université en Italie par sexe, 1960-2017

Année académique	Hommes H/T*100	Femmes F/T*100
1960	73.1 %	26.9 %
1970	62.4 %	37.6 %
1980	56.8 %	43.2 %
1990	50.5 %	49.5 %
1995	47.4 %	52.6 %
2000	44.3 %	55.7 %
2005	43.7 %	56.3 %
2006	43.6 %	56.4 %
2007	43.3 %	56.7 %
2008	42.9 %	57.1 %
2009	43.5 %	56.5 %
2010	42.8 %	57.2 %
2011	42.9 %	57.1 %
2012	43.1 %	56.9 %
2013	43.4 %	56.6 %
2014	43.9 %	56.1 %
2015	44.3 %	55.7 %
2016	44.7 %	55.3 %
2017	44.7 %	55.3 %

Notes : H = Hommes ; F = Femmes ; T = Total

Source : Istat – Série historique

Le tableau 1.2 montre qu'au cours des années 1960, l'expérience universitaire était fondamentalement une expérience masculine : parmi les inscrits, plus de 73%

étaient des hommes. Il faudra trente ans pour parvenir à une situation d'équilibre : ce n'est qu'en 1990 que la composante féminine dans les universités est devenue la même que la composante masculine, avec des taux de participation de 49.5% et 50.5%. Bref, l'évolution de la scolarisation dans le supérieur des femmes progresse sensiblement dans la seconde moitié du XX^e siècle, à tel point que certains auteurs définissent le genre comme un facteur de discrimination « en voie d'extinction » dans le champ éducatif (Brint 1999). Dans les années 1990, en fait, la situation s'est inversée : les femmes ont commencé à augmenter d'année en année, au point qu'en 2000, le pourcentage des femmes a atteint 55.7%. Cette situation est toujours présente aujourd'hui et est devenue une caractéristique de l'université italienne.

Mais peut-on soutenir que l'avantage obtenu par les femmes dans le domaine éducatif indique un « état de grâce » de la condition féminine ? En réalité, comme le soutient Colombo (2003), il est vrai qu'au cours des dernières décennies, les femmes ont choisi l'enseignement supérieur comme instrument d'émancipation, mais cela ne signifie pas que toutes les formes d'inégalité ont disparu. D'ailleurs, si d'une part les différences quantitatives – relatives *grosso modo* à l'accès – ont été réduites, d'autre part les différences qualitatives – relatives plutôt à la répartition entre des domaines disciplinaires plus ou moins prestigieux et à la rentabilité du titre sur le marché du travail – ont gardé leur configuration quasi inchangée.

Une dernière dimension à prendre en compte dans la reconstruction sociohistorique de l'enseignement supérieur italien est la répartition des étudiants dans les différents groupes de spécialités. Cet aspect peut en dire long sur la transformation de l'université, parce qu'il entremêle le développement institutionnel, et les décisions politiques qui lui sont associées, avec les orientations et les comportements de la jeunesse. Le tableau 1.3 montre la répartition en pourcentage des étudiants inscrits à l'université en Italie par groupe de spécialités.

Comme le montre le tableau 1.3, entre 1960 et 1970, le domaine disciplinaire ayant connu la plus forte croissance du nombre d'étudiants est le domaine littéraire, qui est passé de 21% à 32.9 %. Cela signifie que le processus de massification qui a touché les universités au cours de cette décennie a été largement absorbé par les sciences humaines : si on exclut le domaine de la santé qui a toujours été soumis à une réglementation nationale, on constate que le domaine scientifique ne progresse que de

1.5 point, tandis que celui de l'économique et du social enregistre une forte baisse des effectifs de presque 16 points, passant de 43% à 27.3%.

Tab. 1.3 – Etudiants inscrits à l'université en Italie par groupe de spécialités, 1960-2017

Année académique	Domaine santé	Domaine scientifique	Domaine économique et social	Domaine littéraire	Total
1960	9.3 %	26.7 %	43.0 %	21.0 %	100.0
1970	11.6 %	28.2 %	27.3 %	32.9 %	100.0
1980	16.8 %	26.8 %	33.7 %	22.7 %	100.0
1990	6.1 %	28.4 %	44.2 %	21.3 %	100.0
1995	7.9 %	24.9 %	45.2 %	22.0 %	100.0
2000	12.1 %	27.8 %	40.2 %	19.9 %	100.0
2005	12.2 %	29.1 %	39.9 %	18.8 %	100.0
2006	12.0 %	29.1 %	40.2 %	18.7 %	100.0
2007	12.1 %	29.2 %	39.9 %	18.8 %	100.0
2008	12.2 %	29.4 %	39.6 %	18.8 %	100.0
2009	12.5 %	29.7 %	39.4 %	18.4 %	100.0
2010	12.9 %	29.7 %	39.5 %	17.9 %	100.0
2011	13.2 %	30.0 %	39.1 %	17.7 %	100.0
2012	13.5 %	30.4 %	38.6 %	17.5 %	100.0
2013	13.7 %	30.8 %	38.1 %	17.4 %	100.0
2014	14.1 %	31.1 %	37.4 %	17.4 %	100.0
2015	13.9 %	31.8 %	36.8 %	17.5 %	100.0
2016	13.6 %	32.4 %	36.4 %	17.6 %	100.0
2017	13.3 %	32.7 %	35.9 %	18.1 %	100.0

Source : Istat – Série historique

Par contre, sur l'ensemble de la période (1960-2017), la situation est différente. En effet, le domaine scientifique n'a cessé de prendre progressivement du poids, absorbant presque du tiers de la population étudiante (32,7 %) ; en revanche le domaine littéraire décline petit à petit, passant de 21 % d'étudiants en 1960 à 18,1 % en 2017. La variation du nombre d'inscrits par groupe de spécialité suggère donc que l'augmentation exponentielle de la population étudiante a généré des hiérarchies au sein du système universitaire : les disciplines littéraires ont été affectées par un déclassement progressif, tandis que les disciplines scientifiques et les spécialités de diplôme présentées

comme étant en conformité avec le marché du travail ont connu une montée importante en puissance symbolique.

Les changements politiques qui ont caractérisé le XX^e siècle, ainsi que les transformations du contexte social et économique du pays, ont jeté les bases d'une révision à la fois de l'identité et de la mission des universités. Face à l'augmentation exponentielle de la population universitaire et à la forte diversification du milieu étudiant, l'enseignement supérieur italien s'est vu confier une double fonction : promouvoir le développement démocratique et garantir des formations de qualité. Il s'agit des tâches certainement pas faciles et qui, malgré quelques pas en avant, restent encore inachevées à l'aube du XX^e siècle.

1.2 L'enseignement supérieur en France

Comme le dit Rescalli (1995) dans une étude sur les processus de réforme des systèmes éducatifs européens, les transformations du modèle éducatif français ont suivi une histoire similaire à celle qui caractérise l'expérience italienne. Une histoire d'initiatives qui, s'opposant aux désaccords des oppositions de divers signes politiques ou se brisant en réformes partielles, ne parviennent pas à composer un dessein unitaire. À cet égard, Georges (1991), en décrivant le parcours de l'enseignement supérieur français jusqu'aux années 80, propose le concept d'enlisement, qui indique l'échec systématique de toute initiative de réforme structurelle.

Les trois mesures politiques qui couvrent la période de 1955 à 1963 – le projet Berthoin de 1955, le plan Billères de 1956 et la réforme Berthoin de 1959 – se caractérisent par l'émergence du thème de l'école moyenne et par la confirmation du décloisonnement de l'école. La réforme Berthoin, en particulier, revêt une importance fondamentale, non seulement parce qu'elle peut être considérée comme une première mise en système de l'éducation nationale, mais aussi parce qu'elle tente de répondre à une transformation globale de la société française, qui est sur le point de devenir définitivement un pays industriel et urbain. Cette réforme produit deux effets substantiels : d'une part l'allongement de la scolarité de 14 à 16 ans et d'autre part une réorganisation du système éducatif. Comme l'a écrit Moracchini, « Jean Berthoin, ancien ministre radical ne fait d'ailleurs que suivre une tendance générale : le premier volet de sa réforme – une ordonnance – prolonge de deux ans l'obligation scolaire et la porte à 16 ans pour

les enfants ayant 5 ans, à partir du 1^{er} janvier 1959. Le second volet – un long décret – institue un cycle d'observation de deux ans obligatoires pour tous les élèves à la sortie de l'enseignement primaire » (1992, 46). L'effet le plus significatif de la réforme Berthoin, et plus généralement de toutes les mesures institutionnelles mises en place entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, fut de provoquer l'afflux de nouveaux élèves d'abord dans les collèges, puis dans les lycées, des élèves issus de la classe populaire, dans de nombreux cas moins bien soutenus par leurs familles et moins préparés à des études longues¹²⁵.

Au début des années 1960, d'autres mesures institutionnelles prennent forme qui bouleversent à la fois le système scolaire et l'enseignement supérieur. En ce qui concerne l'enseignement scolaire, la réforme Fouchet-Capelle¹²⁶ de 1963 mène à la création des collèges d'enseignement secondaire (CES), qui unifient les divers enseignements du premier cycle du secondaire. Comme le dit Dubasque, « polyvalents, ces établissements comprennent désormais trois filières réunis sous la même autorité administrative : celle de l'enseignement long aboutissant au lycée, celle d'un enseignement général court conduisant au lycée technique, et celle des classes de transition vers la vie active » (2011, 59). Quant à l'enseignement supérieur, le plan Fouchet, élaboré en 1966, par une série de mesures caractérisées par un fort manque d'uniformité, avait le but de régulariser le flux d'étudiants. Comme le soutient Merle (1996), les changements les plus radicaux concernaient l'organisation des études universitaires en trois cycles successifs et la définition détaillée de chaque filière disciplinaire (avec l'indication du nombre d'heures déterminé pour chaque matière et chaque année), dans la logique de structurer le premier et le second cycle du supérieur avec la même précision que l'enseignement secondaire.

L'incapacité du pouvoir politique français à procéder à une réorganisation générale du système éducatif favorisa la croissance de l'intérêt public pour les problèmes liés à l'éducation. Dans les années 1960, le résultat le plus significatif atteint par le

¹²⁵ Les principaux changements introduits par la réforme Berthoin sont les suivants : les centres d'apprentissage sont transformés en collèges d'enseignement technique (CET) ; les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur deviennent des collèges d'enseignement général (CEG) ; mais surtout un cycle d'observation de la durée de deux années communes à toutes les sections est fondé afin de guider les étudiants vers l'enseignement le plus approprié.

¹²⁶ La réforme porte le nom de Christian Fouchet, ministre de l'Éducation nationale de 1962 à 1967 sous la présidence de Gaulle, et de Jean Capelle, recteur de l'INSA de Lyon et directeur des lycées au ministère de l'Éducation nationale.

ministre Fouchet fut de provoquer une hostilité généralisée : l'ensemble des associations académiques, les syndicats et les mouvements ouvriers regardèrent avec indignation les tentatives du gouvernement d'enrayer la démocratisation de l'enseignement supérieur. À ce cadre déjà problématique, s'ajoute, à partir du milieu des années 50, la dure opposition à la guerre d'Algérie, qui contribue fortement à la politisation en général de la jeunesse française et en particulier de la population étudiante, soit par une critique morale de la violence du colonialisme, soit par un regard plus idéologique et politique sur le conflit. A l'instar de ce qui s'est passé en Italie, l'insatisfaction et le malaise de la jeunesse française se transforma en une vague de protestations qui affectèrent l'ensemble du tissu social. Sans entrer dans le détail de ce qui est connu comme le « Mai 1968 », il faut juste souligner que les théories de la reproduction sociale et culturelle d'Althusser (1964) et de Bourdieu et Passeron (1964), qui soulignaient de manière critique le rôle de l'éducation dans la consolidation des inégalités sociales et dans les mécanismes de reproduction, devinrent rapidement un des aspects des manifestes de protestation sociale.

En juillet 1968, le général de Gaulle nomma Edgar Faure¹²⁷ à la tête de l'Éducation nationale, avec l'intention de contenir les désaccords. La loi Faure, adoptée la même année, réussit à satisfaire une grande partie de la population étudiante, du corps enseignant et des groupes sociaux proches des universités. Il s'agit d'une réforme administrative qui donna lieu à un processus démocratique de participation dans l'enseignement supérieur et qui introduisit l'idée d'une co-gestion qui associe les étudiants : les facultés furent supprimées et des nouvelles Unités d'enseignement et de recherche furent créées (UER), auxquelles les représentants des étudiants et des personnalités extérieures, telles que des entrepreneurs et des syndicalistes, pourraient participer. De plus, la relation pédagogique étudiant-enseignant fut régulée et plusieurs facteurs interdisciplinaires furent introduits.

La loi Faure eut les effets souhaités, la dissidence et les protestations s'atténuèrent lentement. Toutefois, en France tout comme en Italie, les années 1960 et 1970 furent synonymes de profonds changements, non seulement sur le plan économique et

¹²⁷ Edgar Faure, avocat et personnalité politique de premier plan, est connu comme l'homme des fonctions délicates pour avoir géré, outre les mobilisations étudiantes de 1968, la crise du secteur agricole de 1966 et l'instabilité politique qui a caractérisé le milieu des années 1970, lorsqu'il a été nommé président de l'Assemblée nationale.

culturel. En particulier le monde de l'éducation française changea à tous les niveaux : le processus de massification provoqua soit une croissance exponentielle de la population scolaire, soit une diversification sociale de la population étudiante, marquée par une augmentation du nombre de femmes dans les établissements d'enseignement et par une croissance des étudiants de classe intermédiaire et populaire.

1.2.1 Les contradictions du processus de massification : de 1970 à 1990

Au début des années soixante-dix, les derniers mouvements de protestation s'atténuèrent rapidement sous le poids de la crise économique mondiale qui montrait ses effets en provoquant un chômage massif, dont les jeunes furent les principales victimes. Il faut donc s'interroger sur celles qui furent des véritables contradictions du processus de massification. Comment la pénurie de personnel hautement qualifié sur le marché du travail donna lieu dans les années 1970 à une surproduction de techniciens ? Comment l'enseignement supérieur réagit aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés pendant les années 1980 ? Quelles furent les principales transformations dans le domaine de l'éducation au cours des années 1990 ?

Amorcée en 1973, la crise en France fut caractérisée par un ralentissement de la croissance de la production et une forte hausse du taux de chômage, résultant d'une baisse de la rentabilité des entreprises. Le nombre de chômeurs passa de 400.000 au début des années 1970 à plus d'un million en 1977. Mais contrairement à l'Italie, malgré les difficultés d'emploi et la criticité du marché du travail, il y eut une augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur. À la fin des années 1970, s'observe un changement de cap. Comme le montrent Dumoulin et Filhon (2011), les effets de la récession économique et l'inquiétude des étudiants stimulèrent une prise de position du pouvoir politique. La politique choisie fut celle de la professionnalisation des études supérieures. La réforme, initiée par le ministre Fontanet¹²⁸, prévoyait une série d'interventions ciblées : le nombre d'inscriptions dans de nombreux secteurs d'études fut limité ; des systèmes d'orientation furent mis en place dans le but de réguler les flux et d'assurer l'homogénéité entre les différents domaines disciplinaires ; une formation spécialisée fut développée pour répondre adéquatement aux exigences d'une économie en mutation. La loi Savary de 1984, du nom du ministre de l'Éducation de la présidence

¹²⁸ Figure démocrate-chrétienne, Joseph Fontanet fut ministre du Travail et ministre de l'Éducation nationale sous la présidence Pompidou, de juillet 1972 à mai 1974.

Mitterrand, alla dans le même sens, amplifiant le mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur français. Dans l'intention du législateur, ces innovations auraient dû permettre aux étudiants de suivre des études à la fois théoriques et techniques, avec un cadre plus orienté vers des débouchés pratiques et avec des liens plus étroits avec des entreprises locales et nationales¹²⁹. Les années 1970 et 1980 marquèrent ainsi le début d'une phase de révision des objectifs de l'éducation à tous les niveaux (en particulier dans le lycée et dans les études supérieures), à travers le développement d'un processus de professionnalisation et d'un système de sélection qui – comme on verra – représenteront les deux tendances sur lesquelles l'enseignement supérieur français construira ses fondements dans les années à venir.

Au début des années 1990, alors qu'en Italie le nombre d'étudiants se stabilisa, en France, une nouvelle explosion des inscriptions prit forme, touchant d'abord les écoles primaires et secondaires, puis l'enseignement supérieur. À ce sujet, le sociologue Louis Chauvel (1998), en décrivant la période qui va de 1980 à 1995, parle d'une « deuxième explosion scolaire », soulignant comment l'orientation professionnalisante des politiques éducatives – assumée depuis plus d'une décennie par les gouvernements de divers obédiences politiques – fût l'un des facteurs favorisant la poursuite des études à tous les niveaux¹³⁰.

Dans ce contexte dynamique, au milieu des années 1990, un véritable tournant prit forme. Un ensemble de mesures innovantes, mené par une Commission interdépartementale coordonnée par Claude Allègre, conseiller spécial auprès du ministère de l'Éducation nationale, permit d'élaborer une nouvelle politique éducative. Parmi les nombreuses mesures mises en œuvre figurent la création d'instituts universitaires de formation des enseignants (IUFM) et la mise en place d'un système de suivi permanent de l'enseignement supérieur. Mais, l'un des changements les plus importants fut l'introduction d'une politique de contractualisation entre l'État et les établissements d'enseignement. Avec cette nouvelle mesure, un principe de dialogue continu et constant entre les parties s'instaura, selon lequel le système central fixe l'orientation générale et les

¹²⁹ Le long mouvement de professionnalisation décrit est lié surtout à la montée en puissance – à tous les niveaux de l'enseignement français – de l'idéologie de « l'entreprise formatrice ». Voir à ce sujet Tanguy, 1986 ; 2016 et Vinokur, 2002.

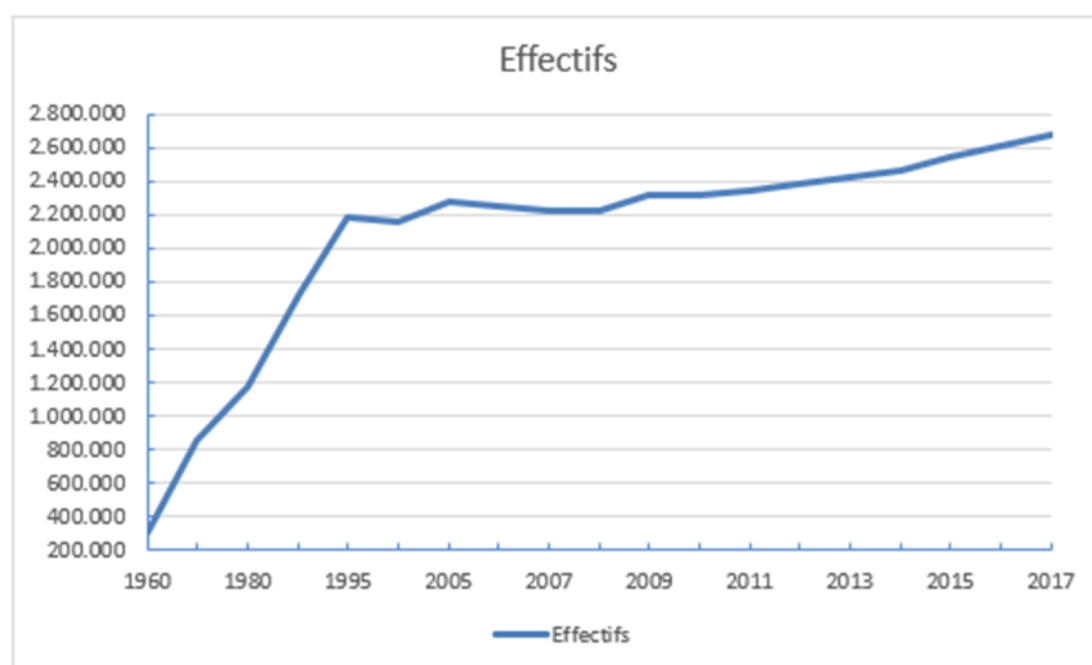
¹³⁰ La massification de l'enseignement secondaire s'explique en particulier par l'objectif politique d'amener 80% des cohortes de jeunes au baccalauréat, promu et propagé par Jean-Pierre Chèvenement, ministre de l'Éducation nationale de 1984 à 1986, et répandu dans le débat public avec le *slogan* « 80% au bac ». Pour plus d'informations voir Beaud, 2002.

établissements d'enseignement ont pour tâche d'adapter les directives générales aux contextes locaux. D'une part, il faut dire que le « dialogue » est fondamentalement inégalitaire, car le financement des établissements publics dépend entièrement de l'État, qui est donc en position de force dans ce dialogue. De l'autre, on ne peut pas s'empêcher de souligner qu'il s'agit d'un changement qui permet à la France, contrairement à l'Italie, d'affronter définitivement les contradictions d'un système de formation appelé à faire face à une société en pleine transformation.

1.2.2 La situation française en chiffres

Les transformations enregistrées dans le domaine éducatif se traduisent en chiffres. Le graphique 1.b montre la variation des effectifs dans l'enseignement supérieur français des années soixante aux années les plus récentes.

Graph. 1.b – Étudiants inscrits à l'enseignement supérieur en France, 1960-2017



Source : MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 1960-2017*

En complément, le tableau 1.4, qui ouvre une brève analyse statistique, montre le nombre d'étudiants inscrits en valeur absolue, les taux d'augmentation/diminution par rapport à l'année précédente et la variation démographique qui, comme on verra, joue un rôle important dans le contexte français.

Tab. 1.4 – Étudiants inscrits à l'enseignement supérieur en France, 1960-2017

Année académique	Inscrit en valeur absolue	Variation a.a. précédent	Variation Démographique
1960	309 700	---	---
1970	850 600	+ 174.7 %	+ 10.1 %
1980	1.181 100	+ 38.9 %	+ 5.3 %
1990	1.717 100	+ 45.4 %	+ 6.9 %
1995	2.179 400	+ 26.9 %	+ 2.2 %
2000	2.161 100	- 0.8 %	+ 2.1 %
2005	2.283 200	+ 5.6 %	+ 3.7 %
2006	2.253 800	- 1.3 %	+ 0.7%
2007	2.231 500	- 1.0 %	+ 0.7%
2008	2.231 700	+ 0.1 %	+ 0.6 %
2009	2.316 100	+ 3.7 %	+ 0.5 %
2010	2.318 700	+ 0.2 %	+ 0.5 %
2011	2.347 800	+ 1.2 %	+ 0.5 %
2012	2.386 900	+ 1.5 %	+ 0.5 %
2013	2.430 100	+ 2.1 %	+ 0.5 %
2014	2.470 700	+ 1.7 %	+ 0.5 %
2015	2.551 100	+ 2.5 %	+ 0.8 %
2016	2.609 700	+ 1.8 %	+ 0.4 %
2017	2.680 400	+ 2.7 %	+ 0.4 %

Source : MEN – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 1960-2017

Le graphique 1.b et le tableau 1.4 permettent de distinguer deux phases qui caractérisent l'évolution de la population étudiante. Dans les années 1960, dans un contexte idéologique et culturel où l'augmentation du niveau de qualification était considérée comme une nécessité économique, le taux d'accroissement des effectifs en une décennie est supérieur à 174%. Cette augmentation dérive de l'effet de trois facteurs : la diffusion d'une orientation visant à la poursuite des études après le baccalauréat, l'augmentation progressive de la durée moyenne des études et l'expansion démographique. Quelques années plus tard, entre 1990 et 1995, une deuxième explosion scolaire prend forme. Mais, dans cette situation historique, la croissance des étudiants (+26.9%) est liée d'une part à la politique de « 80% au bac » (Beaud 2002), qui augmente le nombre de bacheliers et en conséquence de potentiels étudiants du supérieur.

D'autre part (et dans une moindre mesure) à la diffusion de politiques éducatives caractérisées par la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Depuis lors, à l'exception de quelques années de légère baisse, l'ensemble des formations du supérieur s'ouvre d'année en année à un éventail de plus en plus large d'utilisateurs, atteignant le seuil de près de 2.7 millions d'étudiants en 2017.

Deux aspects différencient la situation française de la situation italienne et méritent d'être accentués. Premièrement, en Italie la crise économique des années 1970 et celle de 2007-2008 ont provoqué un recul de la croissance des effectifs universitaires, tandis qu'en France les nouvelles générations ont continué à investir dans l'enseignement supérieur. Deuxièmement, en Italie, contrairement à ce qui s'est passé en France, depuis les années 90, il y a eu un déclin progressif des naissances qui, à long terme, a eu un impact très significatif sur la taille de la population étudiante. À titre d'exemple, on peut voir qu'en 1990 le solde démographique italien était de +0.6%, tandis que celui de la France était de +6.9%.

En plus de l'augmentation de la population étudiante, il convient de souligner une tendance similaire à celle observée en Italie : la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur français depuis la seconde moitié des années soixante-dix est corrélée à une forte augmentation de la proportion de femmes. En 1965, en France, à 20 ans, un garçon sur cinq et une fille sur huit poursuivaient leurs études après l'obtention du baccalauréat. Vingt ans plus tard, en 1985, la situation s'inverse, un garçon sur trois seulement poursuit sa formation, contre une fille sur deux. Ce revirement est lié aux transformations économiques et culturelles : d'un côté, les familles ont commencé à investir dans leurs filles en leur donnant la possibilité d'atteindre les mêmes objectifs éducatifs que leurs frères ; de l'autre, une série de processus sont en cours qui changent le rôle des femmes dans la société, allant dans le sens d'une forte « émancipation » des rôles de genre. Avec le but de donner une vision diachronique, le tableau 1.5 montre le pourcentage de femmes inscrites dans les universités en France au cours des dernières décennies. À noter que l'analyse de cette dimension ne prend en compte que les données relatives à l'université et non celles relatives à l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur, car les chiffres universitaires sont les seules disponibles systématiquement de 1960 à 2017.

Tab. 1.5 – Etudiants inscrits à l'université en France par sexe, 1960-2017

Année académique	Hommes H/T*100	Femmes F/T*100
1960	59.3 %	40.7 %
1970	55.5 %	44.5 %
1980	47.8 %	52.2 %
1990	47.4 %	52.6 %
1995	44.0 %	56.0 %
2000	44.9 %	55.1 %
2005	43.4 %	56.6 %
2006	43.3 %	56.7 %
2007	43.1 %	56.9 %
2008	42.2 %	57.8 %
2009	42.4 %	57.6%
2010	42.8 %	57.2 %
2011	43.6 %	56.4 %
2012	43.9 %	56.1 %
2013	43.1 %	56.9 %
2014	43.0 %	57.0 %
2015	44.3 %	55.7%
2016	43.2 %	56.8 %
2017	43.1 %	56.9 %

Notes : H = Hommes ; F = Femmes ; T = Total

Source : MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 1960-2017*

Les données en disent long sur l'avantage féminin : en France, les filles réussissent mieux dans leur formation, quels que soient le niveau d'études et le domaine disciplinaire considéré. De fait, depuis une quarantaine d'années à l'université, il y a plus d'étudiantes que d'étudiants. Comme on peut le lire dans le tableau 1.5, en 1960, sur 100 inscrits, 59 étaient des hommes et seulement 41 des femmes. Il s'agit bien sûr d'une différence moins marquée que celle qui caractérise la situation italienne (dont les pourcentages étaient respectivement de 73.1% et 26.9%), mais qui montre qu'à l'époque, également en France, la poursuite des études était sans aucun doute une prérogative plus masculine que féminine. La tendance s'inverse à partir du début des années 1980. En fait, en 1980, les filles deviennent plus nombreuses dans les murs des universités

que les garçons : le pourcentage d'hommes inscrits tombe à 47.8%, celui des femmes attend 52.2%. En 2017, dernière période d'observation, les pourcentages sont de 43.1% pour les hommes et de 56.9% pour les femmes¹³¹.

Comme le disent Duru-Bellat et Verley (2009), la croissance de la présence des femmes dans les universités françaises commence par la tertiarisation de l'économie, puisque les secteurs de formation comme le secrétariat, l'administration et la comptabilité accueillent la majorité de la population féminine. Il s'agit, cependant, des secteurs les moins prestigieux de l'enseignement supérieur, qui permettent l'accès à des emplois peu qualifiés. Donc, l'avantage éducatif dont bénéficient les femmes a certainement marqué un processus d'ouverture sociale du système éducatif, mais n'a pas mis fin aux inégalités entre les sexes. À cet égard, les travaux de Baudelot et Establet (1992) montrent que sur l'ensemble du système scolaire français, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons aux niveaux primaire et secondaire. Mais dès que la compétition augmente, c'est-à-dire pour le choix des bonnes filières en lycée et surtout des bons domaines de spécialisation dans l'enseignement supérieur, l'*agôn* lié notamment à la socialisation masculine fait que des garçons accèdent aux meilleures formations, au détriment des filles.

Comme déjà évoqué à plusieurs reprises, l'une des particularités de la France est que dans l'enseignement supérieur, outre les universités, il y a de nombreux établissements, tant publics que privés. La caractéristique qui unit ces institutions, et qui les différencie des universités, est qu'elles ont une sélectivité à l'entrée, c'est-à-dire peuvent sélectionner leurs étudiants. Il convient de noter les différences avec la situation italienne : en Italie, en premier lieu, l'enseignement supérieur est dispensé exclusivement par l'université *stricto sensu* ; en second lieu, l'offre de formation privée, bien qu'en augmentation ces dernières années, est encore limitée et très hétérogène sur le territoire national ; en troisième lieu, certains secteurs de l'université peuvent sélectionner leur public (comme la médecine, les secteurs de la santé, l'architecture, la psychologie et d'autres), mais uniquement par le biais de concours au niveau national. Le tableau 1.6 présente la répartition des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur français par établissement d'enseignement.

¹³¹ Pour plus d'informations sur la place occupée par les femmes dans l'enseignement supérieur français et sur les performances et les choix des filles concernant leurs parcours éducatifs, voir en particulier Marry, 2001 ; 2008.

Tab. 1.6 – Étudiants inscrits dans le supérieur en France par établissement, 1960-2017

Année académique	Université	CPGE	STS	Écoles d'ingénieurs	Écoles de commerce	Écoles param. et sociales	Autre	Total
1960	79.8 %	7.5 %	2.9 %	7.9 %	1.9 %	---	---	100.0
1970	82.8 %	4.5 %	3.7 %	4.2 %	1.3 %	---	3.5 %	100.0
1980	68.1 %	3.4 %	5.7 %	3.1 %	1.3 %	7.7 %	10.7 %	100.0
1990	64.6 %	3.7 %	11.7 %	3.4 %	2.7 %	4.1 %	9.8 %	100.0
1995	63.6 %	3.2 %	10.6 %	3.5 %	2.3 %	3.9 %	12.9 %	100.0
2000	61.0 %	3.3 %	11.3 %	4.2 %	2.9 %	4.0 %	13.3 %	100.0
2005	57.5 %	3.3 %	10.2 %	4.7 %	3.8 %	5.4 %	15.1 %	100.0
2006	57.0 %	3.5 %	10.1 %	4.8 %	3.9 %	5.8 %	14.9 %	100.0
2007	55.9 %	3.5 %	10.5 %	4.9 %	4.3 %	5.9 %	15.0 %	100.0
2008	53.8 %	3.6 %	10.6 %	5.1 %	4.5 %	6.1 %	16.3 %	100.0
2009	54.7 %	3.5 %	10.7 %	5.0 %	5.1 %	6.0 %	15.0 %	100.0
2010	56.9 %	3.7 %	10.6 %	4.7 %	5.3 %	5.9 %	12.9 %	100.0
2011	54.9 %	3.4 %	10.5 %	3.9 %	5.5 %	5.9 %	15.9 %	100.0
2012	56.4 %	3.5 %	10.8 %	5.6 %	5.6 %	6.2 %	11.9 %	100.0
2013	55.8 %	3.8 %	10.7 %	5.7 %	5.5 %	5.8 %	12.7 %	100.0
2014	56.1 %	3.9 %	10.4 %	5.8 %	5.4 %	5.5 %	12.9 %	100.0
2015	56.7 %	3.8 %	10.1 %	5.7 %	5.2 %	5.3 %	13.2 %	100.0
2016	56.4 %	3.8 %	9.9 %	6.1 %	5.9 %	5.2 %	12.7 %	100.0
2017	52.3 %	4.1 %	10.4 %	6.3 %	5.9 %	5.6 %	15.4 %	100.0

Source : MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 1960-2017*

L'aspect le plus important de ces données est que si dans les années soixante l'université était la principale institution d'accueil de la population étudiante, elle a perdu de sa pertinence au fil des ans. Cela signifie que la massification de l'enseignement supérieur, y compris la croissance des étudiants originaires de la classe populaire, si en Italie a eu pour conséquence de modifier l'équilibre interne de l'académie, a en France provoqué le déclassement des universités, au profit des autres institutions éducatives. Ce déclassement est évident à la lecture du tableau 1.6. En 1960, sur un peu plus de 300.000 étudiants, environ 8 sur 10 étaient inscrits à l'université et les autres étaient inscrits dans les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) et dans les Écoles d'ingénieurs, et seulement une petite partie dans les Sections de Techniciens Supérieur (STS) et dans les Écoles de commerce. Mais trente ans plus tard, en 1990,

les universités enregistrent une baisse des inscriptions de 15 points de pourcentage, ne recevant que 64.6% du nombre total d'inscriptions, et dans le même temps les STS, qui dispensent une formation technique, passent – dans la foulée du processus de professionnalisation – de 2.9% à 11.7%¹³².

Ces dernières années, la distance entre les universités et les autres établissements d'enseignement s'est encore réduite. En 2017, les universités comptent un peu plus de 1.4 million d'étudiants, seulement 52.3% de la population étudiante. Il s'agit du pourcentage le plus bas jamais enregistré qui, bien qu'il continue à faire de l'académie l'établissement d'enseignement le plus peuplé, montre son déclin. Un déclin qui, comme le souligne Convert (2003 ; 2010), est imputable au fait que dans la redistribution qui caractérise l'enseignement supérieur français, l'université – pris pour acquis le manque de sélectivité dans l'entrée – est l'institution condamnée à accueillir le segment le plus fragile et le plus désorienté de la population des jeunes. Dans ce contexte déjà assez problématique, le nouveau processus d'inscription des bacheliers mis en place par le gouvernement Macron, appelé « Parcoursup », risque d'amplifier ce phénomène de déclassement progressif de l'université française¹³³. D'ailleurs, comme l'écrivent Bodin et Orange à propos de ces nouvelles procédures d'orientation dans l'enseignement supérieur, « plutôt que d'avoir à gérer les anomalies après-coup et à prendre en charge les possibles redoublements ou réorientations, il s'agit d'anticiper au préalable les échecs en ciblant les populations vulnérables. Les taux de réussite en fonction du baccalauréat d'origine constitués par les établissements d'enseignement supérieur permettent d'établir des profils à risques, d'encadrer les prescriptions des agents de l'institution scolaire, d'agir sur les aspirations des jeunes et de leur famille, de guider les paramètres des formations d'accueil » (2019, 218).

La quatrième et dernière dimension prise en compte dans la reconstruction sociohistorique de l'enseignement supérieur français concerne les structures internes du

¹³² Les STS sont constituées de deux années de formation, accessibles par concours après l'obtention du diplôme du second degré, et sont dispensées dans les écoles, principalement l'après-midi et le soir. Comme le dit Orange (2013), les STS ont deux caractéristiques principales. D'une part, elles ont historiquement pris une position périphérique, représentant l'échelon le plus bas dans la hiérarchie de l'enseignement supérieur. D'autre part, depuis les années 1980, elles ont conquis le statut atypique des formations « sélectives de masse ».

¹³³ Pour plus d'informations sur « Parcoursup » et sur les nouvelles procédures d'orientation à l'enseignement supérieur mises en place par le gouvernement Macron, voir les travaux de Lemêtre et Orange, 2017 et de Eyraud, 2019.

monde universitaire. Le tableau 1.7 – qui présente la répartition des étudiants par domaine disciplinaire – permet, en fait, d’analyser et de mesurer l’impact de la massification de l’accès à l’éducation dans les universités françaises.

Tab. 1.7 – Étudiants à l’université en France par domaine disciplinaire, 1960-2017

Année académique	Sciences humaines	Droit et science politique	Économie	Science	Médecine	Santé	Autre	Total
1960	24.8 %	13.5 %	12.2 %	26.4 %	11.7 %	3.2 %	8.2 %	100.0
1970	32.4 %	18.7 %	9.9 %	17.1 %	13.7 %	3.1 %	5.1 %	100.0
1980	33.2 %	16.4 %	9.8 %	16.9 %	13.1 %	2.9 %	7.7 %	100.0
1990	34.3 %	13.8 %	10.8 %	18.8 %	10.6 %	3.6 %	8.1 %	100.0
1995	35.3 %	13.2 %	10.9 %	20.7 %	8.5 %	2.4 %	9.0 %	100.0
2000	34.2 %	12.7 %	11.5 %	19.8 %	8.1 %	2.1 %	11.6 %	100.0
2005	33.3 %	12.4 %	12.6 %	18.5 %	9.6 %	2.6 %	11.0 %	100.0
2006	32.0 %	12.9 %	13.8 %	19.4 %	8.5 %	2.7 %	10.7 %	100.0
2007	30.8 %	13.1 %	12.8 %	16.8 %	11.6 %	2.4 %	12.5 %	100.0
2008	29.5 %	13.2 %	12.6 %	16.7 %	11.5 %	2.6 %	13.9 %	100.0
2009	29.3 %	13.5 %	12.9 %	16.4 %	11.8 %	3.9 %	12.2 %	100.0
2010	29.6 %	13.8 %	13.1 %	17.9 %	8.7 %	5.4 %	11.5 %	100.0
2011	30.2 %	13.9 %	13.3 %	17.8 %	8.9 %	5.5 %	10.4 %	100.0
2012	30.1 %	13.9 %	12.9 %	18.3 %	9.1 %	5.6 %	10.1 %	100.0
2013	31.1 %	13.8 %	15.8 %	20.6 %	9.2 %	5.4 %	4.1 %	100.0
2014	31.5 %	13.6 %	15.4 %	21.8 %	9.1 %	5.3 %	3.3 %	100.0
2015	31.2 %	13.2 %	14.9 %	22.5 %	9.0 %	5.1 %	4.1 %	100.0
2016	31.2 %	12.6 %	15.4 %	23.1 %	8.9 %	5.0 %	3.8 %	100.0
2017	31.9 %	12.7 %	14.8 %	23.4 %	8.8 %	5.1 %	3.3 %	100.0

Source : MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 1960-2017*

Mettant en évidence une situation assez différente à celle de l’Italie, le tableau 1.7 montre l’hétérogénéité absolue de la répartition des étudiants dans les différents domaines disciplinaires. Si l’on laisse de côté le domaine du droit, qui présente une présence plutôt stable, et ceux liés aux disciplines de la santé, traditionnellement caractérisés par une forte réglementation, l’évolution des étudiants en science et en économie en dit long sur l’incapacité du pouvoir politique à gérer le processus de massification. Plusieurs ministres ont tenté de dynamiser ces domaines d’étude, notamment

au cours de la crise des années 1970 et dans la phase de tertiarisation de l'économie. Mais, comme le montrent les données, pour les deux disciplines, il n'y a pas de variations significatives. En particulier, le pourcentage d'étudiants en économie reste assez stable, passant de 12.2% en 1960, à 11.5% en 2000 et à 14.8% en 2017. Au contraire, le domaine des sciences humaines, qui accueillait en 1960 moins de 25% de la population universitaire, dix ans plus tard en accueille 32.4% et en 1995 – à la fin de la deuxième explosion scolaire – plus de 35%.

Conclusions

Au cours de ce chapitre, dans le but d'analyser la structure du système d'enseignement supérieur italien en le comparant avec le système français, le cadre sociohistorique dans lequel ils se sont développés a été reconstruit. La comparaison a montré comment les transformations qui ont affecté l'enseignement supérieur depuis les années soixante du siècle dernier en Italie et en France, bien qu'elles aient été similaires à bien des égards, se croisant avec les caractéristiques des deux contextes nationaux, ont produit des résultats très différents. En Italie, le processus de massification – qui a commencé au milieu des années 1960 et a été ralenti d'abord par la crise des années 1970 puis par celle de 2007-2008 – a conduit au déclassement des sciences humaines et à la valorisation des disciplines scientifiques et des cours d'étude avec des débouchés professionnels clairs. Alors qu'en France, la massification de l'enseignement supérieur – qui a commencé dans les années 1960 et a continué avec intensité variable jusqu'à 2000 – a surtout entraîné le déclassement des universités, au profit d'autres institutions éducatives, à savoir les Grandes écoles et les STS.

Dans le chapitre suivant, en conscience que les parcours éducatifs ne se construisent pas dans un *vacuum*, mais qu'ils sont façonnés par le contexte culturel, socio-relationnel et institutionnel qui influence l'éventail des alternatives visibles et prises en compte par les jeunes et leurs familles (Gambetta 1990), les contextes dans lesquels la recherche prend forme seront décrits. Une attention particulière sera accordée à l'influence de la classe sociale dans la définition des parcours éducatifs, plutôt qu'au genre et à l'ethnicité, à partir de l'idée que ces derniers manifestent leurs effets d'un point de vue intersectionnel (Crenshaw 1989 ; 1991).

CHAPITRE II

LES SYSTEMES EDUCATIFS ENTRE NOUVEAUX CONTEXTES ET INEGALITES PERSISTANTES

Introduction

Les données empiriques montrent la croissance exponentielle de la population étudiante, enregistrée dans la seconde moitié du XX^e siècle en Italie et en France. Dans les deux pays, on l'a vu, l'accès massif des femmes et des jeunes de milieu populaire, d'abord à l'enseignement scolaire, puis à l'enseignement supérieur, a entraîné de profondes transformations dans le domaine éducatif, même si la temporalité et les modalités de ces modifications diffèrent selon les pays¹³⁴.

Conscient de l'importance de définir les contextes dans lesquels la recherche prend forme, ce second chapitre cherchera à analyser les dimensions qui influencent les systèmes de formation, car comme l'écrit Marcyan, « le système éducatif est un ensemble lié et/ou contradictoire de formes institutionnelles et/ou de formes conventionnelles qui s'inscrit dans un ensemble plus vaste de formes institutionnelles et conventionnelles produisant la société. Le système éducatif ne peut pas être isolé des autres systèmes de régulation de la société, de l'histoire nationale, des configurations qui se dessinent de manière historique dans un contexte donné et qui ne peuvent qu'influencer les autres champs sociaux. Par ailleurs, les liens entre le système éducatif et les autres champs sociaux n'ont rien de stables et de définitifs. Ils se transforment au regard des changements socio-économiques » (2010, 29).

Le chapitre est articulé en trois parties. La première partie montrera comment la diffusion généralisée de l'idéologie néolibérale a conduit à un relâchement de la réglementation de l'État sur les systèmes d'enseignement supérieur et à la diffusion de la

¹³⁴ À cet égard, il convient de noter qu'en France, au cours des dernières décennies, s'est développé un débat animé autour de la volonté des pouvoirs publics d'élever le niveau général de qualification, poussant les jeunes à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Pour plus d'informations sur le sujet, voir Duru-Bellat, 2006. Au contraire, en Italie, où ce débat n'a pas pris forme, les discussions au sein de la sociologie, mais pas seulement, ont plutôt porté sur la nature des études dispensées par les établissements d'enseignement à tous les niveaux qui, selon de nombreux critiques, restent encore trop théoriques et peu « utiles » sur le marché du travail.

logique « du marché » dans leur fonctionnement (Laval et Weber 2002 ; Laval 2003). La deuxième partie mettra en évidence l'influence croissante des organisations politiques supranationales, comme l'Union européenne, qui a assumé un rôle central dans la gouvernance de l'éducation communautaire. En effet, comme le disent Trivellato et Triventi (2015), les politiques européennes ont fortement influencé les modèles de régulation des systèmes éducatifs des États membres et ont poussé vers une harmonisation des structures de cursus d'enseignement. La troisième partie, enfin, montrera que, malgré les transformations qui ont affecté les institutions éducatives européennes au cours des dernières décennies, les inégalités persistent. Dans le sillage des contributions de plusieurs auteurs (Bourdieu et Passeron 1964 ; Prost 1986 ; Merle 2000 ; Schizzerotto 2013), on soulignera que le processus de massification de l'enseignement supérieur, tant en Italie qu'en France, n'a pas déterminé la fin de la différenciation sociale des parcours éducatifs, mais – en assumant des configurations distinctes selon les caractéristiques des deux contextes territoriaux – a fortement complexifié le cadre des inégalités éducatives.

2.1 Entre l'éducation et le marché : l'hégémonie néolibérale

Dans les années 1990, la crise financière qui a frappé les pays à capitalisme avancé a contribué à la consolidation d'une nouvelle philosophie de gouvernement qui, en se distanciant des politiques keynésiennes, se fonde sur une nouvelle conception de l'État, axée sur la réduction de l'intervention publique : ce qu'on appelle le néolibéralisme¹³⁵. Comme l'affirme Harvey (2007), il s'agit d'une théorie des pratiques de politique économique selon laquelle le bien-être peut être mieux assuré en libérant les ressources et les compétences entrepreneuriales de l'individu au sein d'une structure institutionnelle caractérisée par les droits de propriété privée, l'indépendance du marché et le libre-échange. Le rôle de l'État, donc, doit être de créer et de préserver un appareil institutionnel adapté à ces pratiques.

Sans entrer dans le débat sur la genèse du néolibéralisme, il importe de passer en revue les transformations qui ont conduit à la restructuration des systèmes éducatifs :

¹³⁵ Le concept de néolibéralisme est utilisé de nombreuses manières, parfois contradictoires. Dans le débat public, le concept a pris différentes significations, de celle de théorie économique classique à celle de monétarisme, pour devenir un synonyme d'économie de marché. Chacune de ces significations résume une vérité partielle, mais aucune n'est capable de restituer la complexité du néolibéralisme en tant que mouvement à la fois politique et intellectuel.

l'imposition du mythe de l'école-entreprise ; le renforcement de l'autonomie ; l'introduction de systèmes d'évaluation et de mesure des performances ; le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur ; le passage progressif du « modèle des qualifications » au « modèle des compétences ».

2.1.1 L'école-entreprise, l'autonomie et l'évaluation

Avec l'imposition de l'idéologie néolibérale, la définition et la fonction mêmes de l'éducation changent : ainsi, l'enseignement scolaire tout comme l'enseignement supérieur commencent à être considérés comme des biens plus privés que publics. En effet, le parcours de formation d'un individu devient un investissement personnel visant à augmenter la valeur marchande de ses compétences et les établissements d'enseignement fonctionnent comme des services aux entreprises. Bache (2003) souligne que le remplacement du terme *government* par celui de *governance* est emblématique du changement dans la manière de concevoir l'organisation, l'orientation et le poids assumé par l'État dans les politiques éducatives. En bref, comme dans de nombreux domaines du secteur public, dans les études supérieures les principes du *New Public Management* (NPM) se répandent. Il s'agit d'une logique de gouvernement qui remplace les procédures de gestion bureaucratiques des administrations publiques par des processus de gestion qui ont généralement caractérisé les entreprises privées.

Outre la lente et progressive consolidation du mythe de l'école-entreprise, à partir de la fin du XX^e siècle, les universités européennes opèrent dans un cadre institutionnel de moins en moins réglementé (Barr 2004) et de plus en plus caractérisé par de marges d'autonomie (Adamson, Astrand et Darling-Hammond 2016)¹³⁶. Berdahl (1990) distingue deux types d'autonomie : l'autonomie matérielle (liée au « quoi »), qui concerne la possibilité de définir les interventions dans l'enseignement et la recherche, comme établir l'offre de formation, le contenu des programmes et les champs d'intérêt scientifique ; et l'autonomie procédurale (liée au « comment »), qui comprend la possibilité d'intervenir dans des domaines qui ne sont pas strictement académiques, comme les aspects économique-financiers, les dépenses budgétaires et la gestion du

¹³⁶ Il faut dire que, *grosso modo*, jusqu'aux années 1990, les universités européennes avaient une autonomie partielle dans les activités de recherche et d'enseignement, qui était essentiellement liée à la liberté scientifique des enseignants. Cependant, chaque université n'était pas libre de gérer de manière indépendante ni la structure des programmes d'études ni les modes de financement et était soumise à de fortes contraintes dans les procédures de gestion et d'administration interne.

personnel administratif. Selon l'auteur, la plupart des pays européens a donné aux établissements d'enseignement supérieur une plus grande liberté à la fois par rapport au « quoi » et au « comment ». Ainsi, l'autonomie obtenue par les universités a conféré à l'État un rôle plus surplombant que dans le passé. En fait, aujourd'hui, les gouvernements centraux n'assument que des tâches de coordination générale, telles que l'élaboration de la législation nationale, la détermination des critères d'attribution des fonds, la validation des diplômes et, pas moins important politiquement, la supervision des processus d'évaluation (Ribolzi 1997).

À cet égard, comme l'indique Loreti (2004), après des décennies où les pays occidentaux ont renforcé leur contrôle sur les systèmes éducatifs, depuis les années 1990 – sous l'impulsion des impératifs néolibéraux – a pris forme une tendance à atténuer la logique du contrôle centralisé, au profit de la mise en place d'outils d'évaluation. Donc, selon principe d'*accountability*, les établissements d'enseignement sont appelés à rendre compte de leur travail aux acteurs extérieurs. Cette logique a trois conséquences importantes : en premier lieu, elle oblige les universités à faire face à une demande de transparence et de visibilité ; en second lieu, elle introduit des dynamiques concurrentielles pour l'allocation des financements ; en troisième lieu, elle redéfinit radicalement la catégorie politique et sociologique de « service public ».

2.1.2 La professionnalisation et le « modèle des compétences »

À la fin des années 1980, l'université était considérée dans le débat public comme une « tour d'ivoire » (Regini 2009 ; 2015), trop éloignée du monde économique et peu capable de préparer les jeunes à leur entrée sur le marché du travail. Comme le soutient Bel (2005), c'est à partir de la critique des institutions éducatives – alimentée d'une part par la croissance exponentielle du chômage intellectuel et d'autre part par la diffusion rapide de l'idéologie néolibérale – que le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur en Europe prend forme. Il s'agit d'un processus de restructuration du système éducatif, appelé à transmettre des compétences visant à accroître les possibilités d'entrée des jeunes dans le monde du travail, tant par la définition de parcours de formation plus adaptés au marché, que par un rapprochement avec le milieu professionnel. L'idée de base est que les établissements d'enseignement ne doivent pas

offrir des connaissances génériques, mais produire de l'utilité pratique, en mettant leur savoir au service du développement économique.

Le résultat le plus emblématique de l'hégémonie culturelle néolibérale dans le domaine éducatif est représenté par ce que la littérature sociologique – à travers une critique de la flexibilité et de la dégradation des conditions d'accès au marché du travail – définit comme le passage du « modèle des qualifications » au « modèle des compétences » (Marcyan 2010). Le « modèle des qualifications » désigne un système social qui valorise le savoir de l'individu et sa capacité de mobiliser les ressources personnelles, telles que les connaissances théoriques et expérientielles. Le « modèle des compétences », en revanche, renvoie à un système social qui accorde de l'importance à des dispositions plus standardisées, telles que les acquisitions directement liées à un domaine d'activité et les compétences transversales, qui ne peuvent pas être associées à un parcours de formation spécifique. D'ailleurs, comme l'écrit Perrenoud, « dans la perspective typique du libéralisme, l'économie moderne ne rêve plus de salariés porteurs de savoir, formés en vue d'occuper durablement un poste de travail. Ces modifications interrogent l'existence d'un certain nombre de transformations affectant, dans des proportions variables, le mode de certification, les modalités de construction des formations, la nature des enseignements et des modalités de construction-organisation des études supérieures» (2001, 47).

En bref, les changements enregistrés au cours des dernières décennies dans l'enseignement supérieur placent le thème de la dépendance des institutions éducatives au centre de la réflexion sociologique. La nouvelle gouvernance néolibérale, qui s'est répandue dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays européens, repose en fait sur l'idée que pour diminuer les inégalités sociales et pour accroître le bien-être collectif, la « chose publique » ne doit plus être administrée exclusivement par l'État, mais gérée par des pratiques à la fois publiques et privées et – comme on le verra ci-dessous – réglementée par des directives au niveau national et supranational.

2.2 La convergence européenne

Depuis les années 1980, les sciences sociales ont tenté à plusieurs reprises d'introduire dans le débat public la question de la crise de l'université et du monde académique. Comme l'affirment Laval et Weber (2002), l'expansion de la participation étudiante et

l'attention croissante vers la logique du marché ont eu des effets significatifs sur le système de prise de décision dans l'éducation. Selon les auteurs, les gouvernements nationaux ont progressivement assumé le rôle de « timoniers » des systèmes éducatifs, tandis que la coordination générale est passée aux mains des organisations supranationales, surtout l'Union européenne.

Comme le démontre Teichler (2005), l'histoire de la coopération européenne en matière d'éducation s'inscrit dans une longue trajectoire de rapprochement entre les États membres. L'auteur identifie quatre étapes de développement. La première étape, qui s'enracine dans la reconstruction d'après-guerre, est marquée par le réarrangement définitif des différents systèmes éducatifs nationaux. Mais les premiers signes de collaboration apparaissent déjà ici : en 1950, pour favoriser la mobilité des étudiants et des chercheurs, des programmes d'échanges sont mis en place, gérés d'abord par le Conseil de l'Europe puis, depuis les années 1960, par une commission UNESCO¹³⁷. La deuxième étape, qui coïncide avec la consolidation de l'OCDE¹³⁸ en tant qu'acteur clé de la coopération communautaire, se caractérise par la comparaison entre les systèmes de formation pour l'identification de la structure organisationnelle la plus appropriée à répondre aux défis posés par les changements économiques et par la croissance de la population étudiante. La troisième étape, que l'auteur situe entre les années 1970 et 1980, se distingue par le début d'une série d'accords limités aux pays économiquement plus développés, qui donneront bientôt naissance au Programme Erasmus. Néanmoins, le véritable changement de paradigme a lieu en 1992, année de départ de la quatrième et dernière étape, lorsque l'Union européenne, à la suite du traité de Maastricht, commence à avoir des compétences spécifiques dans l'enseignement supérieur et à définir des paramètres communs en matière de qualité, d'organisation, d'objectifs pédagogiques et d'offre de formation.

Le traité de Maastricht établit l'Union européenne et, en même temps, reconnaît officiellement ses compétences dans le domaine de l'éducation par le biais du principe de subsidiarité. Comme le met en évidence Cussó (2006), à partir de ce moment-là,

¹³⁷ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Fondée en 1945, l'UNESCO est une institution spécialisée des Nations Unies, créée dans le but de promouvoir le respect universel de la justice, de l'état de droit et des libertés fondamentales.

¹³⁸ Organisation de coopération et de développement économiques. L'organisation, fondée en 1948, a deux objectifs principaux : promouvoir des politiques visant à atteindre des niveaux élevés de croissance économique et d'emploi dans les pays membres ; et contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base non discriminatoire.

L'Union peut utiliser des recommandations et des mesures d'encouragement pour définir les orientations générales des États membres. Le tournant a lieu en 1999, lorsque 29 ministres des principaux pays européens signent le processus de Bologne. Il s'agit d'un accord communautaire qui donne lieu à un processus de réforme structurelle des systèmes éducatifs, dans le but de promouvoir une homogénéisation des cursus et une convergence vers un appareil organisationnel commun, avec la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur. Sont en particulier définis trois gros objectifs : l'adoption d'une structure de diplômes, facilement lisibles et comparables, articulée sur trois niveaux (*bachelor-master-doctorat*) ; la standardisation des systèmes d'évaluation, mise en place par l'introduction de l'*European credits transfer system* ; la suppression des obstacles administratifs, financiers et académiques à la mobilité des étudiants et des chercheurs¹³⁹. Bref, comme le souligne Vinokur (2002), au cours des trente dernières années avec l'intention (au moins formelle) de promouvoir une démocratisation de l'enseignement supérieur, l'Union européenne a opéré une « transformation douce » des configurations structurelles et organisationnelles des institutions universitaires, à coup de changements sans réformes.

Ces logiques de convergence ont trouvé en Italie et en France, à la fin des années 1990 et au début des années 2000, deux contextes particulièrement réceptifs. Les principales conséquences des politiques européennes ont été deux : d'un côté il a été décidé de mettre en œuvre une restructuration des systèmes éducatifs, en concentrant les efforts sur une réforme de l'enseignement supérieur ; de l'autre, il a été confié aux universités la mission de former les individus en fonction des exigences professionnelles exprimées par les entreprises au niveau local, national et surtout communautaire¹⁴⁰. Évidemment dans la pratique sont apparues des résistances plus ou moins fortes du monde académique et il n'est pas négligeable qu'il existe un écart important entre la

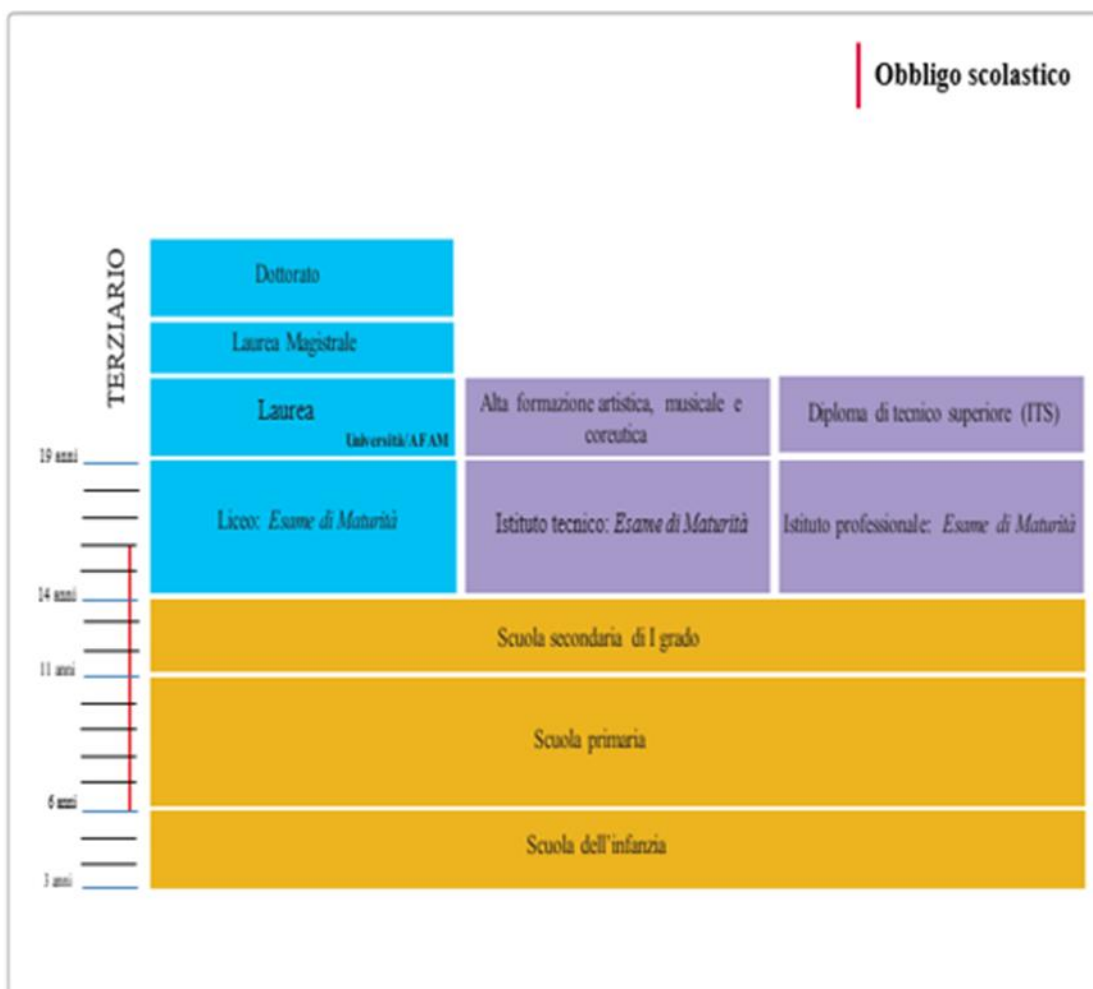
¹³⁹ Comme on peut le lire dans les documents produits par l'Union européenne : « Le processus de Bologne est le produit d'une série de conférences des ministres responsables de l'enseignement supérieur, au cours desquelles des décisions politiques ont été prises aux fins de construire un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Le processus comprend également la Commission européenne comme membre à part entière, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO comme membres consultatifs et de nombreuses organisations intéressées » (Eurydice 2009, 11).

¹⁴⁰ Il convient de noter que l'Italie et la France, les deux déjà signataires du traité de Maastricht de 1992, ont été parmi les premiers pays à développer une reconfiguration de l'architecture globale du système éducatif conformément aux lignes directrices de la politique européenne. En Italie, les réformes ont commencé en 1999, tandis qu'en France, où le gouvernement a dû faire face à la dure opposition du monde universitaire et aux protestations des associations étudiantes, les textes de la réforme sont apparus en 2000, mais son implémentation a duré jusqu'en 2004.

vision « théorique » de l'Union européenne et la réalité du terrain des universités. Toutefois dans les deux contextes nationaux, l'attention s'est déplacée de la valeur de la formation et de la culture à la nécessité d'intervenir sur le lien entre l'éducation et le marché du travail. En fait, comme le soutiennent Laval et Weber (2002), domine la tentation d'accorder une suprématie incontestée aux processus économiques, dans la conviction que les mécanismes qui gouvernent le marché peuvent représenter les vecteurs de progrès et d'équité sociale.

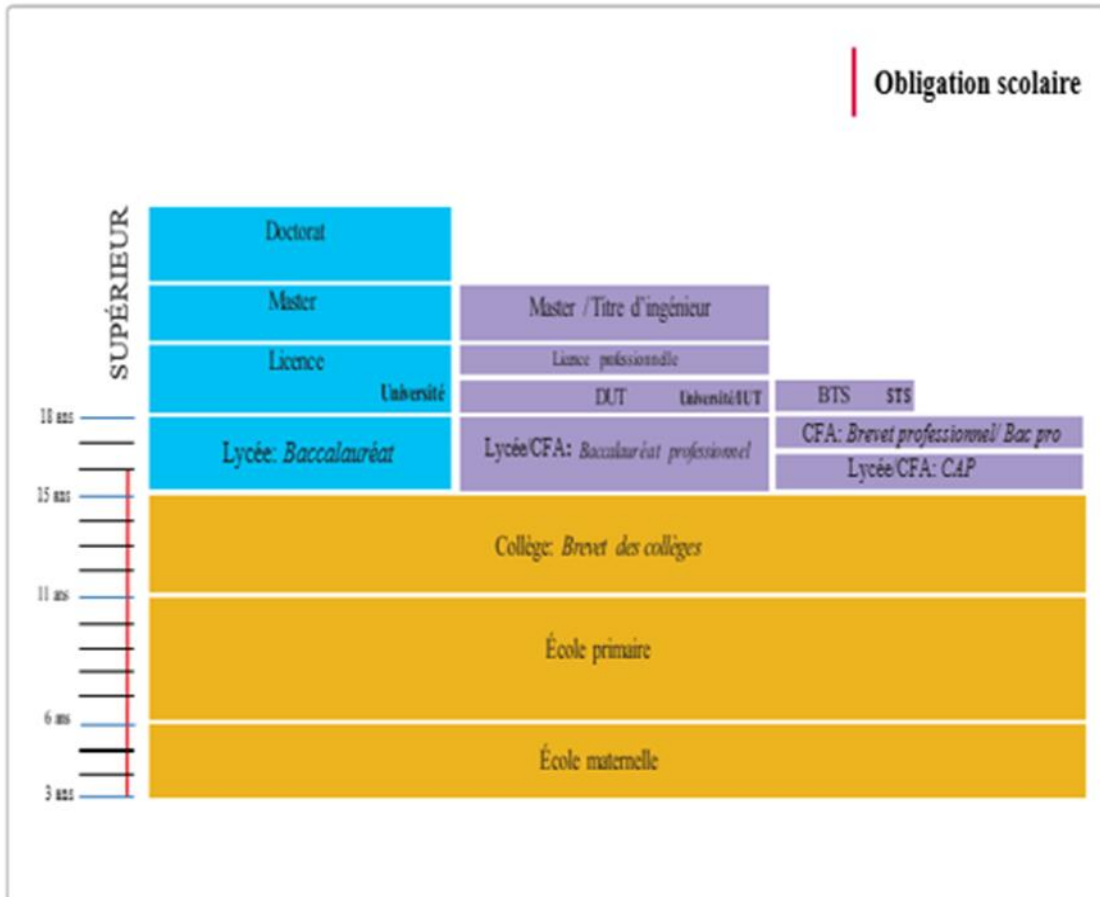
Afin de poursuivre dans la comparaison, il est utile d'analyser en détail les configurations prises par les systèmes éducatifs des deux pays suite aux politiques d'harmonisation promues par l'Union européenne. Les tableaux 2.1 et 2.2 présentent respectivement les systèmes de formation en Italie et en France.

Tab. 2.1 – Le système éducatif italien



Source : MEN – L'Europe de l'éducation en chiffres, 2018

Tab. 2.2 – Le système éducatif français



Notes : Dans le schéma proposé n'apparaissent pas les CPGE et les Grandes Ecoles

Source : MEN – L'Europe de l'éducation en chiffres, 2018

Comme le montrent les tableaux 2.1 et 2.2, les systèmes d'enseignement italien et français sont formellement articulés sur cinq niveaux distincts, doués des finalités spécifiques : *la scuola dell'infanzia* ou école maternelle ; *la scuola primaria* ou école primaire ; *la scuola secondaria di primo grado* ou collège ; *la scuola secondaria di secondo grado* ou lycée ; *l'istruzione terziaria* ou enseignement supérieur. La formation de base est identique. L'école maternelle dure trois ans et s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans. Ensuite commence l'école primaire, qui accueille les élèves de 6 à 11 ans. La seule différence significative est que la formation de base en France – à la suite des principes établis par la Révolution française – se caractérise par une empreinte fortement laïque. A la sortie de l'école primaire, les élèves italiens entrent dans *la scuola secondaria di primo grado* (équivalent au collège), où ils passeront seulement trois ans, de 11 à 14 ans, non pas quatre comme en France. En Italie, les élèves qui ont

réussi *la licenza media* (brevet des collèges) peuvent poursuivre leurs études dans trois filières : *il liceo* (études générales) ; *l'istituto tecnico* (qui dispense une formation technique) ; *l'istituto professionale* (qui dispense une formation professionnelle)¹⁴¹. Ces filières ont toutes une durée de cinq ans, conduisent à l'obtention du *diploma di maturità* (équivalent au baccalauréat) et permettent sans distinction de poursuivre les études à l'université¹⁴². Les Italiens arrivent donc à la fin de leur deuxième cycle d'étude aux alentours de 19 ans, contre 18 ans en France. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, comme on l'a déjà vu, le système universitaire est le même, mais en Italie, il n'y a pas d'équivalent des autres établissements d'enseignement supérieur, comme les Grandes Écoles et les STS.

Les profondes modifications intervenues dans l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies – nourries par l'affirmation de l'idéologie néolibérale et par la poussée de convergence de l'Union européenne et d'autres institutions politiques supranationales (OCDE, ONU et ainsi de suite) au nom d'un prétendu remède aux disparités sociales – soulèvent un certain nombre de questions sociologiques : quels sont leurs effets ? Les inégalités éducatives ont-elles diminué ou ont-elles acquis uniquement de nouvelles formes ? Comme on le montrera, actuellement en Italie et en France, avec des différences liées aux particularités des systèmes éducatifs des deux contextes nationaux, les changements enregistrés ont principalement rendu le cadre des déséquilibres sociaux beaucoup plus hétérogène.

2.3 Démocratisation ou massification de l'enseignement supérieur ?

En France et en Italie, la massification de l'enseignement supérieur, passée dans les débats publics comme une conquête du peuple et une étape importante de justice sociale, a-t-elle conduit à une démocratisation des parcours éducatifs ou a-t-elle nourri

¹⁴¹ En 2016, le taux d'abandon scolaire avant l'obtention du *diploma di maturità* en Italie était de 13.8%, tandis que le taux d'abandon avant le baccalauréat en France était de 8.8%.

¹⁴² Contrairement à la France, en Italie il n'y a pas un système d'orientation institutionnalisé pour les études supérieures. En fait, après l'obtention du *diploma di maturità*, les jeunes peuvent décider indépendamment dans quel secteur disciplinaire s'inscrire ; la seule forme d'orientation prévue est constituée d'une série de « conseils » et de « suggestions » des enseignants, mais qui n'ont aucune valeur formelle ou restrictive. Il y a, bien sûr, des secteurs de spécialisation au sein des universités où le nombre d'étudiants est limité, mais aussi dans ce cas-là, la possibilité de s'inscrire n'est pas liée au *curriculum* scolaire ou aux résultats précédents, mais à la réussite d'un test d'entrée. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de disparités. Par exemple, ceux qui suivent une formation professionnelle ont certainement moins de chances de réussir le test d'entrée pour les secteurs plus prestigieux du supérieur (comme la médecine) que ceux qui suivent une formation générale.

des processus de différenciation sociale ? Avant d'entrer dans les détails de la comparaison, il faut dire que l'Italie présente historiquement un taux de transition de l'enseignement scolaire à l'université beaucoup plus bas par rapport soit à la France soit à la moyenne européenne. En effet, en 2017, 232.321 jeunes italiens sortant de l'école sur 462.472 ont poursuivi leurs études, un peu plus de 50%, contre 70% en France et 63% de la moyenne des pays européens (Eurostat 2018).

2.3.1 *Les inégalités éducatives en France*

En France, d'une manière différente de ce qu'on verra pour l'Italie, l'enseignement supérieur est un sujet très étudié dans le champ sociologique. Déjà au début des années 1960, alors que le processus de massification venait de commencer, Bourdieu et Passeron (1964) affirment que l'origine sociale des étudiants est le plus important facteur de différenciation et c'est davantage aux éléments culturels qu'aux éléments économiques qu'il faut en imputer les raisons. Comme l'écrivent les auteurs dans le constat de départ de *Les héritiers*, « l'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés ». Ce livre, qui représente le premier travail significatif sur le thème de la reproduction sociale en France, montre d'un côté que les enfants de cadres et de professions libérales bénéficient d'un capital culturel fourni par l'environnement familial, dans lequel la culture est acquise presque comme par osmose ; de l'autre que pour les jeunes de milieu populaire l'acquisition de la culture scolaire nécessite d'une véritable acculturation. A l'exorde des années 1970, dans *La reproduction* (1970), qui se présente comme un ouvrage plus théorique et plus conceptuel, les mêmes auteurs proposent une théorie des systèmes d'enseignement. Leur thèse, accueillie avec intérêt par la sociologie internationale, est que les établissements d'enseignement, loin de favoriser l'égalité des chances, participent à la reproduction des inégalités sociales, en les rendant légitimes à travers un discours méritocratique et en les attribuant au mérite personnel. Comme l'écrit Sainsaulieu, « l'analyse des auteurs révèle un fonctionnement idéologique latent de l'appareil scolaire, qui, au nom de sa

gratuité, de son recrutement ouvertement démocratique et de la formalisation de ses règles, réalise en fait une sélection sociale sur de critères culturels de la classe dominante. La fonction technique de transmission de connaissances est en réalité utilisée pour faire accéder les héritiers de l'ordre social aux bénéfices du pouvoir, que confère la réussite scolaire et universitaire » (1972, 399).

Quelques années plus tard, lorsque le processus de massification de l'éducation supérieur atteint un niveau considérable, l'historien Prost (1986) propose une typologie basée sur la distinction entre « démocratisation quantitative » et « démocratisation qualitative ». La démocratisation quantitative renvoie au sens traditionnel du terme et désigne le simple élargissement progressif de la scolarisation : l'enseignement supérieur se démocratise lorsque son taux d'accès augmente considérablement. La démocratisation qualitative, par contre, se réfère à un processus de réduction des inégalités sociales, dans lequel l'accès aux parcours éducatifs le plus prestigieux est de moins en moins lié à l'origine sociale, processus qui peut être mesuré, par exemple, en comparant les parcours des jeunes des milieux supérieurs avec ceux des jeunes du milieu populaire. Cette typologie permet de distinguer deux situations historiques : la scolarisation de masse, qui a pris forme dans les années 1960, lorsque les gouvernements nationaux ont poussé les jeunes d'origine ouvrière à allonger les études ; et le « tournant démocratique » des années 1980, lorsque la question de l'égalité des chances en matière d'éducation est apparue dans le débat politique. Cependant, analyse de Prost a deux limites dans une perspective sociologique. Premièrement, elle considère la démocratisation quantitative et la démocratisation qualitative comme des processus naturellement consécutifs. Deuxièmement, comme le met en évidence Merle (2017), elle s'arrête à une description sociohistorique, sans arriver à des catégories interprétatives qui peuvent être généralisées.

Dans l'intention de dépasser les limites de l'analyse de Prost, Goux et Maurin (1995) proposent, une décennie plus tard, le concept de « démocratisation uniforme ». Les auteurs soutiennent que depuis les années 1970, les étudiants, quelle que soit leur origine sociale, restent plus longtemps dans le système d'éducation et obtiennent des diplômes supérieurs. Il s'agit d'une transformation socialement uniforme, qui touche tous les milieux sociaux de la même manière. Ainsi, les inégalités éducatives se déplacent vers l'avant, mais la distance sociale reste la même. L'analyse de Goux et Maurin,

utile pour décrire l'allongement des études enregistré dans la seconde moitié du XX^e siècle, est cependant problématique d'un point de vue conceptuel. En fait, si les inégalités éducatives restent inchangées et ne font que se déplacer vers un niveau de scolarité plus élevé, alors le recours au concept de démocratisation – qui implique le passage à une situation de plus grande égalité – n'est pas légitime.

D'un point de vue conceptuel, la contribution théoriquement la plus fondée est celle de Merle (2000). L'auteur, en partant du constat qu'au cours des dernières années les inégalités éducatives ne concernent plus l'accès à l'enseignement, mais le type de parcours éducatif, propose le concept de « démocratisation ségrégative ». Grâce au concept de Merle, utilisé plutôt pour décrire les disparités sociales qui se dessinent dans les lycées, on peut comprendre, d'une part, que le système éducatif français assure une égalité des chances à l'entrée, c'est-à-dire que la poursuite des études n'est pas liée aux statuts sociaux ; d'autre part, que dans le champ de l'enseignement supérieur prennent forme des hiérarchie sociales. En fait, en premier lieu, s'est établie une hiérarchie entre les établissements d'enseignement, dans laquelle la répartition des étudiants parmi les Grandes Écoles, les STS et les universités génère des « espaces élitistes » où se concentrent les jeunes des milieux supérieurs (Grandes Écoles), et des « espaces ségrégatifs » où se concentrent les jeunes de milieu populaire (STS). En second lieu, au sein de chaque institution de formation il existe aussi des différences : comme le montrent Arum, Gamoran et Shavit (2007), par exemple, dans les universités le recrutement en médecine n'est pas le même que celui en lettres ou en sociologie. Cela, de toute évidence, renforce encore les mécanismes de hiérarchisation.

La coexistence d'une hiérarchie entre les différents établissements d'enseignement supérieur et d'une hiérarchie au sein du système universitaire suggère qu'en France – à la suite du processus de massification et des transformations enregistrées tant dans la sphère éducative que dans celle de la *governance* du secteur public – il y a eu un processus de double ségrégation. Les étudiants qui viennent de familles avec moins de ressources économiques et culturelles, en fait, sont soumis à deux types de ségrégation. Le premier type, qui est probablement le plus fort et le plus visible, concerne leur concentration dans les établissements d'enseignement moins prestigieux. Le deuxième type, potentiellement plus faible et moins évident, concerne leur concentration au sein des institutions universitaires dans les domaines de spécialisation situés

au bas de la hiérarchie sociale et qui permettent d'obtenir des diplômes moins rentables sur le marché du travail. En se concentrant sur la hiérarchie entre les différentes institutions de formation, le tableau 2.3 ramène l'origine sociale des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en fonction des types d'établissement.

Tab. 2.3 – Origine sociale des effectifs dans l'enseignement supérieur en France, 2017

Établissements d'enseignement	Artisans et commerçants	Prof. libérales et cadres	Prof. intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités ou inactifs	Total
Universités	9.7 %	34.1 %	14.4 %	15.5 %	11.7 %	14.6 %	100.0
CPGE	11.4 %	51.8 %	12.5 %	10.8 %	7.1 %	6.4 %	100.0
STS	12.9 %	16.0 %	14.4 %	19.0 %	24.1 %	13.6 %	100.0
Écoles d'ingénieurs	12.8 %	54.1 %	11.8 %	8.2 %	5.5 %	7.6 %	100.0
Écoles de commerce	19.5 %	51.4 %	9.6 %	8.3 %	4.1 %	7.1 %	100.0
Écoles paramédicales et sociales	15.1 %	23.5 %	9.5 %	30.5 %	19.3 %	2.1 %	100.0
Écoles artistiques et culturelles	14.0 %	47.4 %	15.8 %	10.7 %	4.6 %	7.5 %	100.0
Écoles normales supérieures	7.7 %	61.0 %	10.7 %	7.5 %	2.9 %	10.2 %	100.0
Population active	6.6 %	17.7 %	25.8 %	22.5 %	27.4 %	---	100.0

Source : MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2017*

Le tableau 2.3 montre que, ces dernières années, avec la stabilisation des flux d'étudiants, un équilibre s'est créé parmi les institutions présentes dans l'enseignement supérieur : les Grandes Écoles, avec les CPGE qui constituent leurs annexes historiques, continuent à former les futures élites du pays et à recruter parmi ces mêmes élites ; les instituts de type technique (STS) accueillent les jeunes de milieu populaire qui recherchent des diplômes rapidement utilisables dans le marché du travail ; tandis

que les universités – qui se distinguent par un public social relativement hétérogène, mais où les milieux défavorisés¹⁴³ restent encore sous-représentés par rapport à leur poids dans la population active – accueillent *grosso modo* les étudiants qui ne trouvent pas de place ailleurs¹⁴⁴. Comme l'indiquent clairement les données de 2017, les Classes Préparatoires et les Grandes Écoles sont constituées principalement d'enfants de cadres et de professions libérales (CPGE 51.8% ; Écoles d'ingénieurs 54.1% ; Écoles de commerce 51.4% ; Écoles normales supérieures 61%). Au contraire, les STS se caractérisent par une large présence d'enfants d'employés (19%) et d'étudiants d'origine sociale ouvrière (24.1%).

En bref, la spécificité du système éducatif français a provoqué une double hiérarchie interne. Donc, le processus de massification n'a pas supprimé les déséquilibres sociaux, car si les anciennes formes d'inégalité (liées à l'accès) ont diminué, de nouvelles formes d'inégalité (liées au type de parcours éducatif) sont apparues. D'où la proposition de Merle de parler de « démocratisation ségrégative » avec laquelle l'auteur met en lumière que l'accès à l'éducation s'est élargi, mais de manière socialement différenciée : actuellement, d'abord dans les lycées au sein des différentes filières du baccalauréat, puis dans l'enseignement supérieur – soit au niveau des établissements de formation, soit au niveau des secteurs de spécialisation universitaire – les jeunes se distribuent inégalement en fonction de leurs origines sociales.

2.3.2 *Les inégalités éducatives en Italie*

Contrairement à l'expérience française – où les enquêtes menées par Bourdieu (1966 ; 1989) ont donné lieu une longue série de recherches sociologiques consacrées à l'analyse de la reproduction sociale dans le champ éducatif – en Italie, l'enseignement universitaire est un domaine peu étudié. Les enquêtes empiriques qui se sont développées dans la sociologie italienne se sont concentrées sur l'analyse de la variation à long

¹⁴³ L'expression « milieu défavorisé » est adoptée comme synonyme de milieu populaire, et son usage ne répond qu'à la nécessité d'éviter des répétitions redondantes.

¹⁴⁴ Il faut souligner, pour éviter de présenter un cadre trop schématique de l'enseignement supérieur en France, que l'analyse proposée a l'intention de rendre compte des tendances générales observées dans le champ des études supérieures, mais évidemment la réalité du monde universitaire français est beaucoup plus complexe de ce qui émerge des données statistiques. Par exemple, il est utile de rappeler que certaines professions et certains secteurs d'activité ne sont accessibles (presque exclusivement) que par des diplômés universitaires, comme l'enseignement, la médecine et les métiers du droit.

terme des taux de participation dans les études supérieures (Schizzerotto 2013) et sur les systèmes d'orientation (Abbiati et Barone 2017 ; Barone *et al.* 2017).

Malgré le nombre relativement restreint de recherches, les données empiriques disponibles fournissent des indications claires : en Italie aussi, suite à la croissance de la population étudiante, les inégalités éducatives se sont maintenues. Mais contrairement à la France, en Italie – où les études supérieures sont confiées uniquement à l'université *stricto sensu* – la distance entre les étudiants plus ou moins dotés des ressources économiques et sociales concerne soit l'accès (s'ils entrent ou non à l'université), soit les parcours éducatifs (ce qu'ils étudient). Le tableau 2.4 présente les données relatives à l'origine sociale¹⁴⁵ des diplômés par secteur de spécialisation.

Tab. 2.4 – Origine sociale des diplômés par secteur de spécialisation en Italie, 2017

Secteur de spécialisation	Classe supérieure	Classe moyenne en col blanc	Classe moyenne indépendante	Classe ouvrière	Indéterminé	Total
Secteur chimique et pharmaceutique	24.1 %	31.1 %	22.1 %	20.9 %	1.8 %	100.0
Secteur économique	21.1 %	29.5 %	23.8 %	23.9 %	1.7 %	100.0
Secteur scientifique	20.4 %	36.6 %	19.7 %	21.3 %	2.0 %	100.0
Secteur des sciences humaines	12.2 %	30.0 %	24.9 %	30.6 %	2.3 %	100.0
Secteur juridique	30.2 %	30.9 %	19.8 %	17.4 %	1.7 %	100.0
Secteur politique et social	20.3 %	31.2 %	22.1 %	24.2 %	2.2 %	100.0
Secteur des sciences de l'ingénieur	23.4 %	34.2 %	20.7 %	19.3 %	2.4 %	100.0
Secteur médical	28.1 %	32.1 %	20.1 %	17.7 %	2.0 %	100.0
Population active	17.8 %	27.7 %	25.2 %	29.3 %	---	100.0

Source : AlmaLaurea, 2018

¹⁴⁵ La nomenclature des milieux sociaux utilisée n'est pas la même de celle en usage en France. La classe supérieure correspond aux chefs d'entreprise et cadres ; la classe moyenne en col blanc recueille les employés qualifiés et les professions intermédiaires ; la classe moyenne indépendante rassemble les artisans, les commerçants et les travailleurs intermédiaires non-salariés ; la classe ouvrière coïncide avec les ouvriers et les employés peu qualifiés.

Le tableau 2.4 montre deux aspects importants. Le premier est la présence très faible des diplômés d'origine ouvrière, qui sont en général fortement sous-représentés dans les universités par rapport au poids des ouvriers dans la population active. Comme l'affirme Triventi (2012), il y a plusieurs raisons sous-jacentes la faible participation des étudiants issus de milieux défavorisés à l'enseignement supérieur italien. *In primis*, comme déjà mentionné dans le chapitre précédent, les frais d'inscription dans les universités sont parmi les plus chères des pays européens, face à une politique très peu généreuse en matière de bourses. Bien sûr, il existe de grandes différences régionales, pour lesquelles les universités des régions du Nord sont certainement plus chères que les universités des régions du Sud, mais en général, l'inscription à l'université en Italie nécessite de gros investissements économiques¹⁴⁶. *In secundis*, la rentabilité limitée du diplôme, une caractéristique qui a toujours marqué le contexte socio-économique italien, a tendance à pousser les jeunes d'origine ouvrière à abandonner leurs études pour entrer dans le marché du travail.

Le deuxième aspect que le tableau montre est le fait que l'extraction sociale joue un rôle central dans la répartition des diplômés parmi les secteurs de spécialisation. Comme l'accès à l'université s'élargit et les diplômés perdent de leur valeur sur le marché, les jeunes des milieux aisés¹⁴⁷ se concentrent dans les secteurs les plus prestigieux, afin de préserver leurs avantages sociaux. Les données mettent en évidence que les secteurs universitaires les plus prestigieux accueillent principalement les jeunes d'origine sociale intermédiaire et élevée (classe supérieure, classe moyenne en col blanc et classe moyenne indépendante) : en particulier le secteur juridique (80.9%), le secteur médical (80.3%) et le secteur des sciences de l'ingénieur (78.3%). Donc, en Italie, à la suite du processus de massification de l'enseignement supérieur, d'une part les jeunes

¹⁴⁶ Il est intéressant de noter que les différences entre le coût de l'enseignement supérieur dans les régions du Nord et celui des régions du Sud créent une sorte de hiérarchie géographique. En effet, il arrive souvent que des jeunes issus de familles riches des régions du Sud décident de s'inscrire dans les universités des grandes villes du Centre et du Nord, notamment Milan, Turin et Bologne, considérées comme plus prestigieuses et plus élitistes, du fait que les frais d'inscription élevés ne permettent pas l'accès aux enfants des ouvriers et des employés. Au contraire, il peut arriver (mais en pratique il arrive moins souvent) que des jeunes du Nord, issus de familles avec ressources économiques limitées, décident de partir étudier dans les régions du Sud, où non seulement l'enseignement supérieur coûte moins cher, mais en général le coût de la vie est beaucoup plus bas. Cette question géographique – difficile à étudier car il n'y a pas de bases de données à ce sujet et parce qu'elle n'a jamais été abordée dans la littérature sociologique – représente un autre élément de différenciation par rapport à la France, où c'est surtout une opposition Paris / Province qui domine.

¹⁴⁷ Aussi dans ce cas, l'expression « milieu aisé » est adoptée comme synonyme et avec le même sens de milieu supérieur.

de milieu populaire continuent à moins étudier que les jeunes des milieux supérieurs ; d'autre part une hiérarchie sociale s'est établie parmi les secteurs disciplinaires.

En référence au cadre interprétatif proposé par Merle (2000), on peut affirmer que l'enseignement universitaire en Italie, plus sélectif socialement à l'entrée que celui français, est caractérisé par une *démocratisation sectorielle* (qui indique une ségrégation de type disciplinaire). C'est un concept apparemment paradoxal, mais qui souligne comment les études supérieures continuent à représenter une barrière matérielle et symbolique entre les milieux les plus aisés, et les parcours éducatifs de ses membres, et les milieux défavorisés. En fait, les jeunes avec moins de ressources économiques et culturelles ont accès presque exclusivement à un éventail restreint et situé en bas de la hiérarchie endogène de secteurs de spécialisation. Le premier terme – *démocratisation* – marque l'incontestable processus d'ouverture sociale des institutions universitaires, le deuxième terme – *sectorielle* – désigne qu'il s'agit d'une ouverture à moitié, selon laquelle uniquement certains domaines d'études (les moins prestigieux) se distinguent par un public socialement diversifié.

Conclusions

Dans ce chapitre, on a tenté de définir les contextes dans lesquels la recherche empirique prend forme, en particulier on a attiré l'attention sur certains aspects qui ont une pertinence incontestable dans l'éducation : la récente diffusion de l'idéologie néolibérale ; le renforcement consécutif du pouvoir de régulation des organismes supranationaux ; le système d'inégalités qui caractérise l'enseignement supérieur.

Les deux premiers aspects – l'expansion de la logique néolibérale et le déplacement progressif du centre du pouvoir de décision au-delà des frontières nationales – ont fait émerger une redéfinition des institutions de formation du supérieur, encouragées par l'*establishment* européen à mettre en œuvre des activités où la dimension éducative et culturelle perd du terrain par rapport à la dimension économique. Le dernier aspect – la question de la démocratisation des parcours éducatifs – montre que, suite au processus de massification, en France comme en Italie, l'enseignement supérieur est devenu plus accessible, mais les inégalités sociales y persistent. Dans l'expérience française – pour laquelle Merle (2000) parle de « démocratisation ségrégative » – les anciennes formes d'inégalité liées à l'accès ont fait place à une hiérarchie parmi les

institutions éducatives et secondairement parmi les filières. En revanche, dans l'expérience italienne – pour laquelle on peut parler de *démocratisation sectorielle* – les anciennes formes d'inégalité liées à l'accès continuent à produire leurs effets, même si elles pèsent moins que dans le passé, et les inégalités liées à une hiérarchie des disciplines au sein du système universitaire s'amplifient.

Dans le prochain chapitre, le cadre conceptuel et les théories qui guident la recherche sur le terrain seront présentés. En particulier, le thème des stratégies éducatives sera abordé dans le *framework* théorique axé sur le dilemme structure-*agency*, avec le but de mettre en évidence la centralité de la contribution de Pierre Bourdieu. Contrairement à ceux qui l'accusent de déterminisme, en fait, la thèse soutenue, se référant à Spanò (2018), est que la triade bourdesienne (*habitus*, *champ*, *capitaux*) a beaucoup à offrir pour réfléchir sur les enjeux cruciaux du débat sur les parcours éducatifs : la relation entre la structure et la réflexivité ; la possibilité de traduire la réflexivité en action ; et plus généralement la relation entre les contraintes structurelles et les espaces de liberté individuelle qui, dans une société où les inégalités persistent, reste un axe essentiel de la réflexion sociologique.

CHAPITRE III

DE GOBLOT A BOURDIEU : LES STRATEGIES EDUCATIVES ENTRE STRUCTURE ET AGENCY

Introduction

Comme on l'a vu, les nombreuses transformations enregistrées dans l'enseignement supérieur depuis les années 1960 ont fortement modifié la manière dont les jeunes construisent leurs parcours éducatifs. Mais ce processus de massification – qui a progressivement conduit les principaux pays européens à ouvrir les portes des établissements d'enseignement aux garçons et aux filles issus de familles dotées de ressources économiques et culturelles limitées – n'est certainement pas la seule nouveauté qui a eu lieu au cours des dernières décennies. En fait, comme le soutiennent Bradley et van Hoof (2005), les jeunes sont aujourd'hui appelés à faire face à des processus de grande envergure qui touchent non seulement la sphère éducative, mais aussi la sphère économique et celle liée à la coexistence sociale : les changements dans la logique du marché du travail, déterminés par le passage d'une économie industrielle à une économie fondée sur les services ; le développement de politiques et de mesures institutionnelles visant à promouvoir la flexibilité ; l'augmentation du sous-emploi et du chômage de masse ; la prolifération des formations dans le secteur public et dans le secteur privé, alimentée par une vision politique néolibérale ; l'augmentation des coûts des logements, non uniquement dans les grandes villes ; les nouvelles dynamiques géopolitiques et les nouveaux flux migratoires.

Les transformations décrites, d'une part, imposent aux jeunes un plus grand engagement individuel pour construire leur propre trajectoire et, de l'autre, compliquent l'étude du monde de la jeunesse. Cela a ravivé ces dernières années un débat désormais classique en sociologie, qui voit s'opposer les partisans de la structure et les partisans de l'*agency* (White et Wyn 1998). Les premiers – les partisans de la structure – affirment une vision normative du changement social, selon laquelle les statuts attribués (notamment la classe, le genre et l'ethnicité) limitent et conditionnent fortement le sort

des individus. Alors que les seconds – les partisans de l'*agency* – postulent la primauté de la capacité d'action individuelle, selon laquelle le processus de construction biographique et les résultats obtenus dépendent de chacun d'entre nous¹⁴⁸.

Le débat entre le conditionnement structurel et l'agentivité, auquel ce chapitre est consacré, constitue le cadre théorique dans lequel s'inscrit la recherche empirique menée, visant à comprendre comment et grâce à quels types de ressources les jeunes du milieu populaire « construisent » leurs parcours éducatifs dans l'enseignement supérieur¹⁴⁹. Le chapitre montrera que, malgré les nombreuses accusations de déterminisme, la sociologie de Pierre Bourdieu représente un bon point de départ pour la conciliation entre structure et *agency*. Un lien sera établi entre la contribution d'Edmond Goblot, la théorie sociale de Bourdieu et les réflexions post-bourdiesiennes, dans le but de souligner qu'aujourd'hui la direction à suivre dans l'étude des jeunes est celle du dépassement des dualismes et de l'ouverture à des perspectives d'analyse plus holistiques et plus sensibles à la dimension culturelle et subjective.

3.1 La contribution d'Edmond Goblot

De formation principalement philosophique, Goblot est considéré dans la littérature française comme l'un des auteurs qui, à l'instar de ses plus célèbres contemporains Durkheim et Tarde, a donné une impulsion essentielle à la naissance de la sociologie et à l'institutionnalisation académique de la discipline. En Italie, en revanche, sa réception a été plutôt marginale et s'est limitée à quelques domaines de recherche, comme l'analyse sociologique de la consommation et l'étude de la mode¹⁵⁰. Au-delà de la question liée à la diffusion de sa contribution, le plus grand mérite de Goblot est d'avoir introduit – en opposition aux conceptions théoriques dominantes de l'époque et aux tendances politiques émergentes – l'idée que dans les processus de formation et de

¹⁴⁸ Le concept d'*agency* (ou d'agentivité), largement utilisé dans la littérature anglaise, italienne et allemande, n'est pas très répandu dans la sociologie française. Ce concept a été développé par Anthony Giddens (1984) pour indiquer la capacité d'action, la possibilité d'agir et la liberté de mettre en œuvre des comportements associés à sa propre subjectivité.

¹⁴⁹ Au sein des *Youth Studies*, le débat structure et *agency* s'est développé à travers la confrontation entre Pierre Bourdieu et le sociologue allemand Ulrich Beck, pris respectivement comme références principales de l'immobilité sociale et du changement (Woodman 2007).

¹⁵⁰ Il est indicatif qu'en Italie, le livre *La barrière et le niveau* (1925), qui représente l'œuvre la plus connue de Goblot, a été longtemps ignoré. Ce n'est que dans les années 1970 qu'une partie du livre a été publiée dans l'anthologie consacrée aux phénomènes de mode de Ragone (1976) et la seule traduction complète est très récente (Pirone 2019).

différenciation des classes sociales, n'interviennent pas seulement des déterminants de nature économique. Selon l'auteur, dans la classification sociale, l'emploi et le patrimoine des ressources matérielles sont subordonnés aux pratiques culturelles, puisque ce n'est pas la richesse qui classe, mais la façon dont elle est utilisée (Goblot 1899). En bref, le principal et le plus puissant signe d'appartenance à une classe – soutient Goblot – est le mode de vie, tandis que les autres éléments, tels que la relation avec les moyens de production, la propriété des biens, le type de profession et la position occupée sur le marché, sont complémentaires. Comme l'écrit lui-même, « l'ordre social a d'étroites relations avec les professions et les métiers comme avec les partis politiques ; mais ce n'est jamais la profession ou le parti qui détermine la classe, c'est souvent, au contraire, la classe qui décide des professions et des partis. Avant tout, l'éducation crée et maintient la distinction des classes ; mais le mot éducation prend ici un sens nouveau : il s'agit de l'éducation qui classe, non de celle qui développe le mérite personnel » (Goblot 1925, 9-10).

La thèse centrale de la contribution de Goblot, ou du moins celle qui a le plus contribué à faire connaître l'auteur dans le domaine sociologique, est que le processus de stratification sociale prend forme à travers la cristallisation de traits qualitatifs (les dispositions culturelles et les façons de faire), qui permettent de convertir les disparités quantitatives individuelles (la dotation différente des ressources) en inégalités sociales. Dans la vision de Goblot, cela est rendu possible par deux processus symboliques : l'un de séparation entre les classes, qu'il appelle « barrière » ; l'autre d'uniformisation dans la classe dominante, qu'il appelle « niveau »¹⁵¹. D'un côté, les groupes sociaux économiquement privilégiés ont tendance à prendre des distances vis-à-vis de ceux qui possèdent moins en adoptant des pratiques et des signes distinctifs. De l'autre, ils visent à minimiser ou à masquer les différences qui se manifestent à leur l'intérieur, non seulement pour exalter la supériorité collective, mais aussi pour éviter d'affaiblir les mécanismes de démarcation sociale. En d'autres termes, la distinction et le nivellement – qui, selon Goblot, se réalisent dans les domaines de la mode, de l'éducation morale, de l'enseignement scolaire et du goût esthétique – sont deux éléments indissolubles de

¹⁵¹ Comme le souligne Pirone (2019), les deux processus symboliques concernent l'acteur social dans son système de relations. En fait, selon Goblot la mobilité sociale ascendante exige un changement radical dans les expériences relationnelles quotidiennes, car passer à une classe supérieure signifie se libérer définitivement des signes de la vie antérieure.

la classification sociale. Reprenant ses mots, « tout le monde n'entre pas dans les salons bourgeois, mais tous ceux qui y sont admis sont égaux. La bourgeoisie accuse, exagère, souligne ; invente au besoin les inégalités qui la font être en la distinguant. Elle nie, sous-estime ou feint d'ignorer celles qui tendraient à la disloquer en établissant des gradations et des sous-classes. Le nivellement est le complément inséparable de la distinction » (Goblot 1925, 11).

Emergent ainsi des points de contact importants entre ce qui a été défini comme la « socio-logique » d'Edmond Goblot et la théorie de la pratique de Pierre Bourdieu, même s'il faut souligner qu'il s'agit de programmes de recherche qui se situent dans deux périodes historiques différentes, et qui se réfèrent donc à des traditions sociologiques irréductibles l'une à l'autre. En fait, comme le met en évidence Pirone (2019), dans l'histoire de la discipline a été établie une relation étroite entre les deux auteurs, selon laquelle Goblot peut être considéré à juste titre comme un précurseur de la sociologie bourdieusienne¹⁵². En dehors des dynamiques liées à l'écho du cadre théorique et conceptuel présenté par Goblot, ce qui est pertinent, c'est que l'auteur introduit définitivement l'idée d'une classe sociale qui naît dans les coutumes d'une société et qui se nourrit des pratiques culturelles quotidiennes et des processus de distinction symbolique, mais qui ne perd pas sa centralité dans les mécanismes de production et de reproduction des inégalités sociales¹⁵³.

3.2 La sociologie de Pierre Bourdieu

En suivant la ligne interprétative tracée par Goblot, Bourdieu soutient la nécessité de dépasser un modèle de stratification sociale basé exclusivement sur des facteurs liés à la sphère économique. En fait, la contribution de l'auteur se caractérise par une nette prise de distance de la sociologie marxiste et par une ouverture à la dimension culturelle. La critique de la perspective économique, dans ses multiples déclinaisons, réside

¹⁵² Bourdieu mentionne explicitement *La barrière et le niveau* dans son article de 1967 intitulé *Système d'enseignement et système de pensée*, mais ensuite la référence aux contributions de Goblot disparaît dans ses œuvres successives, dans lesquelles paradoxalement l'accent sur la dimension symbolique et sur les pratiques de distinction de la classe supérieure devient plus fort. À cet égard, Lahire (2010) affirme que la relation entre les productions scientifiques de Goblot et de Bourdieu devrait être encadrée en termes d'une influence cathartique souterraine.

¹⁵³ Un autre lien peut être retracé avec la sociologie de Norbert Elias, qui, même si n'a pas spécifiquement traité des classes sociales, a contribué à déplacer le centre de la réflexion sociologique vers les aspects culturels. Voir notamment *The Civilizing Process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations* (2000).

principalement dans le rejet du postulat de la rationalité de l'acteur social et dans la tentative de surmonter les logiques dualistes centrées sur les oppositions entre théorie et pratique, entre objectivisme et subjectivisme, entre niveaux macrosociologiques et niveaux microsociologiques. Dans l'étude des phénomènes sociaux, il est nécessaire – selon Bourdieu – de penser en termes relationnels. Cela implique, d'une part, de déplacer l'attention des individus et de leurs propriétés vers la relation entre eux et le contexte environnant, de l'autre, de mettre de côté le cadre théorique traditionnel pour arriver à la définition d'un armement conceptuel capable de « révéler » la façon dont l'action sociale prend forme. Pour ce faire, il convient de reprendre les concepts développés par l'auteur : le champ, le capital et l'*habitus*.

La notion de champ est le principal outil heuristique utilisé par Bourdieu pour rendre compte de la multi dimensionnalité du monde social. Dans sa vision, la société est composée d'espaces distincts, de microcosmes relativement autonomes avec des règles de fonctionnement spécifiques, comme l'éducation, la politique, l'économie, la religion, l'art et ainsi de suite. En termes analytiques, le champ doit être conçu comme « un réseau, ou une configuration de relations objectives entre des positions. Ces positions sont définies objectivement dans leur existence et dans les déterminations qu'elles imposent à leurs occupants, agents ou institutions, par leur situation (*situs*) actuelle et potentielle dans la structure de la distribution des différentes espèces de pouvoir (ou de capital) dont la possession commande l'accès aux profits spécifiques qui sont en jeu dans le champ, et, du même coup, par leurs relations objectives aux autres positions » (Bourdieu et Wacquant 1992, 66). Il s'ensuit que si, dans un sens, chaque champ – défini comme une arène sociale dans laquelle les individus agissent, adoptent des stratégies et établissent des relations – a ses propres normes et principes de régulation, dans l'autre, tous les champs ont en commun le fait qu'ils se présentent comme des espaces de conflit et de compétition, dans lesquels les agents luttent pour préserver (donc maintenir) ou améliorer (donc renverser) la structure hiérarchique des positions de pouvoir et la répartition des ressources¹⁵⁴. À cet égard, l'auteur utilise la métaphore du jeu : s'il est vrai que dans tous les jeux il y a des éléments communs, ce qui légitime la tendance à identifier des propriétés générales, il est également vrai que

¹⁵⁴ Ici, l'analogie entre le champ et le marché apparaît clairement. Parfois, c'est Bourdieu lui-même qui utilise les deux termes comme synonymes, mais comme le prétend Cerullo (2010), parler d'interchangeabilité entre les deux concepts est inapproprié et source de possibles ambiguïtés.

de jeu en jeu changent les participants, les objectifs à atteindre et la conduite à tenir. Un aspect qui mérite d'être mis en évidence est que, d'un point de vue bourdieusien, les champs ne prennent jamais une forme définitive. En fait, les oppositions, les disputes et les affrontements entre les agents impliqués aboutissent tôt ou tard à un équilibre, mais il s'agit d'une condition temporaire, car « le champ est un lieu de relations de pouvoir et de luttes visant à le transformer et par conséquent il est un lieu de changement constant » (Bourdieu et Wacquant 1992, 73).

La notion de capital, en revanche, représente l'élément qui différencie plus que tout autre la théorie de Bourdieu de la théorie économique classique. Le concept fait référence à l'ensemble des propriétés qui ont une valeur dans un espace social donné et qui contribuent à définir sa structure, son fonctionnement et ses relations de pouvoir. Le capital est présenté comme « ce qu'on possède et dont la possession ou la disponibilité donne du pouvoir aux agents dans les microcosmes spécifiques où ils sont actifs, et que les agents eux-mêmes entreprennent pour augmenter le stock dont ils disposent et pour assurer sa conservation » (Bourdieu 1986, 247). En décrivant les ressources que les sujets peuvent mobiliser dans les différents champs, l'auteur identifie quatre types de capital : le capital économique, qui est constitué de biens matériels et financiers ; le capital culturel, qui renvoie à une multiplicité d'éléments, qui – comme on verra plus loin – vont des connaissances acquises par la socialisation et l'expérience quotidienne, aux diplômes délivrés par les établissements d'enseignement ; le capital social, correspondant à l'ensemble des contacts et des relations de connaissance et de reconnaissance mutuelle ; le capital symbolique, qui représente une sorte de méta-capital, car il désigne les effets exercés par d'autres types de capital en termes d'incorporation des structures objectives. Aussi le concept de capital se distingue par son caractère diachronique, étant donné que la position occupée dans l'espace social est déterminée, selon Bourdieu, par trois coordonnées : le volume total de capital possédé, sa composition et sa variation quantitative et qualitative dans le temps.

Enfin, la notion d'*habitus* constitue l'outil clé pour comprendre comment se produit l'action sociale. Sans entrer dans le mérite des différentes définitions proposées par P. Bourdieu, les *habitus* peuvent être considérés comme « structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être

objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu 1980, 88-89). Il s'agit d'un ensemble de dispositions, de perceptions, de croyances, de structures cognitives et évaluatives qui sont subjectives et en même temps influencées par les conditions de vie de l'individu. Une sorte d'impulsion dispositionnelle, qui consent aux actions de prendre forme à partir d'une base pré-réflexive, à savoir sans une adhésion consciente et sans l'activation de processus cognitifs rationnels. En fait, selon Bourdieu, l'*habitus* – en tant qu'avoir qui se transforme en être, et donc « subjectivité socialisée » (Bourdieu 1980) – se concrétise dans un sens pratique latent et non-conscient, qui permet de « sentir » une attitude comme habituelle ou étrangère, une intention comme raisonnable ou déraisonnable, un avenir comme possible et imaginable ou irréalisable et impensable. Dans la perspective de l'auteur, deux sont les principales propriétés de l'*habitus* : l'hystérésis, selon laquelle un agent né et élevé dans un monde social donné tend à conserver les dispositions originales, dotées d'une certaine durabilité ; et la transposabilité, selon laquelle un comportement généré dans un champ, par exemple en milieu familial, se reproduit dans d'autres champs, comme celui scolaire ou celui professionnel (Bourdieu et Wacquant 1992). Toutefois, l'*habitus* ne doit pas être conçu comme un élément immuable, un destin qui ne peut pas être altéré, puisque Bourdieu précise qu'un renversement des conditions de vie dû à une crise ou à un changement soudain, ou l'entrée dans un microcosme inexploré, peuvent interrompre le flux d'actions routinières et ouvrir de nouveaux espaces de manœuvre individuelle. En somme, le lien entre le champ, le capital et l'*habitus* doit être pensé comme un processus intrinsèquement dynamique et relationnel.

Le cadre conceptuel proposé par Bourdieu a fait l'objet de nombreuses critiques, venues principalement de la part de ceux qui ont vu dans la notion d'*habitus* un déni de l'exercice de l'*agency*. Jenkins (1982 ; 1992), par exemple, soutient que la contribution de Bourdieu reste une bonne intention car, malgré la tentative de dépasser l'opposition entre structuralisme et constructivisme, son modèle interprétatif présente une circularité déterministe : les structures sociales génèrent la culture, qui modèle les conduites et les pratiques individuelles, qui à leur tour reproduisent les structures sociales.

Au contraire, Evans (2002), d'un côté, reconnaît que la théorie de la pratique offre un schéma capable de mettre en lumière comment les facteurs structurels conditionnent les expériences quotidiennes, de l'autre, affirme que le concept d'*habitus* est incapable de prendre en compte le fait qu'au fil du temps les subjectivités peuvent intervenir dans le processus de reproduction sociale. Tandis qu'Archer (2003 ; 2007), en adoptant une approche encore plus critique, prétend que Bourdieu reste prisonnier des sables du déterminisme, puisqu'il postule la possibilité d'une action relativement libre, mais sans préciser jamais où réside la liberté individuelle.

Bien que la sociologie bourdieusienne soit au centre de fortes critiques, il existe des argumentations capables de les réfuter et de démontrer que les accusations de sous-estimation de l'*agency* sont en réalité dénuées de fondement. La première concerne le lien entre les concepts du cadre théorique de Bourdieu. Comme le soulignent Jourdain et Naulin (2011a), les champs, les capitaux et l'*habitus* génèrent des limites et rendent des actions plus plausibles que d'autres, mais le dynamisme des champs et la multi dimensionnalité des capitaux ne privent pas l'acteur social de sa capacité à « brouiller les pistes ». En fait, pour Bourdieu les individus ne sont pas prisonniers de leur héritage familial, car les biographies sont construites par un processus de conditionnement mutuel entre la subjectivité et les structures sociales objectives. La seconde, et sans doute la plus pertinente, porte sur l'altérabilité de l'*habitus*. D'une part, les systèmes de disposition qui constituent l'*habitus* sont par leur nature fluides, puisqu'ils sont liés aux conditions de vie passées, présentes et futures. D'autre part, l'*habitus* en tant qu'histoire incorporée est soumis à une sorte de révision permanente, car chaque nouvelle expérience ajoute quelque chose à l'histoire de chaque individu.

Quant aux raisons pour lesquelles la sociologie de Bourdieu représente un bon point de départ pour dépasser le dualisme structure et *agency*, il y a trois aspects qui méritent d'être mentionnés. En premier lieu, selon l'auteur le capital économique pris individuellement ne suffit pas d'expliquer les disparités sociales, parce que les mécanismes de reproduction reposent aussi sur des dimensions culturelles et symboliques. Ainsi, la distinction entre le capital culturel institutionnalisé (diplômes et titres d'études légalement reconnus), le capital culturel objectivé (objets culturels, tels qu'œuvres d'art, livres et instruments de musique) et le capital culturel incorporé (comportements, façons de faire et visions du monde intériorisés tout au long de la vie) permet d'analyser

le rôle joué par les expériences personnelles et relationnelles dans le processus de construction biographique. En second lieu, la logique multidimensionnelle des capitaux et la notion de violence symbolique¹⁵⁵ proposée par Bourdieu contribuent à préciser pourquoi tous les individus n'ont pas, au sein d'un même champ, la même capacité d'action. D'un côté, la quantité et la qualité du capital possédé influencent la possibilité d'agir ; de l'autre, les systèmes de signification imposés par les classes dominantes tendent à occulter les inégalités, de sorte que les gens interprètent les divisions sociales comme le produit de la méritocratie et, par conséquent, acceptent les choses « telles qu'elles sont ». En troisième lieu, Bourdieu pose les bases d'une conception relationnelle de la classe. Pour l'auteur, dans le processus de classification sociale, la structure des positions objectives est liée aux représentations subjectives, donc – et ici on voit bien l'influence de Goblou – les divergences entre les classes se retrouvent dans les différentes conditions de vie, tandis que l'uniformité interne des classes réside dans le fait que les membres perçoivent la même distance de la nécessité.

3.3 Les réflexions post-bourdieuviennes

Un nombre considérable de chercheurs, en partant de la conviction de la validité du cadre théorique et conceptuel de Bourdieu, a lancé un programme de recherche axé sur les disparités sociales, et en particulier sur l'analyse de classe. En fait, l'idée qui sous-tend ce que l'on peut définir comme réflexions post-bourdieuviennes est que le processus d'individualisation qui caractérise la société contemporaine n'a affaibli ni les mécanismes qui génèrent les inégalités, ni les questions qui les accompagnent historiquement, comme l'exploitation, la précarité du travail et la pauvreté, et que l'origine sociale reste un facteur important dans la dynamique de reproduction. En bref, la notion de classe n'a pas perdu sa capacité explicative et la sociologie de Bourdieu – selon ces réflexions – peut contribuer à sa nécessaire revitalisation.

Parmi les propositions qui ont tenté de reformuler le concept de classe sociale à partir de la contribution de P. Bourdieu, celle de Crompton (1998 ; 2010) occupe une place particulièrement importante. Selon l'auteur aujourd'hui la classe ne doit pas être

¹⁵⁵ Comme l'écrivent Bourdieu et Wacquant, « la violence symbolique est, pour parler aussi simplement que possible, cette forme de violence qui s'exerce sur un agent social avec sa complicité. Pour dire cela plus rigoureusement, les agents sociaux sont des agents connaissant qui, même quand ils sont soumis à des déterminismes, contribuent à produire l'efficacité de ce qui les détermine dans la mesure où ils structurent ce qui les détermine » (1992, 143).

comprise comme un sujet collectif ancré dans l'échelle de l'emploi, mais comme un agrégat d'individus qui partagent des affinités culturelles et adoptent des schémas d'action similaires¹⁵⁶. Le passage de l'économique au culturel théorisé par Crompton ouvre la voie à la *cultural class analysis*, une approche théorique selon laquelle l'étude de la stratification sociale doit commencer de l'analyse des pratiques et des références symboliques, afin de montrer comment les différences économiques agissent dans la vie quotidienne et comment elles s'entremêlent avec la sphère subjective et identitaire¹⁵⁷. Savage (2000 ; 2016), qui a donné une impulsion importante à l'analyse culturelle de la classe, affirme par exemple que les transformations enregistrées dans la société contemporaine imposent la définition d'un nouveau modèle pour l'étude de la stratification sociale, un modèle dans lequel la culture doit être considérée comme une ressource et la classe comme un exercice de catégorisation qui a des effets concrets sur la vie des individus¹⁵⁸. En fait, comme le dit l'auteur, « plutôt que définir objectivement la véritable essence de la classe (en termes de positions structurelles), il est nécessaire examiner comment les catégorisations de classe deviennent pertinentes dans certains types de champs, et comment les luttes pour ces classifications sont elles-mêmes une caractéristique de la vie culturelle et sociale » (Savage 2008, 174). En poursuivant dans la même direction, Skeggs (2005) souligne qu'étudier la classe signifie non seulement mesurer quelque chose d'objectif et d'extérieur à l'individu, mais aussi analyser les processus de construction de l'identité. En fait, l'auteur écrit : « la classe n'est pas une classification préexistante à laquelle nous sommes assignés, mais un ensemble de relations contestables ; n'est pas quelque chose de donné, mais un processus d'évaluation, d'attribution morale et de production de la subjectivité » (Skeggs 2005, 976). En revanche, Bottero (2004) soutient que les profonds changements survenus au cours des dernières décennies ont modifié le mode de fonctionnement de la classe sociale, en poussant dans la direction d'une « différenciation individualisée », selon laquelle les mécanismes de distinction continuent à produire des effets, mais agissent à un niveau

¹⁵⁶ Crompton adopte une vision de la classe qui s'inspire des éléments centraux de la sociologie de Max Weber, tels que l'attention aux aspects culturels, la multi dimensionnalité de la stratification sociale et l'accent sur les mécanismes symboliques qui contribuent à produire les inégalités.

¹⁵⁷ Dans la reconstruction des réflexions post-bourdieuisiennes est largement repris le travail de systématisation théorique proposé par Spanò (2018).

¹⁵⁸ Pour Savage, à cause du processus d'individualisation, on assiste aujourd'hui à un paradoxe de classe : d'un point de vue culturel, la classe n'est plus un principe d'identification collective ; mais, d'un point de vue structurel, elle continue à avoir des effets sur les chances de vie des individus.

personnel et incorporé, en influençant les façons de penser et de percevoir le monde social. Dans l'ensemble, la *cultural class analysis* – au-delà des subtiles différences qui séparent les auteurs – réunit une série de contributions qui représentent d'importants pas en avant dans le processus de renouvellement de l'étude des inégalités et dans la définition d'une vision plus articulée et plus fluide de la classe sociale.

La littérature post-bourdiesienne comprend aussi les réflexions de ceux qui ont proposé une complexification du *framework* théorique et conceptuel de P. Bourdieu. Mouzelis (2007), par exemple, met l'accent sur la nécessité d'une « restructuration » de la théorie de la pratique, qui, selon lui, sous-estime le rôle de la réflexivité, au point de paraître déterministe. Pour l'auteur, la pensée réflexive n'émerge pas seulement dans des situations exceptionnelles, en même temps qu'une interruption soudaine de la routine, car les occasions qui peuvent activer la réflexivité sont nombreuses : l'exposition à différents types de socialisations, l'interaction continue avec des personnes dotées des dispositions divergentes, ainsi que des expériences de vie qui stimulent des processus d'analyse intérieure. Comme l'écrit lui-même : « the way to make Bourdieu's theory of practice less functionalist and/or deterministic is to restructure it so that it seriously takes into account not only the dispositional and positional but also the interactive dimension of social games. It then becomes obvious that reflexive accounting, conscious strategizing, and rational calculation are not exceptional but routine, constitutive elements of human action » (Mouzelis 2007, 123). Dans la même perspective, Lahire (1998 ; 2001), qui cherche à enrichir la théorie de Bourdieu, propose la définition d'une sociologie au niveau de l'individu, visant à remettre en question le caractère unitaire de l'*habitus* et à démontrer la nature plurielle des dispositions individuelles. La thèse de Lahire repose sur l'idée que le processus de socialisation prend forme à l'intersection de multiples champs sociaux, chacun d'eux exige un modèle de conduite différent. Cela signifie que chaque individu est porteur d'un large éventail de dispositions, qui s'activent ou se désactivent en fonction du contexte et des circonstances¹⁵⁹. Pour reprendre les mots de l'auteur, « un même individu pourra être tour à tour au cours de sa vie, ou simultanément selon les contextes, écolier, fils, père, copain,

¹⁵⁹ Selon Lahire (1995) la possibilité d'altérer l'*habitus* est liée au type de socialisation auquel on a été exposé : ceux qui ont vécu des expériences de vie multiformes et contradictoires sont capables d'incorporer facilement de nouvelles dispositions ; tandis que, ceux qui ont vécu des situations largement homogènes et cohérentes ont plus de difficultés à intervenir sur leurs comportements et leurs schémas d'action traditionnels.

amant, enfant de chœur, client, directeur, militant. Au-delà du simple jeu des rôles sociaux, cette disparité renvoie à une diversité de modèles de socialisation. On peut donc faire l'hypothèse de l'incorporation, par chaque acteur, d'une multiplicité de schèmes d'action. Ce stock de modèles, plus ou moins étendu, s'organise en répertoires, que l'individu activera en fonction de la situation » (Lahire 2016, 57).

Enfin, comme le montre Spanò (2018), à propos des inégalités de genre et ethniques, les perspectives d'analyse les plus sensibles aux dimensions culturelles et symboliques prennent la théorie de P. Bourdieu comme leur référence principale¹⁶⁰. En fait, ces dernières années se sont développées les approches dites intersectionnelles (Collins 1991 ; Crenshaw 1991), c'est-à-dire des visions théoriques, nées au sein de la sociologie féministe, qui considèrent les disparités sociales comme le résultat de l'interrelation entre les différents facteurs sous-jacents à l'expérience de la différenciation, en particulier la classe, le genre et l'ethnicité¹⁶¹. Le point de vue intersectionnel – qui plonge ses racines dans une épistémologie orientée vers l'étude des conséquences objectives et des implications subjectives des conditions de malaise et de marginalisation – souligne la nécessité de dépasser la conception unidimensionnelle de l'inégalité et le fait que les effets résultants de la position occupée dans les différents « domaines de pouvoir » ne peuvent pas être simplement additionnés, mais doivent être analysés à leurs points d'intersection. Donc, il est évident que l'intersectionnalité s'inscrit parfaitement dans le caractère relationnel de la réflexion bourdieusienne et dans l'attention que la théorie de la pratique réserve aux aspects symboliques et aux mécanismes de reproduction et de légitimation des inégalités sociales.

Conclusions

Dans ce chapitre, on a tenté de définir le cadre théorique qui sous-tend et qui oriente la recherche empirique menée, dans le but de préciser à travers quel prisme conceptuel sont lus les parcours éducatifs des jeunes d'extraction populaire dans l'enseignement supérieur. Le *framework* adopté, centré sur l'opposition entre structure et *agency*,

¹⁶⁰ Sur le genre, Pierre Bourdieu a beaucoup été critiqué par la sociologie féministe française. Voir notamment la controverse autour de *La domination masculine* dans le numéro thématique 1999/1 de la revue *Travail, genre et société*.

¹⁶¹ Dans ses développements les plus récents (Anthias 2012), la perspective intersectionnelle propose d'étendre sa logique des facteurs traditionnels d'inégalité (*class, sex* et *race*) à d'autres dimensions pertinentes, telles que l'âge, le niveau d'éducation, l'identité sexuelle, le statut familial, la religion et l'orientation politique.

permet, d'un côté, de reconnaître que le champ éducatif reste encore aujourd'hui l'observatoire privilégié pour analyser les mécanismes de reproduction sociale, de l'autre, d'enquêter sur la nature complexe des ressources mobilisées par les individus dans le processus de construction biographique. On a vu comment les transformations enregistrées au cours des dernières décennies ont poussé la littérature sociologique en direction d'une révision de l'armement conceptuel utilisé. En particulier, à travers une revue des réflexions théoriques les plus récentes, on a montré que pour dépasser définitivement le dualisme structure-*agency*, la voie à suivre est celle indiquée par Bourdieu, non pas en utilisant ses contributions comme des textes sacrés, mais en reconnaissant à la fois leur potentiel, leurs limites et les possibilités de complexification. En fait, comme le mettent en lumière Threadgold (2011) et Spanò (2017 ; 2018), la sociologie bourdieusienne – en analysant les disparités sociales en termes de distinction, de production, de reproduction, mais aussi d'expérience subjective – permet d'enquêter les trajectoires peu probables, en terme par exemple de conversion d'*habitus*, processus long et lent mais possible¹⁶².

Dans le prochain chapitre, on abordera les aspects méthodologiques et on soulignera que, si on part du principe que la classe n'est pas uniquement une question de répartition inégale des ressources économiques, alors il faut privilégier les approches qualitatives, capables d'inclure le sujet, son point de vue et son expérience personnelle dans l'étude de l'inégalité. Dans le détail, l'approche biographique s'avère utile pour comprendre le système de priorités des jeunes, le poids de l'influence familiale sur leur destin et les stratégies qu'ils mettent en place dans la définition et dans la construction de leur parcours éducatif et de vie.

¹⁶² À cet égard, voir l'article de Lebon intitulé *L'excellence scolaire en milieu populaire* (2006), qui fait le point sur la sociologie des « miraculés scolaires ».

CHAPITRE IV

NOTES METHODOLOGIQUES ET DESCRIPTION DE L'ENQUETE EMPIRIQUE

Introduction

Comme indiqué dans les chapitres précédents, la recherche se concentre sur les parcours éducatifs des jeunes dans l'enseignement supérieur en Italie et en France. De ce fait, il importe de clarifier la notion de « parcours ». Comme le soutiennent Olagnero et Saraceno (1993), lorsque on tourne le regard vers les individus, leur histoire de vie ne doit pas nécessairement être analysée dans son intégralité, car il peut également être intéressant de reconstruire et d'examiner une de ses parties relative à des périodes particulières, comme l'histoire de l'adolescence, l'histoire du passage à l'âge adulte, l'histoire du travail, l'histoire de l'expérience éducative, dans ces cas on parle de « parcours ». Donc, non seulement les histoires de vie, mais aussi les parcours de vie – entendus comme segments spécifiques d'une trajectoire – représentent un objet légitime d'analyse sociologique¹⁶³. En fait, comme l'écrit Gaudet, « étudier les parcours signifie analyser la vie des individus en tenant compte des contextes (économique, social, culturel, politique et aussi structurel) de la société dans laquelle ils évoluent. L'objectif devient celui d'intégrer la vie des sujets dans un cadre social spécifique, car, selon les différents contextes institutionnels, les biographies individuelles prennent des directions différentes. Les parcours représentent ainsi des faits sociaux, des données empiriques à envisager » (2013, 24).

Dans la première partie de cette thèse, l'objectif était de « contextualiser les parcours éducatifs », soit par une reconstruction sociohistorique de la voie italienne et de la voie française vers la massification de l'enseignement supérieur, soit par la définition du cadre théorique. *A contrario*, cette deuxième partie a pour but de « tracer les parcours éducatifs », en présentant le *framework* méthodologique, les outils utilisés pour

¹⁶³ La perspective des parcours de vie (Elder, Johnson et Crosnoe 2003 ; Marshall et Mueller 2003) vise à analyser les événements, les étapes et les transitions vécus par les individus. Elle ne s'est développée que récemment et représente un domaine d'étude multidisciplinaire, car se situe à l'intersection de la sociologie, de la psychologie, de la démographie et de l'histoire sociale.

la collecte et pour l'analyse du matériel empirique et les résultats de l'enquête de terrain. Ainsi, ce chapitre vise à reconstruire et à rendre explicite « l'histoire de la recherche » (Becker et Geer 1969), c'est-à-dire un compte rendu systématique du travail d'investigation, composé des choix méthodologiques, des implications théoriques et pragmatiques et de l'ensemble des décisions prises et des opérations effectuées au cours de l'expérience empirique. Il est utile d'anticiper que la principale méthodologie utilisée est le *Biographical Interpretive Method* (connu avec l'acronyme BIM), qui fait partie des approches biographiques. Il s'agit d'un choix méthodologique qui plonge ses racines dans la tentative de dépasser la division entre niveaux macrosociologiques et niveaux microsociologiques dans l'étude des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, en amenant l'analyse à un niveau mésosociologique, par lequel on peut observer l'action des différents facteurs qui sous-tendent les parcours éducatifs : les caractéristiques structurelles du contexte, les événements de la vie qui marquent les trajectoires individuelles et aussi les capacités plus strictement subjectives, telles que l'*agency* et la réflexivité¹⁶⁴.

4.1 Les questions de recherche

La recherche vise à lire les inégalités éducatives à travers le prisme de la classe sociale, sans ignorer évidemment les questions de genre. En particulier, seront analysées les stratégies adoptées à la fin des études secondaires, à savoir l'ensemble des facteurs, attribués et acquis, qui poussent les jeunes à entreprendre un parcours de formation spécifique¹⁶⁵. Il faut préciser que les disparités en matière d'éducation peuvent également se manifester sous d'autres formes, par exemple par des abandons et des retards dans les carrières des étudiants. Toutefois, comme l'ont montré Bourdieu et Passeron (1964), les stratégies éducatives – en se développant dans un univers de dispositions

¹⁶⁴ Selon Bertaux (1981), la recherche biographique représente la tentative la plus convaincante de médiation entre la sociologie des faits sociaux (basée sur la logique des grands nombres) et la psychologie (axée notamment sur l'étude des cas individuels). L'auteur affirme que le structuralisme, le fonctionnalisme, le marxisme et la psychanalyse doivent être considérés comme des paradigmes qui supposent un fort détachement entre l'individu et la société. Au contraire, la méthode biographique part de l'idée que pour comprendre des sociétés de plus en plus complexes, la sociologie doit se doter d'outils de recherche flexibles.

¹⁶⁵ L'utilisation du concept de « stratégie » au lieu du concept de « choix » est justifiée par le fait qu'il renvoie à un modèle de comportement qui a pour principe non une intention consciente et rationnelle, mais les dispositions de l'*habitus* et l'ensemble des perceptions et des catégories interprétatives liées à l'*ethos* familial (Bourdieu 1972a ; 1994a).

et de significations qui se construisent pendant toute l'expérience biographique de l'individu – représentent un observatoire privilégié pour comprendre non seulement le poids de la classe sociale et du genre dans la définition du destin des jeunes, mais aussi leur possibilité d'action concrète. Emergent ainsi des questions de recherche qui, d'une part, représentent le fil conducteur du travail de terrain et, d'autre part, constituent les interrogations auxquelles l'expérience empirique tentera de répondre. Etant donné que, comme l'ont montré les données statistiques, le processus de massification n'a pas marqué le déclin des inégalités dans le champ éducatif, peut-on encore lire ces dernières avec la catégorie de classe sociale ? Les stratégies éducatives prennent-elles forme à travers l'expérience du monde social vécue par le sujet et sont-elles influencées par le genre et par la dotation de capital économique, culturel et social ? Quelle est la signification que les jeunes d'origine populaire attribuent à leur expérience dans l'enseignement supérieur ?

4.2 Les choix méthodologiques

Dans la perspective adoptée dans cette recherche, les inégalités dans l'éducation de niveau supérieur sont considérées comme le dernier maillon d'une chaîne qui commence dès l'école primaire. En d'autres termes, on suppose que les disparités ne prennent pas forme dans un vide social, mais sont le résultat, plus ou moins hétérogène et plus ou moins structuré, de toute l'expérience biographique de l'acteur social, né et élevé dans un contexte familial et conditionné par un environnement scolaire¹⁶⁶. D'où la décision de privilégier une approche de recherche qualitative, qui répond à une double intention : premièrement, saisir les racines des stratégies éducatives, les raisons profondes des individus et leur subjectivité ; deuxièmement, reconstruire le cadre (familial, contextuel et social) dans lequel s'inscrivent ces propensions, ces attitudes et ces dispositions qui conduisent les jeunes à façonner leur trajectoire de vie¹⁶⁷. Ci-dessous seront présentés les choix méthodologiques opérés tout au long du parcours de recherche avec une attention particulière pour les aspects strictement théoriques, en

¹⁶⁶ Comme le dit Pitzalis (2012), à la fin de leurs études secondaires, les jeunes ont passé une partie importante de leur vie à l'école, où ils ont été plus ou moins institutionnalisés – dans le sens indiqué par Goffman (1959) – jusqu'à devenir des acteurs scolarisés. Donc, leurs stratégies futures, dans le champ éducatif mais pas seulement, sont liées à leur histoire scolaire.

¹⁶⁷ Pour plus d'informations sur les principes de la recherche qualitative, voir Cardano, 2011 pour la littérature italienne et Beaud et Weber, 1997 et Dumez, 2016 pour la littérature française.

référence aux implications qui découlent de l'adoption d'une approche qualitative, et pour les aspects pragmatiques, en référence aux techniques utilisées et aux étapes qui ont articulé le travail de terrain. Comme le met en lumière Marradi (2005), il s'agit d'un passage extrêmement délicat, dans lequel le chercheur est appelé à restituer l'ensemble des hypothèses ontologiques et épistémologiques qui légitiment, en même temps, le recours à certaines manipulations des informations collectées et à certaines interprétations des résultats.

Dans la recherche menée, deux instruments de collecte qualitatifs ont été privilégiés : les entretiens biographiques et les *focus group*. Comme le soulignent Beaud et Weber (1997), dans une étude empirique où l'individu est placé au centre de la réflexion et où on suppose au départ que la compréhension des phénomènes sociaux ne peut pas faire abstraction du rôle actif assumé par l'acteur, le chercheur qualitatif doit devenir un « bricoleur », c'est-à-dire un artisan qui utilise tous les outils à sa disposition pour parvenir à la compréhension de l'objet d'étude.

Les entretiens représentent le cœur de l'enquête empirique. Entre 2018 et 2019, ont été recueillies – à travers le BIM (Rosenthal 1993) – 30 histoires de vie de jeunes étudiants, 15 à Naples et 15 à Poitiers. Dans les deux contextes, les enquêtés ont été contactés par le bouche-à-oreille (une personne conduisant à l'autre), les réseaux sociaux, les forums universitaires en ligne et des discussions informelles à proximité des établissements d'enseignement supérieur. De plus, les quatre derniers entretiens à Poitiers ont été réalisés grâce à l'aide de mes collègues doctorants, qui ont demandé la disponibilité de leurs étudiants pendant les cours. Le BIM s'inscrit dans le cadre des approches biographiques. En fait, le choix des cas à interroger n'est pas lié à une logique de représentativité statistique, mais à deux logiques de plausibilité : le *theoretical sampling* (Glaser et Strauss 1967), selon lequel il faut collecter le matériel empirique jusqu'à ce que tous les sujets d'intérêt sont assez explorés ; et le principe de saturation (Bertaux 1997), pour lequel le chercheur poursuit le travail sur le terrain, en essayant de diversifier au maximum les casuistiques à examiner, jusqu'à ce que les données apparaissent redondantes.

L'une des principales caractéristiques du BIM est la large possibilité d'expression accordée à l'enquêté, qui est poussé à faire un travail de reconstruction de sa vie sans limite de temps. C'est parce que dans la recherche biographique, chaque personne est

considérée, d'un côté, comme une source d'information, une mine de « matériel brut » que le sociologue doit raffiner ; de l'autre, comme un sujet actif, capable de se raconter et de raconter le monde social qui est la toile de fond de son histoire personnelle (Bichi 2002). Ainsi, le chercheur est souvent confronté à des récits longs et détaillés, parfois caractérisés par une forte charge émotionnelle. En effet, la majorité des entretiens réalisés ont duré environ une heure et demie, à quelques exceptions près, allant d'un peu plus de cinquante minutes à presque trois heures¹⁶⁸. Les entretiens ont été recueillis avec l'aide de l'enregistreur, puisque les histoires de la population enquêtée ont d'abord été transcrites, puis analysées dans leur intégralité. Mais, comme le prétend Ricœur, « chaque transcription est une représentation partielle d'un discours, une transformation qui inclut certaines caractéristiques, en exclut d'autres, et réorganise le flux du discours dans les limites d'une page. Et surtout, les décisions sur la manière de fixer un discours sous forme écrite ne sont pas simplement des choix techniques, car elles reflètent les positions théoriques du chercheur » (1983, 48). En tenant compte de ces contraintes, on a choisi la technique de transcription proposée par Ricœur (1985), qui prévoit l'indication de suspensions et de changements de ton et l'utilisation d'un ensemble de codes pour les gestes et la mimique faciale. Enfin, il importe de préciser le lieu où les récits de vie ont été recueillis, car, comme l'affirment Beaud et Weber (1997), l'espace dans lequel le sujet est invité à parler de soi, qui est à la fois un espace physique et social, oriente fortement son histoire. Les entretiens se sont déroulés exclusivement dans des lieux publics, tels que des parcs, des coins de cafés et des locaux universitaires. On a évité de rencontrer les jeunes chez eux, parce que la présence d'autres membres de la famille ou d'amis aurait pu influencer leurs récits.

La technique d'enquête, c'est-à-dire l'entretien biographique (Rosenthal 2004), s'articule en trois phases fortement interconnectées, qui visent à limiter l'interférence du chercheur et à favoriser l'émergence du système de pertinence et de valeurs de l'enquêté : la phase de la *main narration* (récit principal), celle des *internal questions* (questions internes au récit) et celle des *external questions* (questions externes au récit, mais importantes pour le chercheur). Dans la première phase – celle de la *main*

¹⁶⁸ Pour Bertaux (1997), la force de la recherche biographique réside dans le fait qu'elle permet de lire les phénomènes sociaux qui prennent forme dans la vie quotidienne : dans les relations familiales et interpersonnelles, dans les transitions vers l'âge adulte, dans la construction des carrières professionnelles, dans les parcours de formation et dans les expériences éducatives.

narration – le sujet est stimulé, par un unique et large stimulus initial, à raconter son histoire et à prendre en charge la gestion de l'entretien. Donc, l'enquêteur n'interrompt pas le flux narratif, mais se limite à une écoute active et montre un réel intérêt pour tout ce qui lui est dit¹⁶⁹. Dans la deuxième phase – celle des *internal questions* – le chercheur demande de revenir plus en détail sur les personnes, les événements et les situations mentionnés spontanément, à travers des questions évocatrices visant à stimuler la mémoire plutôt qu'à rechercher des explications. Enfin, dans la troisième phase – celle des *external questions* – l'enquêteur pose des interrogations soit sur les aspects du récit qui nécessitent une analyse plus approfondie, soit sur des thèmes ou des arguments qui ne font pas partie de la narration spontanée, mais qui ont un intérêt général pour la recherche¹⁷⁰.

En revanche, les *focus group* ont des raisons plutôt spécifiques d'utilisation. Au cours de la recherche, on a réalisé que si pour le contexte italien (qu'on connaissait bien) il était relativement simple de placer les parcours des jeunes dans le cadre des représentations sociales où prennent forme les stratégies éducatives, ce n'était pas la même chose pour le contexte français (pour lequel, en référence à cet aspect, on n'avait pas assez d'informations). En outre, pour la France, la coexistence de plusieurs établissements d'enseignement supérieur rendait certainement plus complexe la compréhension des hiérarchies symboliques dans le domaine éducatif. Donc, on a décidé d'ajouter des *focus group* aux 15 entretiens biographiques menés à Poitiers. Ainsi, entre janvier et juillet 2019, ont été organisés 3 groupes de discussion, auxquels ont participé 20 étudiants (7 étudiants ont participé à la première réunion, 6 à la deuxième réunion et 7 à la troisième). Les jeunes qui ont pris part aux *focus group* ont été contactés avec la médiation du CRIJ (Centre Régional Information Jeunesse) de Poitiers, qui a une longue tradition de collaboration avec les universités de la région. Grâce au soutien du

¹⁶⁹ Le stimulus utilisé dans les 30 entretiens biographiques recueillis à Naples et à Poitiers est le suivant : « Je mène une recherche sur les jeunes, en particulier sur leurs choix éducatifs. J'aimerais que tu me parles de toi, de ta vie jusqu'à ce jour. Tu peux commencer où tu veux, je suis intéressé par tout ce que tu me diras. Prends tout le temps dont tu as besoins, je ne t'interromprai pas. Je vais juste prendre quelques notes. Bien entendu, l'entretien est complètement anonyme et tout ce que tu me diras restera absolument privé ».

¹⁷⁰ Après la collecte des récits de vie commence l'analyse du matériel biographique. Dans la recherche présentée, on a choisi la procédure d'analyse proposée par Gabriele Rosenthal (1993 ; 1997), qui est articulée en cinq *steps* : l'analyse des données biographiques ; la reconstruction de la *life story* (la vie racontée) ; la reconstruction de la *life history* (la vie vécue) ; la micro-analyse des segments textuels ; la comparaison entre *life story* et *life history*.

CRIJ – qui connaît une large participation aux activités culturelles qu'il propose et une place importante dans le contexte associatif local et national – on est entré en contact avec un public diversifié, par exemple des étudiants intéressés par des expériences de mobilité, des garçons et des filles qui participent activement à des projets de bénévolat et d'utilité sociale, des jeunes qui ont des difficultés dans leurs études, et ainsi de suite. L'utilisation de groupes de discussion est un choix méthodologique, en ligne avec la littérature sociologique sur les jeunes, qui a permis de recueillir un large matériel empirique et d'étudier la perception des enquêtés, c'est-à-dire leur univers de significations par rapport aux dimensions liées à l'enseignement supérieur. En fait, comme le souligne Callaghan (2005), cette technique présente deux avantages : elle favorise l'échange d'opinions et la confrontation entre les participants, et fait ressortir les différences et les similitudes dans la manière dont ils vivent une expérience de vie commune. Au cours des trois réunions, on a choisi, comme le suggère la littérature sur le sujet (Colella 2011 ; Krueger et Casey 2009), de structurer la discussion en deux phases. Dans la première, ont été proposées des pistes de réflexion, dans le but d'alimenter un débat autour de trois thèmes : la comparaison entre l'enseignement public et l'enseignement privé ; les relations hiérarchiques entre les domaines de spécialisation au sein des universités et entre les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur ; l'égalité des chances (en termes de classe et de genre) qui caractérise le système de formation français. Dans la deuxième, ont été formulées des questions plus ciblées concernant les stratégies éducatives et l'expérience dans le champ éducatif, en vue d'examiner le système de valeurs de chacun des participants. Pendant les *focus group*, le chercheur a joué un rôle de « guide » (Colella 2011), en essayant de stimuler la discussion et l'interaction, mais sans limiter les questions soulevées¹⁷¹.

4.3 Le profil de la population enquêtée

L'enquête empirique s'est développée dans un cadre méthodologique qualitatif, donc l'échantillon (bien qu'il soit préférable de parler d'un ensemble de sujets observés) n'a pas été déterminé *a priori*, car sa constitution peut dépendre de plusieurs facteurs : la spécificité du contexte ; l'accessibilité de la population ; la quantité et la qualité des

¹⁷¹ Pour plus d'informations sur les implications théoriques, méthodologiques et pragmatiques qui découlent du fait de mettre en place une recherche sur les jeunes de milieu populaire, voir Mauger, 1991, qui est considéré comme une référence classique sur le sujet.

informations qui, chaque fois, sont recueillies sur le terrain. Toutefois, les hypothèses qui sous-tendent les questions de recherche et les objectifs cognitifs ont été deux critères importants pour définir le profil de la population enquêtée.

Pour les entretiens biographiques – dont l'objectif était de comprendre comment prennent forme les stratégies éducatives dans l'enseignement supérieur et par quelles dimensions sociales elles sont influencées – on a choisi d'interroger des jeunes d'extraction populaire. En fait, on a recueilli 30 récits de vie d'étudiants âgés de 17 à 23 ans (13 garçons et 17 filles), inscrits en première année d'université, toutes disciplines confondues, et peu dotés en capital économique et culturel. C'est un choix de méthode, conforme aux prémisses épistémologiques de la recherche, qui repose sur deux aspects. *In primis*, l'idée que les jeunes issus d'un milieu socio-économique plus faible ne peuvent pas compter sur le rôle de guide ou de modèle des parents dans la définition de leur parcours éducatif. *In secundis*, la tentative de découvrir où ces jeunes, socialement éloignés d'un *ethos* académique, trouvent l'impulsion pour s'engager dans une trajectoire plutôt atypique par rapport à leur expérience familiale. Du côté pragmatique, afin d'identifier les étudiants d'origine populaire, on a utilisé les catégories interprétatives mises à disposition par les théoriciens de la *cultural class analysis* (Crompton 1998 ; Savage 2000 ; Devine *et al.* 2005), qui – comme on l'a montré dans les chapitres précédents – considèrent la stratification sociale comme un processus dynamique et historiquement situé. Dès lors, sur la base d'importants travaux empiriques (Serre et Wagner 2015), on a défini de classe populaire les jeunes dont les parents ont un niveau d'éducation qui correspond au maximum au baccalauréat et qui exercent un travail d'exécution et à faible revenu¹⁷².

Au contraire, pour les *focus group* – qui visaient à reconstruire les hiérarchies symboliques du système éducatif français et en particulier celles de l'enseignement supérieur – on est parti de l'idée qu'il était utile d'interroger des jeunes avec à la fois des expériences communes et des caractéristiques distinctives. En effet, comme l'ont dit Krueger et Casey (2009), le principe à suivre dans la construction des groupes de discussion est celui de la différenciation interne, selon lequel il convient regrouper des

¹⁷² Le fait d'adopter une interprétation culturelle de la classe permet de dépasser une vision purement économique des phénomènes sociaux, de complexifier la manière de conceptualiser les parcours éducatifs et d'étudier le poids des facteurs liés à la sphère identitaire dans les mécanismes de reproduction sociale, tels que les relations interpersonnelles, l'influence des « autres significatifs », les connaissances transmises à l'école et les expériences de la vie quotidienne.

individus qui partagent la même expérience, mais occupent des statuts différents. Ainsi, les trois *focus group* organisés à Poitiers ont vu la participation de 20 étudiants (9 garçons et 11 filles), indépendamment de l'origine sociale, de l'année d'inscription et du type de spécialisation. En outre, ces jeunes, contrairement à ceux qui ont pris part aux entretiens, ne fréquentent pas tous une institution universitaire *stricto sensu* : 8 d'entre eux sont des étudiants universitaires, 7 des étudiants des Grandes Écoles et 5 des étudiants des STS¹⁷³.

4.4 Les contextes de la recherche

Au cours des chapitres précédents, on a beaucoup parlé des points de contact et des divergences entre l'Italie et la France sur le plan éducatif. D'une part, la reconstruction sociohistorique a montré comment depuis les années 1960, les transformations qui se sont enregistrées au niveau européen dans l'enseignement supérieur et dans les tissus sociaux ont produit des résultats différents dans les deux contextes nationaux. D'autre part, les données statistiques ont révélé qu'en Italie comme en France, le processus de massification a conduit à un enseignement supérieur largement accessible, mais où les inégalités se sont maintenues et sont devenues plus difficiles à analyser et à contrer. A ce point, on doit aller plus en détail et définir les contextes dans lesquels la recherche a pris forme : Naples et Poitiers.

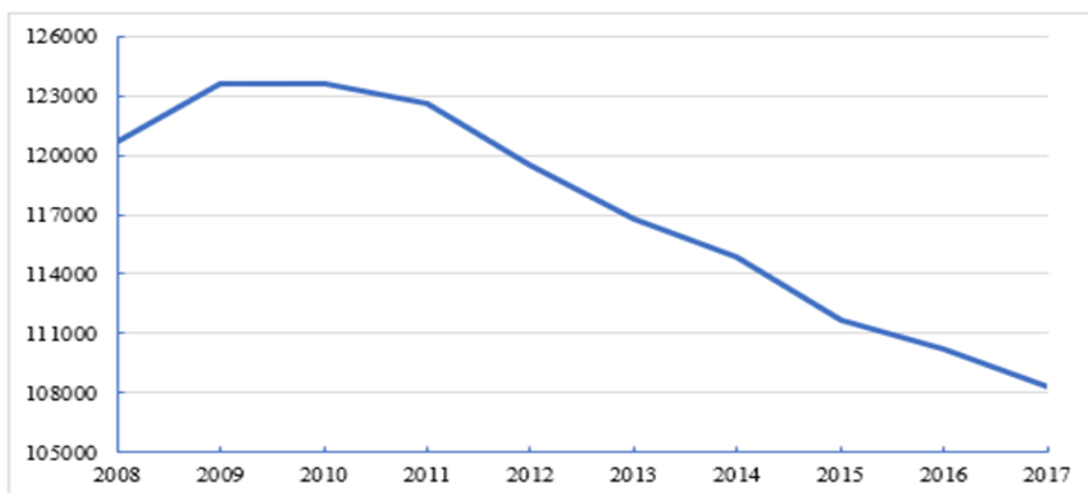
La ville de Naples représente un cas emblématique, au moins pour deux raisons. En premier lieu, parce que, bien qu'elle soit la seule métropole du Sud de l'Italie, elle a toujours connu des difficultés économiques et sociales, dues principalement aux conditions critiques du marché du travail local. En fait, comme l'écrit Pugliese, « depuis le milieu du XX^e siècle, l'industrie et le secteur qui lui est lié ont progressivement perdu du poids, sans être remplacés par aucune politique alternative. De cette façon, le processus de désindustrialisation a entraîné de lourdes conséquences » (2007, 109). En second lieu, parce que, malgré des conditions d'emploi problématiques, Naples est historiquement le plus grand centre universitaire du Sud et l'une des plus importantes réalités académiques en Italie. La ville abrite quatre universités publiques (l'Université de Naples « Federico II », l'Université de Naples « L'Orientale », l'Université de la Campanie « Luigi Vanvitelli » et l'Université de Naples « Parthenope »), deux

¹⁷³ Un tableau récapitulatif des profils des 50 jeunes interrogés est présenté en Annexes.

universités privées (l'Université « Suor Orsola Benincasa » et la Faculté pontificale de Théologie de l'Italie méridionale), un institut de haute formation musicale (le Conservatoire de « San Pietro a Majella ») et un institut de haute formation artistique (l'Académie des beaux-arts de Naples).

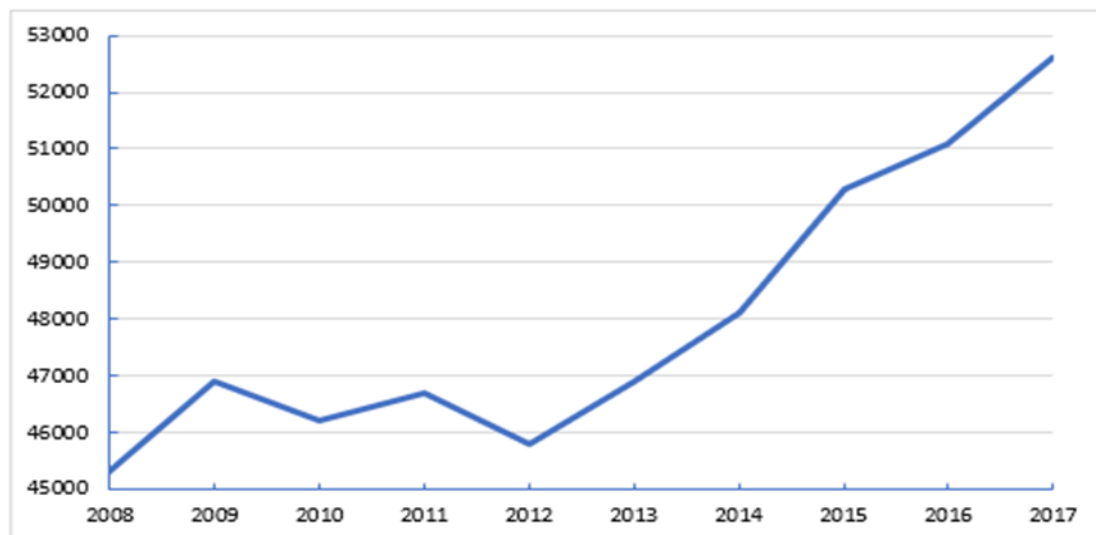
Contrairement à Naples, Poitiers – ville située dans le centre-ouest de la France et chef-lieu du département de la Vienne, dans la région Nouvelle-Aquitaine – ne présente pas un cadre économique et social particulièrement compliqué, même si le niveau de vie moyen est inférieur de près de 10 points de pourcentage au celui national. Il s'agit d'une aire urbaine où les activités économiques sont principalement associées au secteur des services, de l'administration et du petit commerce. Mais, du point de vue de l'enseignement supérieur, il existe des éléments communs avec Naples. En fait, Poitiers a aussi une longue tradition universitaire, au point que depuis plus d'une décennie, elle est devenue l'agglomération française ayant la plus forte proportion d'étudiants par rapport à la population : environ 23% (MEN 2018). La ville abrite une importante et historique université et de nombreuses institutions de formation, tant publiques que privées. Un aspect à souligner est le fait qu'à Naples et à Poitiers, la tendance des inscriptions dans l'enseignement supérieur est parfaitement en ligne avec la tendance enregistrée au niveau national, à savoir en Italie et en France. Les graphiques 4.a et 4.b présentent la variation du nombre d'étudiants inscrits dans les établissements napolitains et poitevins de 2008 à 2017.

Graph. 4.a – Inscrits dans les universités situées dans l'aire métropolitaine de Naples, 2008-2017



Source : MIUR – Registre national des étudiants

Graph. 4.b – Inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur situés dans la communauté urbaine de Poitiers, 2008-2017



Source : MEN – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche [2008-2017]*

Les graphiques 4.a et 4.b montrent que les inscriptions dans l'enseignement supérieur à Naples et à Poitiers suivent une tendance inverse. À Naples – de manière cohérente avec la plus générale situation italienne – le nombre d'inscriptions enregistre une forte chute en 10 ans, en passant de 120.000 en 2008 à environ 108.000 en 2017, avec une réduction de 10.2%. Alors qu'à Poitiers – conformément à la situation française – les inscriptions passent de 45.000 en 2008 à plus de 52.000 en 2017, avec une augmentation de 16.1%. Ces constats suggèrent, d'un côté, que les changements qui ont affecté les systèmes éducatifs en Italie et en France se concrétisent au niveau local ; de l'autre, que Naples et Poitiers, en présentant des tendances en ligne avec leurs réalités nationales, représentent deux contextes significatifs.

4.5 Retour réflexif sur la situation d'enquête

Un dernier aspect à aborder sur le plan méthodologique concerne le rôle du chercheur, et plus généralement ses doutes, ses interrogations et son rapport avec la population observée et la situation d'enquête. En effet, comme l'ont souligné Beaud et Weber (1997) et Leservoisier (2005), le travail réflexif est nécessaire dans les recherches sociologiques, principalement pour deux raisons : premièrement, parce qu'il représente un remède à l'excès de narcissisme et rappelle que dans chaque analyse des processus sociaux il existe toujours une partie de subjectivité ; deuxièmement, parce qu'il nous

permet de mieux comprendre l'objet de l'étude, de le penser différemment. Pour reprendre les mots de Leservoier, « la réflexivité n'est pas une simple introspection, au sens où elle ne dispense pas du travail d'observation, ni de la prise en compte des différents contextes dans lesquels s'exerce la recherche. [...] L'important est moins de prétendre contrôler l'ensemble du processus de recherche que de montrer comment le retour réflexif – aussi partiel soit-il – peut être à la fois un instrument d'investigation, un moyen de recoupements, ainsi qu'une démarche permettant de marquer les limites de l'enquête. En cela, la réflexivité appelle à davantage de rigueur, mais aussi et surtout à plus d'humilité » (2005, 23).

L'une des limites de la recherche est indubitablement le fait que le français n'est pas ma langue maternelle, ce qui a compliqué le travail sur le terrain, notamment dans ses débuts. Ainsi, les entretiens biographiques réalisés à Naples sont plus longs, plus riches et plus approfondis que ceux réalisés à Poitiers. Dans le détail, les premiers entretiens en langue française ont un peu souffert de cette limite linguistique, soit parce que j'étais un peu maladroit, soit parce que les jeunes interrogés avaient parfois quelques difficultés à comprendre mes questions. Par exemple, il est arrivé fréquemment qu'en raison de ma prononciation, les enquêtés ne comprenaient pas ce que je disais et me demandaient de le répéter plusieurs fois. Ou bien ma question était confondue et la conversation se déplaçait vers un autre thème, une autre dimension ou un autre sujet. Parfois, s'est passé le contraire, c'est-à-dire que je perdais le fil de la conversation et étais donc obligé de demander de parler un peu plus lentement ou de revenir sur la dernière partie. Il s'agit d'un aspect plutôt problématique, car dans les entretiens biographiques le récit suit la logique du narrateur. Néanmoins, petit à petit ce problème a été en partie résolu, grâce au fait que j'ai amélioré ma prononciation et ai gagné en confiance au cours des entretiens.

Une autre question pertinente concerne la proximité d'âge et la proximité de statut avec la population enquêtée. En fait, les personnes interrogées non seulement n'étaient pas beaucoup plus jeunes que moi (contrairement à ce qui arrive généralement aux chercheurs qui s'occupent de la jeunesse), mais elles étaient aussi des étudiants, tout comme moi. Ces éléments ont représenté à la fois un obstacle et un avantage. Un obstacle parce qu'une minorité des jeunes rencontrés n'a pas abordé la recherche avec beaucoup de sérieux et a vécu la situation comme une occasion de parler de tout

et de rien. Donc, j'ai dû faire de grands efforts pour atteindre un équilibre entre sobriété et légèreté. Mais il s'agit de cas isolés, étant donné qu'en général les enquêtés ont participé sérieusement et avec engagement, et certains d'entre eux ont également montré un intérêt pour le travail de thèse et ont demandé à pouvoir lire les résultats. Un avantage parce que le fait de parler avec un « pair » a permis aux étudiants de s'exprimer sans trop de formalités et sans la crainte ou la honte de dire des choses « inutiles » ou peu cohérentes aux questions.

Enfin, il importe de mentionner la relation avec la population étudiée en termes d'origine sociale. Je suis moi-même – comme tous les étudiants qui ont pris part aux entretiens biographiques et comme une partie de ceux rencontrés lors des groupes de discussion – originaire d'une famille de milieu populaire. Clairement, cela a eu de fortes implications pour la recherche. Dans la phase de collecte du matériel biographique, cette proximité de parcours m'a donné la possibilité d'adopter le même style communicatif que les enquêtés, en facilitant ainsi l'interaction. Alors que, dans la phase d'analyse, cette proximité sociale exposait au risque de se sentir trop impliqué et d'exprimer des jugements de valeur. Pour limiter ce risque, j'ai essayé de maintenir en vie la vigilance épistémologique demandée au sociologue et à tous les chercheurs dans leur travail de compréhension des phénomènes sociaux.

Conclusions

Ce chapitre a répondu à la nécessité de définir le cadre méthodologique qui a caractérisé l'expérience sur le terrain. On a concentré l'attention sur trois aspects : les procédures pratiques mises en place au cours de la recherche ; les raisons qui sous-tendent les choix méthodologiques réalisés ; un approfondissement des techniques d'enquête utilisées, centré sur les d'hypothèses théoriques et sur les dimensions opérationnelles. Ce chapitre a souligné que les parcours éducatifs dans l'enseignement supérieur – en représentant des processus fluides et discontinus liés à une multiplicité de dispositions familiales, sociales et subjectives, plutôt que des événements individuels et isolés qui prennent forme dans les trajectoires de chaque jeune – nécessitent d'un *framework* méthodologique et épistémologique capable d'étudier en profondeur les facteurs qui orientent l'action individuelle. Ainsi, on a montré que la recherche biographique en général et le BIM en particulier permettent à la fois de ne pas sous-estimer le poids des

contraintes structurelles liées au contexte dans lequel les acteurs sociaux développent leurs stratégies, et de mettre l'accent sur la spécificité des expériences biographiques. En effet, la collecte et l'analyse des histoires de vie, d'un côté, écartent le danger de considérer les inégalités dans l'enseignement supérieur comme des disparités qui partent « du néant » ; de l'autre, offrent la possibilité d'adopter une perspective holistique, grâce à laquelle on peut examiner l'imbrication des différents éléments qui contribuent à définir un désavantage dans le champ éducatif.

Dans le prochain chapitre, seront discutés les résultats de l'enquête de terrain qui, sans aucune prétention de généralisation et de représentativité statistique, visent à décrire les parcours des jeunes dans l'enseignement supérieur à Naples et à Poitiers. Ce faisant, sera présentée une typologie axée sur la signification que les étudiants de milieu populaire attribuent à leur expérience éducative. Le choix de définir une typologie découle du fait que, comme l'écrit Bidart, « il faut mettre en lumière les différents ingrédients mobilisés pour prendre une décision, inscrits dans des temporalités hétérogènes : le temps long de l'histoire des cadres sociétaux, le temps générationnel de la famille et des héritages, le temps plus court de l'individu dans ses interactions quotidiennes et dans divers réseaux » (2006, 23).

CHAPITRE V

LES PARCOURS EDUCATIFS DES JEUNES DE CLASSE POPULAIRE A NAPLES ET A POITIERS

Introduction

Le matériel empirique recueilli au cours de la recherche sur le terrain est très vaste et hétérogène. En effet, les informations qui ont émergé des *focus group*, les entretiens biographiques menés à Naples et ceux avec des jeunes étudiants français décrivent un cadre assez complexe. Trois hypothèses ont construit initialement la trame de notre analyse. La première est que les parcours éducatifs se situent au croisement de multiples sphères sociales, telles que la famille, le cercle des relations, l'éducation et la vie quotidienne. La deuxième est que pour étudier les décisions prises dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire non seulement de comprendre les transformations qui ont eu lieu dans la société contemporaine, mais aussi d'analyser comment ces changements sont reçus, interprétés et intériorisés par les nouvelles générations. La troisième est que les stratégies biographiques s'inscrivent dans l'histoire personnelle des jeunes, à savoir dans leur socialisation. En bref, comme l'affirment Bourdieu et Passeron (1970), dans toutes les activités où s'exprime le rapport qu'un groupe d'étudiants établit avec ses études, on se retrouve le rapport qu'il a avec les éléments de continuité et de changement, avec les sentiments de familiarité et d'altérité, et plus généralement avec la culture au sens le plus large du terme.

Ce chapitre – qui vise à systématiser les résultats de l'enquête empirique et à restituer la richesse de ce qui a émergé¹⁷⁴ – est articulé en trois parties qui montrent comment, pour lire les inégalités éducatives aujourd'hui, tant en Italie qu'en France, il faut déplacer le regard sur l'accès à l'enseignement supérieur vers trois dimensions : le rapport aux études (première partie) ; la manière dont les jeunes construisent leurs stratégies éducatives et les facteurs personnels et contextuels qui contribuent à les définir

¹⁷⁴ Dans la présentation des résultats de la recherche, chaque personne interrogée est identifiée par un pseudonyme, cela permet au lecteur de suivre facilement le fil du discours, mais garantit en même temps l'anonymat des jeunes qui ont participé à l'enquête empirique (*cf.* Annexes).

(deuxième partie) ; la façon dont ils vivent leur expérience universitaire et les sens biographique qu'ils y attribuent (troisième partie).

5.1 Le rapport aux études : une question de classe

Bourdieu et Passeron (1964) ont souligné comment, dans le contexte français des années 1960, l'expérience scolaire et la vision de son propre avenir éducatif ne pouvaient pas être les mêmes pour un enfant de cadres ou de dirigeants et un enfant d'ouvriers. Le premier avait environ une chance sur deux d'entrer à l'université et il était confronté presque quotidiennement à l'enseignement supérieur, qui représentait pour lui un destin naturel et clair. Le second, en revanche, avait moins de deux chances sur cent d'accéder à la formation universitaire et il ne connaissait presque rien de la vie étudiante. En passant aux années les plus récentes, il est vrai qu'en France comme en Italie, les statistiques indiquent une participation plus large à l'enseignement supérieur, mais il est également vrai que dans ces deux pays les catégories socioprofessionnelles les plus représentées dans le supérieur restent les moins représentées dans la population active¹⁷⁵, et que les jeunes issus de la classe populaire – qui viennent souvent de familles où le monde universitaire est un monde inexploré – continuent à percevoir les études supérieures comme quelque chose de « loin de soi ».

La méconnaissance de la culture académique par les étudiants d'extraction populaire est amplement démontrée par le matériel empirique recueilli. Dans les entretiens biographiques réalisés à Naples, très courantes sont des expressions qui indiquent un sentiment de distance de la vie universitaire : « dopo le scuole superiori non sapevo bene cosa fare, all'università ci pensavo, però pensavo non è per me »¹⁷⁶ ; ou « mi sono iscritta all'università così, per iniziare una cosa nuova, alla fine io non sapevo effettivamente di cosa si trattava, quindi avevo voglia di provarci »¹⁷⁷ ; ou encore « non avrei mai pensato di continuare gli studi, in famiglia non avevamo mai parlato di questa

¹⁷⁵ Comme on l'a vu dans les chapitres précédents, en France et en Italie, les étudiants d'origine populaire sont sous-représentés dans le supérieur par rapport au poids de la classe populaire dans la population active. À ce propos, pour le cas français on a parlé de « *démocratisation ségrégative* », tandis que pour le cas italien on a parlé de « *démocratisation sectorielle* » (cf. Chapitre II).

¹⁷⁶ « Après le lycée, je ne savais pas vraiment quoi faire, à l'université j'y ai pensé, mais je pensais aussi... ça n'est pas pour moi ».

¹⁷⁷ « J'ai commencé l'université pour faire quelque chose de nouveau, je ne savais pas du tout de quoi il s'agissait, donc j'avais envie d'essayer ».

possibilità »¹⁷⁸. En outre, il y a des récits de vie où il émerge clairement comment le désir de s'engager dans une nouvelle aventure se transforme, au fil du temps, en un sentiment d'enthousiasme mêlé d'incrédulité. Comme celui de Filippo (père : ouvrier du bâtiment ; mère : esthéticienne), un étudiant en biologie de 19 ans de la périphérie de Naples, qui décrit en ces termes son entrée dans l'enseignement supérieur : « i corsi, le aule enormi, i miei colleghi che venivano da tutta la regione... all'inizio era proprio strano. Da quando ho iniziato l'università ho iniziato una vita diversa, ora tutti i giorni prendo la metro e passo le mie giornate fuori casa. Non me l'immaginavo così, perché alla fine è come entrare in un altro mondo, è come quando fai un viaggio in un altro paese e non conosci niente »¹⁷⁹.

De même, les entretiens recueillis à Poitiers montrent comment le rapport aux études est profondément influencé par l'*ethos* de classe. En fait, au cours des *focus group*, on a constaté que les étudiants des classes aisées considèrent l'enseignement supérieur comme la continuation naturelle de leur parcours scolaire, tandis que les étudiants de classe populaire considèrent leur expérience académique comme quelque chose d'accidentel, de fortuit, due au hasard plutôt qu'à un projet bien défini. Les cas de Maël et de Fabien le démontrent clairement. Maël (père : ingénieur ; mère : professeure d'université) est un garçon de 23 ans issu d'une famille de classe supérieure de Poitiers qui, comme il nous le dit lui-même, a toujours su qu'il allait fréquenté la plus prestigieuse école d'ingénieurs de la ville : « j'ai fait mes choix scolaires dans la conscience de vouloir entrer à l'école d'ingénieurs, pour moi ça a toujours été une priorité. Il n'y a rien d'autre qui m'intéresse. Ce qui m'a poussé à fréquenter cette école, c'est la passion et le prestige... la passion parce que je peux apprendre des choses que j'aime ici, le prestige parce que quand j'aurai mon diplôme, évidemment je n'aurai pas de mal à trouver un emploi ». Fabien (père : ouvrier ; mère : femme de ménage), en revanche, est un jeune homme de 20 ans issu d'une famille de classe populaire, qui a eu un parcours troublé avant de commencer les études pour devenir un expert en communication

¹⁷⁸ « Je n'ai jamais pensé à continuer mes études, mes parents et moi n'avons jamais parlé vraiment de cette possibilité ».

¹⁷⁹ « Les cours, les salles gigantesques, les collègues qui venaient de toute la région... au début c'était vraiment étrange. Depuis que j'ai commencé l'université, j'ai commencé une autre vie. Maintenant, chaque jour, je prends le métro et je passe mes journées loin de chez moi. Je ne l'imaginai pas comme ça, parce que c'est comme entrer dans un autre monde, c'est comme faire un voyage dans un autre pays et ne rien connaître ».

visuelle : « après un bac ES, j'ai commencé à travailler comme serveur dans un restaurant, je ne voulais plus étudier, m'engager, passer mes journées sur des livres et des choses comme ça. Après quelques mois, j'ai réalisé que ça n'était pas le travail de ma vie, donc j'ai trouvé un autre emploi comme vendeur dans un magasin de vêtements. Mais cette fois c'était dans un petit centre commercial loin de chez moi, donc pas très amusant. Puis... attiré par la publicité, je me suis orienté vers ce BTS communication visuelle, c'est super cool ça, pour le moment je suis super intéressé ».

La première conclusion à laquelle les résultats de recherche nous permettent d'arriver est que la catégorie interprétative de classe sociale, suffisamment élaborée, n'a pas perdu sa capacité explicative. En fait, malgré l'ampleur du processus d'individualisation et les nombreux changements qui ont marqué le déclin de la société salariale (Castel 1995), les différences entre les groupes sociaux n'ont pas diminué et, au moins dans le domaine éducatif, la distance entre les jeunes plus ou moins dotés de ressources économiques et culturelles reste évidente. Mais quels sont les facteurs qui sous-tendent les stratégies éducatives de la jeunesse populaire ? Comment la classe « entre » concrètement dans l'expérience scolaire et universitaire des personnes interrogées ? Des différences significatives apparaissent-elles entre les jeunes rencontrés à Naples et les jeunes rencontrés à Poitiers ?

5.2 La sociogénèse des stratégies éducatives

Dans l'ensemble, l'analyse du matériel biographique ne montre pas de grandes différences entre les jeunes italiens et les jeunes français à propos de la façon dont les stratégies adoptées dans le champ éducatif sont « construites ». En effet, au-delà de certaines particularités institutionnelles (comme la structure des cycles d'études ou aussi le système d'orientation formel) et socioculturelles (comme la tendance des étudiants français à quitter le foyer familial au début des études supérieures), les processus de choix dans la sphère formative suivent une trame assez commune en Italie et en France. Dans les deux pays, la famille est le lieu par excellence où les nouvelles générations développent leurs préférences en matière d'éducation, affrontent les craintes et les incertitudes du moment et prennent des décisions sur leur parcours de vie. En somme, l'ambiance familiale – conçu non seulement comme un espace de confrontation et de débat, mais aussi comme un filtre avec lequel on interprète sa propre expérience et on

élabore ses dispositions, ses intérêts et ses vocations – est le facteur le plus pertinent dans la construction des stratégies éducatives. Il s'agit d'un résultat conforme à la thèse avancée par Cavalli, Cicchelli et Galland (2008), selon laquelle l'Italie et la France adoptent un modèle d'accompagnement familial de la jeunesse, où les jeunes sont constamment suivis dans leurs projets et dans leur chemin vers l'âge adulte, et où l'influence de la famille imprègne toute la vie sociale.

A partir du cadre interprétatif défini, sur la base des données recueillies pendant l'enquête empirique et en laissant une large place aux récits de vie de nos répondants, seront ci-dessous décrits les parcours de formation des jeunes rencontrés à Naples et à Poitiers. Le point de départ de notre analyse est que la décision de poursuivre les études et la définition d'une stratégie éducative s'inscrivent dans l'expérience biographique passée (la vie vécue), présente (la vie qu'on vit) et future (la vie qu'on imagine possible) de l'étudiant et de sa famille¹⁸⁰.

5.2.1 L'absence de points de référence

Un des aspects qui émerge clairement de la reconstruction des parcours de formation des jeunes d'extraction populaire, et que l'on trouve à la fois dans les entretiens recueillis à Naples et dans ceux recueillis à Poitiers, est l'absence presque totale de points de référence sur lesquels s'appuyer dans la définition des stratégies éducatives. D'ailleurs, au cours de l'expérience d'abord scolaire puis universitaire, la jeunesse de classe supérieure peut bénéficier d'une série de ressources de type culturelle, telles que le rôle de guide ou de modèle de leurs parents ou la présence d'une tradition académique dans le milieu familial, alors que la jeunesse de classe populaire doit très souvent prendre des décisions en l'absence d'un soutien adéquat et sans l'appui compétent de la famille. Les récits de vie d'Ethan et de Léo le confirment. Ethan (père et mère : propriétaires d'une entreprise) est un garçon de 22 ans issu d'une famille d'entrepreneurs de Poitiers qui, sur les traces de ses parents, s'inscrit dans une importante école de commerce ; une décision à ses yeux naturelle : « mes parents ont fait des études de commerce et

¹⁸⁰ Dans la même logique, van Zanten (2007 ; 2009) soutient que toute décision à prendre au niveau scolaire et universitaire est soumise à de multiples influences, telles que celle exercée par le groupe de pairs et celle des médias, qui produisent des effets surtout sur les aspirations individuelles et sur la perception de l'offre académique. Mais selon l'auteur, c'est en particulier la famille qui conditionne les parcours éducatifs, puisque c'est dans le milieu familial que les stratégies éducatives des jeunes naissent et se développent.

de gestion et aujourd'hui ils sont très satisfaits de leurs choix. Donc... j'ai toujours su que c'était ma voie, aussi parce que j'avais les bonnes compétences. J'aime beaucoup ce que je fais et je sais qu'un jour ça me permettra d'avoir la stabilité économique dont j'ai besoin. C'est le bon choix, je n'ai aucun doute, et mes parents non plus ». Contrairement à Ethan, Léo (père : ouvrier ; mère : ouvrière) – un étudiant de 20 ans issu d'une famille ouvrière dont les parents ont interrompu leurs études avant d'obtenir le bac – explique qu'il a eu beaucoup de difficultés à trouver sa voie dans le supérieur : « quand j'ai terminé le lycée, je savais pas du tout quoi faire. J'avais pas d'idées claires, il y avait beaucoup de choses qui m'intéressaient, mais je ne me sentais pas apte à les faire. C'est compliqué... il n'y a personne qui te conduit dans la bonne direction et la seule chose à faire c'est d'essayer. Fin... je me suis orienté vers les études techniques plus ou moins par hasard ».

En outre, si pour les garçons le manque de références représente un désavantage dans la définition de leur parcours éducatif, pour les filles la situation peut être plus problématique. En effet, en plus d'entrer dans l'enseignement supérieur sans indications valables, les jeunes femmes de classe populaire doivent parfois faire face à une attitude en vertu de laquelle les familles les dissuadent de s'engager dans des études de longue durée, car cela signifierait reporter l'appropriation du rôle d'épouse et de mère¹⁸¹. L'histoire d'Erica le démontre. Erica (père : cheminot ; mère : femme au foyer) est une fille de 19 ans, qui vit dans un quartier de la périphérie est de Naples. La jeune femme raconte qu'elle a toujours rêvé de devenir avocate : « fin da piccola sapevo bene cosa volevo fare, il mio sogno nel cassetto era di lavorare in tribunale, di fare l'avvocato, di aiutare chi chiede giustizia ma non ce la fa a combattere da solo »¹⁸². Cependant, à la fin du lycée, Erica se sent plutôt désorientée par rapport au chemin à prendre, donc elle en discute avec sa mère qui, en tant que femme au foyer, s'est toujours occupée de la maison et de la gestion des enfants : « il discorso che faceva mamma era sempre lo stesso, lei mi diceva devi decidere tu... la vita è tua e tu devi fare quello che ti piace. Poi però quando ho finito il liceo e volevo fare giurisprudenza mamma non era molto convinta, perché in testa a lei era una cosa troppo lunga... sono cinque anni,

¹⁸¹ En Italie et en France, surtout dans le milieu populaire, le « modèle classique » de la division sexuelle du travail, qui attribue aux hommes le rôle de *breadwinner* et aux femmes celui de *caregiver*, reste encore fortement ancré (Schizzerotto 2002 ; Schwartz 2018).

¹⁸² « Depuis mon enfance, je savais ce que je voulais faire, mon rêve était de travailler au tribunal, d'être avocate, d'aider ceux qui demandent justice mais ne peuvent pas combattre seuls ».

poi devi andare in uno studio, poi c'è la pratica. Mi diceva, quando ti sposi? Non lo vuoi un figlio? Guarda che noi donne abbiamo delle scadenze »¹⁸³. Au moment de l'entretien, Erica est inscrite depuis quelques mois en service social, mais elle ne semblait pas pleinement satisfaite de sa décision : « ho deciso di fare questo perché somiglia un po' a giurisprudenza, ma è più breve. Le materie sono interessanti però è come se manca qualcosa, non so come spiegarli. Spero solo che poi con il passare del tempo posso appassionarmi »¹⁸⁴. En définitive, l'analyse du matériel biographique montre un net désavantage de genre, désavantage qui doit être lu dans une perspective intersectionnelle (Collins 1991 ; Crenshaw 1991), puisque les filles de classe populaire, avant même d'entrer dans le supérieur, sont poussées par leurs familles à subordonner le rôle des futures travailleuses à celui des futures « femmes de maison ».

L'absence de points de référence est un facteur important qui sous-tend les stratégies adoptées par les jeunes d'origine populaire dans le supérieur, mais n'est pas le seul. En fait, comme on le verra *infra*, les étudiants qui ont participé à la recherche prennent aussi des décisions et définissent leur avenir éducatif à partir de ce qu'ils considèrent comme possible à la lumière de leur histoire familiale, de leurs dispositions personnelles et de leur expérience du monde social.

5.2.2 L'étroitesse du « possible »

En France, dans la première moitié du XX^e siècle, il arrivait assez fréquemment, surtout en milieu rural, que les jeunes de classe populaire qui poursuivaient leurs études dans « l'enseignement primaire supérieur » devenaient instituteurs. Au fil du temps, de nombreux ouvrages tant historiques que sociologiques ont enquêté sur les parcours éducatifs et professionnels de ces jeunes, appelés les « hussards de la république ». La conclusion à laquelle ces recherches sont parvenues est qu'ils commençaient la carrière d'instituteur parce que c'était la seule profession intellectuelle qu'ils connaissaient – pour l'avoir rencontrée au cours de leurs études – et qu'ils considéraient donc possible

¹⁸³ « Le discours de maman était toujours le même, elle me disait c'est toi qui dois décider, c'est ta vie, tu dois faire ce que tu veux. Mais après, quand j'ai fini le lycée et je voulais prendre droit, maman n'était pas très convaincue, parce que d'après elle c'était trop long... c'est cinq ans, puis il faut aller dans un cabinet, puis il y a encore beaucoup à apprendre. Elle me disait, quand vas-tu te marier ? Veux-tu des enfants ? Nous, les femmes, avons des délais ».

¹⁸⁴ « J'ai décidé de faire cela parce que ça ressemble un peu au droit, mais c'est plus court. Les cours sont intéressants, mais c'est comme s'il manque quelque chose, je ne sais pas comment l'expliquer. J'espère qu'avec le temps, je pourrai me passionner ».

pour leur avenir (Ozouf et Ozouf 1992). L'histoire racontée peut sembler lointaine, mais le matériel empirique recueilli au cours de l'enquête de terrain montre un aspect qui unit fortement les étudiants interrogés aux « hussards de la république », c'est-à-dire un sens très limité du « possible », qui représente une dimension pertinente dans la définition des parcours éducatifs et biographiques.

Ainsi, dans les récits de vie analysés, les jeunes interrogés décrivent un éventail plutôt étroit de possibilités dans lequel prennent forme leurs décisions. Par exemple, Alessio (père : ouvrier ; mère : secrétaire) nous raconte : « sinceramente mi sarebbe piaciuto fare architettura, ma alla fine non ho fatto neanche il test, perché secondo me era difficile che riuscivo ad entrare, ed era completamente impossibile che sarei diventato un architetto di successo »¹⁸⁵ ; Martina (père : plombier ; mère : ouvrière) nous explique : « allora... sinceramente io penso che una come me poteva fare solo lettere, questa è la verità. A me piacciono molte cose, però so cosa posso raggiungere e cosa non posso raggiungere, perché non posso sperare di fare chissà che cosa »¹⁸⁶ ; Andrea (père : infirmier ; mère : coiffeuse) nous dit : « io mi sono iscritto a economia perché in quel momento era l'unica cosa fattibile. Non ho preso proprio in considerazione altre strade... si trattava di sogni stupidi e irrealizzabili »¹⁸⁷ ; Claire (père : ouvrier ; mère : serveuse) nous rapporte : « la décision de m'orienter vers la sociologie est née du fait qu'après un bac ES je ne voulais pas changer complètement mon parcours. Fin, j'ai choisi ce que je connaissais déjà, pas de bouleversements, pas de choses impossibles, rien du tout ». Comme l'affirme Bourdieu (1966a ; 1997), il ne faut pas s'étonner du fait que les jeunes de la classe populaire aient un horizon étroit du « possible », puisque par les dispositions de l'*habitus*, les ambitions et les espoirs individuels tendent à se conformer plus ou moins aux opportunités objectives.

Deux aspects sont à l'origine des stratégies mises en œuvre par la jeunesse populaire dans l'enseignement de niveau supérieur : un manque flagrant de points de référence, qui rend beaucoup plus complexe l'orientation dans le monde universitaire, et

¹⁸⁵ « Honnêtement, j'aurais aimé faire de l'architecture, mais je n'ai même pas tenté de faire le test d'entrée, parce que selon moi il était difficile que je pouvais y entrer, et il était impossible que j'aurais pu être un architecte couronné de succès ».

¹⁸⁶ « Donc... je pense que quelqu'un comme moi ne pouvait prendre que lettres, c'est la vérité. J'aime beaucoup de choses, mais je sais ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire, parce que je ne peux pas espérer faire n'importe quoi ».

¹⁸⁷ « Je me suis inscrit en économie parce qu'à ce moment-là... c'était la seule chose possible. Je n'ai pas pris en compte d'autres possibilités... il s'agissait de rêves stupides et irréalisables ».

un spectre limité de possibilités, pour lequel sont exclus *a priori* les décisions éducatives qui conduisent à un avenir considéré comme peu vraisemblable ou improbable. Néanmoins, s'il est vrai que la provenance sociale est déterminante pour limiter le sens du « possible », il n'est pas vrai que cela concerne de la même manière et avec la même intensité tous les garçons et les filles de classe populaire. En fait, une partie des jeunes interrogés, en mobilisant surtout des ressources de nature subjective, relationnelle et contextuelle, parviennent à « étendre » leur avenir possible¹⁸⁸.

5.2.3 *L'expérience personnelle et la subjectivité*

Certains des jeunes rencontrés au cours de l'enquête empirique, même si doués des ressources économiques, culturelles et sociales limitées, montrent un éventail de possibilités relativement large, dans le sens où leur avenir s'ouvre à une vaste gamme d'options ; ils ainsi définissent des stratégies éducatives atypiques par rapport à leur condition sociale. Il s'agit de jeunes qui ont vécu des expériences significatives, qui sont entrés en relation avec des environnements « autres » que ceux de leur origine, ou qui ont un passé qui leur a permis de développer une pensée réfléchie. C'est le cas de Jeanne, une jeune française de 19 ans de classe populaire : son père travaille comme employé de la poste, tandis que sa mère est caissière dans un supermarché du coin¹⁸⁹. Après une enfance tranquille passée entre l'école et la maison de ses grands-parents, Jeanne commence à fréquenter le lycée scientifique du centre-ville, poussée par les bons résultats obtenus pendant son parcours scolaire : « j'ai toujours eu de bons résultats à l'école et mes prof m'ont conseillé de prendre un bac S. Pas mal... mais au début ce que j'étudiais ne m'intéressait pas beaucoup, j'étudiais parce que c'était ce qu'il fallait faire ». Au cours de sa dernière année, la fille gagne une bourse qui lui permet de passer six mois dans une école bilingue au Québec, une expérience qui non seulement a bouleversé sa vie, mais a aussi complètement changé sa façon d'envisager l'avenir : « mon aventure au Québec a été merveilleuse... j'ai appris une nouvelle langue, j'ai

¹⁸⁸ Il émerge ici une analogie entre le concept d'avenir possible de Pierre Bourdieu et la notion de capacité à aspirer d'Arjun Appadurai (2004 ; 2013), qui fait référence à la capacité de se déplacer entre les différentes possibilités, en réalisant des actions conformes à ce qu'on désire.

¹⁸⁹ On peut supposer qu'il existe une différence au sein de la classe populaire entre les employés et les ouvriers. Car, comme l'ont mis en lumière de nombreuses enquêtes empiriques, les employés ont plus souvent un rapport à l'écrit dans leur profession, ce qui a une certaine pertinence pour le rapport à l'école des enfants. De plus, le cas de la poste est intéressant, car ce métier met les salariés en interaction avec tous les milieux sociaux. Voir à ce sujet M. Cartier, 2003.

rencontré des gens qui venaient de partout, mais surtout j'ai réalisé que je peux faire n'importe quoi. Grâce au Québec, j'ai dépassé mes limites. Aujourd'hui j'ai conscience de mes capacités, je connais les objectifs que je peux atteindre et ça me pousse encore plus à m'engager et à continuer mon chemin. Je suis sûre que je serai une personne heureuse, satisfaite, et pour le moment c'est la seule chose qui vraiment m'intéresse ». Au moment de l'entretien, Jeanne est inscrite en première année de médecine, elle a l'air sereine, mais surtout elle a des projets clairs pour son avenir : terminer ses études à Poitiers puis commencer la spécialisation au Canada où, à son avis, la profession de médecin est beaucoup plus valorisée.

L'histoire de Jeanne montre que le capital d'expérience¹⁹⁰ (Spanò 2017 ; 2018) peut parfois compenser le manque de ressources familiales, en jouant un rôle important dans l'élargissement du spectre des « possibles ». En bref, comme le mettent en évidence Wyn et Woodman (2006), ce qui fait vraiment la différence dans ces cas, c'est la subjectivité, considérée à la fois comme le vécu personnel et comme l'ensemble de relations, de contextes traversés, d'environnements fréquentés, d'événements, d'expériences et de circonstances expérimentés.

Il convient de souligner que l'analyse des entretiens recueillis, d'une part, indique que le capital d'expérience doit être recherché dans la spécificité des biographies individuelles, d'autre part, suggère que ce type de capital peut être plus facilement acquis par les jeunes qui viennent de familles ou de contextes qui favorisent la rencontre et le contact avec « le différent ». En fait, une partie des personnes interrogées racontent que c'est grâce aux parents, aux grands-parents ou aux « autrui significatif » qu'ils ont pu « *iniziare delle avventure* »¹⁹¹, « *lanciarsi in cose mai fatte* »¹⁹², « découvrir d'autres mondes ». L'histoire de vie de Paolo est, à ce titre, emblématique. Paolo est un garçon de 18 ans qui vit dans la périphérie ouest de Naples. Son père travaille comme concierge dans un collège public, tandis que sa mère travaille dans une petite fabrique de chaussures. Contrairement à ses deux grands frères, le jeune homme a beaucoup de difficultés à entrer en relation avec les autres enfants : « *quando ero piccolo io ero un bambino molto chiuso, non parlavo proprio, né a casa mia né in classe. I miei erano*

¹⁹⁰ Le capital d'expérience est lié au concept de capital culturel incorporé de P. Bourdieu (1986), dont on a déjà longuement discuté (*cf.* Chapitre III).

¹⁹¹ « Commencer de nouvelles aventures ».

¹⁹² « Se lancer dans des choses jamais faites ».

disperati, infatti mi hanno spostato da più scuole, tipo due o tre volte, poi dopo hanno capito, il problema non erano le scuole, è che io ero fatto così, era il mio carattere »¹⁹³. Les années passent, mais la situation ne change pas, Paolo passe son adolescence devant la télévision et les jeux vidéo, et il n'arrive pas à se faire des amis. Inquiets, ses parents le « forcent » à rejoindre un groupe de Scouts, avec l'espoir de le pousser à être plus expansif. L'entrée dans le monde associatif représente un tournant dans la vie du garçon, soit parce qu'il construit des relations amicales significatives, soit parce qu'à travers les activités qui lui sont proposées, il découvre la passion pour le design et pour l'ingénierie : « unirmi agli Scout è stata la cosa migliore che potevo fare, è iniziato tutto da lì. Ho conosciuto persone speciali e mi sono reso conto di cosa mi piace veramente fare, cioè realizzare, costruire, fabbricare cose. Quando sei in mezzo alla natura e progetti delle cose... è una cosa bellissima »¹⁹⁴. Au moment de l'entretien, Paolo est en première année de sciences de l'ingénieur, il continue son aventure dans les Scouts et grâce à ses expériences il est confiant pour son avenir, qu'il imagine dans une entreprise de construction écologique et loin du chaos de la ville.

Jusque-là, l'attention a été portée sur deux dimensions : le rapport aux études des jeunes de classe populaire et les stratégies qu'ils définissent pour s'orienter dans l'enseignement supérieur, ainsi que les facteurs familiaux et subjectifs qui, dans la trame décrite, exercent leur influence. Pour compléter les résultats, il manque une dernière pièce, à savoir les modalités avec lesquelles nos jeunes vivent leur expérience éducative et le sens qu'ils attribuent à leur parcours scolaire et universitaire.

5.3 Les significations de l'expérience éducative

Le point de départ pour reconstruire les différentes significations que les jeunes de la classe populaire donnent à leur expérience éducative est le fait qu'aucune des personnes interrogées ne continue ses études et ne définit la voie à suivre dans le supérieur seulement « par amour » (Gambetta 1990). En fait, pour nos étudiants, la décision de commencer l'université est toujours liée à l'espoir d'un avantage, comme la possibilité

¹⁹³ « Quand j'étais petit, j'étais un enfant très renfermé, je ne parlais pas du tout, ni chez moi ni à l'école. Mes parents étaient désespérés, ils m'ont fait changer d'école deux ou trois fois, puis plus tard ils ont compris, le problème n'était pas l'école, j'étais comme ça, c'était ma personnalité ».

¹⁹⁴ « Rejoindre les Scouts a été la meilleure chose que je pouvais faire, tout est parti de ce moment-là. J'ai rencontré des gens spéciaux et j'ai compris ce que j'aime vraiment faire, c'est-à-dire fabriquer, construire, faire des choses. Quand tu es dans la nature et tu fais des choses... c'est cool ».

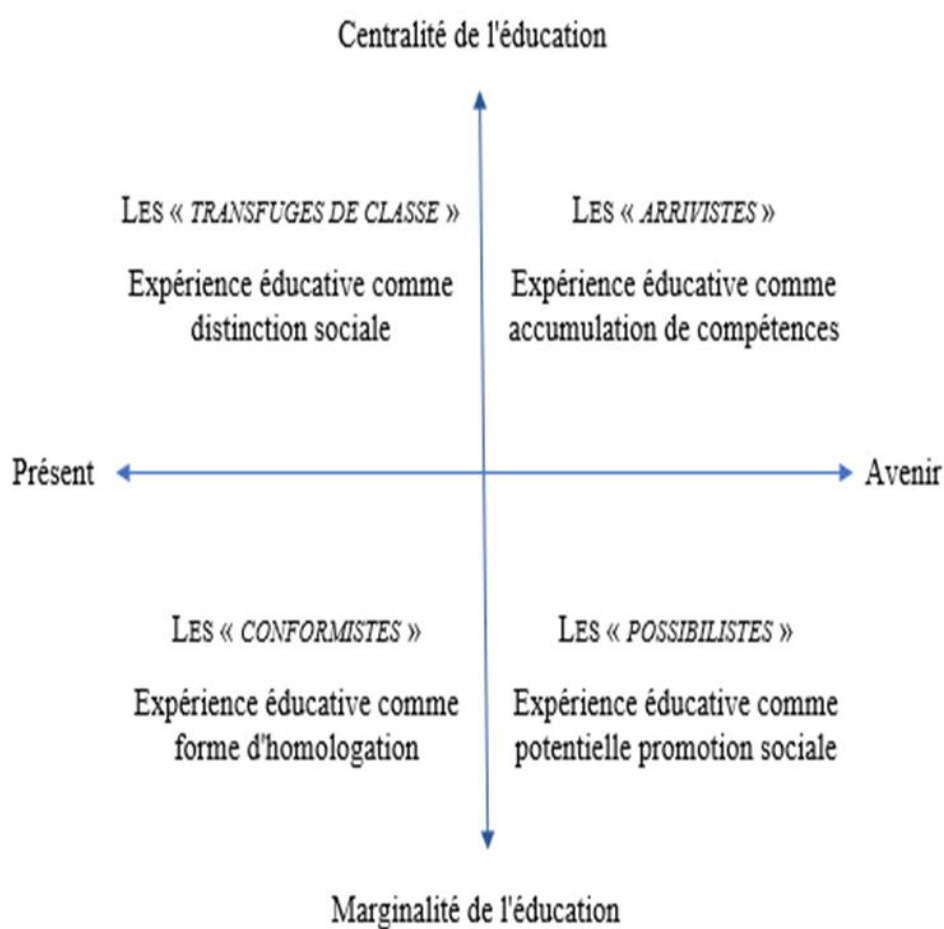
d'améliorer leur condition économique ou l'opportunité obtenir un plus grand prestige social. Cela ne signifie pas que les jeunes rencontrés au cours de la recherche ne montrent pas un intérêt pour la culture universitaire et les disciplines qu'ils étudient, mais qu'ils ne peuvent pas « se payer le luxe » de poursuivre leurs études poussés uniquement par la soif de connaissance. De fait, la plupart des étudiants interrogées font de gros efforts pour supporter les coûts liés à la vie universitaire : ils font des petits boulots, notamment dans les secteurs de la restauration et du tourisme ; ils demandent d'importants sacrifices économiques à leurs parents ; ils renoncent à faire du *shopping*, à sortir avec des amis et à pratiquer des activités sportives. Prétendre que les jeunes d'origine populaire investissent dans l'enseignement supérieur dans l'intention d'en tirer un bénéfice revient à comprendre qu'ils adoptent un système de valeurs axé sur l'utilité, sur « ce qu'il faut » (Hoggart 1957) ou, comme le souligne P. Bourdieu (1979), qu'ils sont guidés par un *habitus* orienté vers le « choix du nécessaire ».

La richesse du matériel empirique, l'hétérogénéité des récits de vie recueillis et la pluralité des thèmes qui ont émergé ont fait de la systématisation des résultats une tâche assez complexe. Aussi, pour démêler l'écheveau du sens que les jeunes attribuent à leur expérience éducative, a été construite une typologie, basée en particulier sur deux dimensions : la pertinence biographique de l'éducation (centralité vs marginalité) et l'orientation temporelle de référence (présent vs futur)¹⁹⁵. Comme le montre le tableau 5.1, à partir de l'intersection de ces deux dimensions, se dessine une typologie composée de quatre profils d'étudiants de classe populaire, dans laquelle chaque profil donne une signification spécifique à l'expérience éducative. Le premier profil, celui des « *transfuges de classe* », attribuent une forte centralité à l'éducation dans leur vie et adoptent le présent comme l'orientation temporelle de référence : ces jeunes vivent l'expérience éducative comme une distinction sociale. Le deuxième profil, celui des « *arrivistes* », attribuent une forte centralité à l'éducation dans leur vie et adoptent l'avenir comme l'orientation temporelle de référence : ces jeunes vivent l'expérience éducative comme une accumulation de compétences. Le troisième profil est celui des « *conformistes* » ; ils accordent un poids assez marginal à l'éducation dans leur vie et

¹⁹⁵ Le matériel empirique a d'abord été analysé à travers une perspective « nomothétique », qui a permis de retracer les éléments communs parmi les biographies recueillies, puis à travers une perspective « idéographique », qui a permis de comprendre le sens implicite et latent de ce qui a été raconté par les jeunes interrogés.

utilisent le présent comme l'orientation temporelle de référence : ces jeunes vivent l'expérience éducative comme une forme d'homologation. Le quatrième et dernier profil est celui des « *possibilistes* », qui accordent un poids marginal à l'éducation dans leur vie et utilisent l'avenir comme l'orientation temporelle de référence : ces jeunes vivent l'expérience éducative comme une potentielle promotion sociale¹⁹⁶.

Tab. 5.1 – Typologie de jeunes étudiants de classe populaire



Source : enquête de terrain

Ci-après, seront décrits en détail les quatre profils d'étudiants de classe populaire identifiés soulignant un certain nombre d'aspects pertinents et récurrents dans les 30 entretiens analysés : le rapport avec l'éducation, le processus d'identification, le degré

¹⁹⁶ Il faut souligner la limite des quatre étiquettes identifiées pour nommer les jeunes interrogés (les « *transfuges de classe* » ; les « *arrivistes* » ; les « *conformistes* » ; les « *possibilistes* »), qui cherchent à classer (donc à penser), mais qui peuvent aussi réactiver des idées reçues.

de confiance en soi et dans la société, la dotation de réflexivité et l'exercice de la capacité d'*agency*. Enfin, pour chacun des profils identifiés sera présentée une histoire de vie représentative.

5.3.1 Les « *transfuges de classe* »

On a défini comme « *transfuges de classe* » ceux qui montrent une forte centralité de l'éducation dans leur vie, soit en termes d'engagement dans leurs études soit en termes de participation à la vie universitaire, et qui font du présent la coordonnée temporelle de référence pour orienter leurs décisions et pour évaluer les voies à suivre. Dans ce premier profil, l'expérience éducative représente une distinction sociale, dans la mesure où elle est vécue comme un éloignement progressif des comportements, des coutumes et des modes de vie typiques de la classe d'origine. En fait, pour ces étudiants l'*ethos* familial est quelque chose dont il convient de « se détacher » (Allen et Hollingworth 2013 ; Allen 2014), pour la frustration de vivre une situation de désavantage¹⁹⁷. Donc, l'éducation constitue un outil pour se distancer du milieu et de la culture populaire, un moyen légitime de sortir d'une réalité où ces jeunes ne se sentent pas à leur place. Pour reprendre les concepts de P. Bourdieu (1997), les « *transfuges de classe* » démontrent un refus pour le *conatus*¹⁹⁸, car ils n'acceptent pas de devenir les protagonistes dociles d'un projet de reproduction sociale.

Les jeunes de ce profil ont une identité orientée vers le présent et déjà clairement définie, car ils s'identifient au rôle d'étudiant. Ainsi, ils ont le sentiment d'avoir « preso una strada diversa, di aver fatto scelte che vanno in un'altra direzione, di aver iniziato a costruire una solida alternativa, qualcosa di diverso »¹⁹⁹ par rapport à leurs parents, d'être sortis « d'un monde, d'un contexte et d'une réalité qui commençaient à être trop étroits ». Le processus de construction sociale des « *transfuges de classe* » est soutenu par une forte confiance dans leurs capacités et dans la société : ils croient profondément en eux-mêmes, ont un fort contrôle sur leur destin et sont convaincus que grâce à leurs

¹⁹⁷ Pour les « *transfuges de classe* », la prise de distance de l'*ethos* familial ne se traduit pas par une hostilité envers leurs parents. Dans leurs récits de vie, il y a des contrastes et des divergences au sein de la famille, mais il s'agit de dynamiques typiques de la phase de la jeunesse et qui ne prennent jamais des traits radicaux.

¹⁹⁸ Le *conatus* est un concept philosophique qui renvoie à l'exercice de la force d'exister d'un être, d'une essence singulière, possédant une nature propre.

¹⁹⁹ « Pris un chemin différent, d'avoir fait des choix qui vont dans une autre direction, d'avoir commencé à construire une alternative, quelque chose de différent ».

efforts, ils pourront changer le cours des choses et obtenir ce qu'ils méritent. En outre, ces jeunes montrent une bonne réflexivité qui se traduit souvent en *agency* : d'une part, ils soumettent tout ce qui se passe dans leur vie à un examen critique et évaluent leurs propres possibilités en les comparant avec les conditions objectives ; de l'autre, ils ont une bonne capacité à activer des ressources personnelles et relationnelles, afin d'agir en fonction des objectifs qui veulent atteindre.

Finalement, du point de vue socio-démographique, on trouve parmi les « *transfuges de classe* » le même nombre de jeunes de Naples (4 cas) et des jeunes de Poitiers (4 cas). Si l'origine territoriale n'est pas un élément de discrimination pour ce profil, on ne peut pas en dire autant du genre, car il y a une grande majorité de filles. Même si l'échantillon n'est pas représentatif, on peut expliquer la plus grande présence de jeunes femmes par leur « bonne volonté culturelle » face à l'école (Baudelot et Establet 1992) et par le fait que pour les filles le souhait d'une émancipation de classe est très souvent lié à celui d'une émancipation de genre. Pour conclure, ce premier groupe est composé principalement de filles, et minoritairement de garçons, qui ont accumulé un capital d'expérience qui leur a ouvert les portes d'une autre réalité, d'une autre façon de vivre, d'un autre avenir possible. L'expérience acquise – basée sur un « rapport assez heureux » aux études en collège et en lycée – pousse ces jeunes à se servir de l'enseignement supérieur, et notamment de l'insertion dans des filières fortes sur le marché du travail et socialement prestigieuses, pour faire les premiers pas dans une trajectoire de mobilité ascendante.

5.3.1.1 Margherita : *j'étudie donc je suis*

L'histoire de vie de Margherita est emblématique du profil des « *transfuges de classe* », car sa trajectoire biographique, liée à des expériences très significatives pour son âge, la conduira à vivre le parcours universitaire comme une évasion d'une classe sociale qu'elle ne sent plus la sienne. Margherita est une jeune fille de 20 ans issue d'une famille de classe populaire : son père travaille comme éboueur, tandis que sa mère est une femme de ménage précaire. La jeune fille a un grand frère et une grande sœur. Le premier, qui a quitté l'école avant le bac, a travaillé pendant quelques années dans une entreprise de construction, puis a été licencié à cause d'une réduction du personnel. La deuxième, en revanche, a réussi à obtenir un diplôme post bac d'opérateur socio-

sanitaire et travaille actuellement dans une maison de retraite. Margherita et sa famille vivent dans le centre historique de Naples et partagent le palier avec les parents de sa mère. Depuis son enfance, la fille passe beaucoup de temps avec ses grands-parents, soit parce que chez elle il n'y avait jamais personne, soit parce qu'elle était fatiguée des disputes familiales : « ho passato tutta la mia infanzia con i miei nonni, facevo di tutto con loro, capitava anche che la sera restavo a dormire là. In particolare con mio nonno... parlavo un sacco, mi portava a fare lunghe passeggiate al mare, era bello. Anche perché a casa non c'era per niente un clima piacevole, si litigava sempre, si gridava sempre. Loro erano diventati in un certo senso il mio punto riferimento, nel senso che... quando mi sentivo sola, quando ero triste, quando le cose non si mettevano per niente bene, è da loro che andavo. Sì... alla fine loro compravano le merendine, la coca-cola e passava tutto »²⁰⁰.

Petit à petit, Margherita trouve un équilibre, elle passe ses journées entre l'école et la maison de ses grands-parents, en essayant de ne pas se laisser bloquer la vie par les problèmes familiaux. Mais quand la jeune fille est en dernière année de collège, ses grands-parents perdent la vie dans un accident de voiture, et pour elle commence une longue période de crise. Ainsi, au moment de continuer ses études, elle décide sans trop réfléchir de s'inscrire dans une école d'informatique de son quartier. Les choses tournent mal, soit parce que les matières enseignées ne suscitent pas son intérêt et sa curiosité, soit parce qu'elle n'arrive pas à s'intégrer et ne se sent pas à l'aise en classe. À la fin de l'année scolaire, pour les mauvais résultats et pour le manque de participation, Margherita est rejetée. Désespérée et perdue sont les adjectifs qu'elle utilise pour décrire ce qui ressentait à ce moment-là. Toutefois, la mort de ses grands-parents d'un côté et son échec scolaire de l'autre stimulent dans la jeune fille un processus de réflexion sur son parcours de vie, comme le montrent ses paroles : « quell'estate è stata fondamentale per me, ho capito che dovevo dar mi una mossa, che non potevo continuare a lasciarmi scivolare le cose addosso. Dopo la bocciatura è cambiato tutto, sono cambiata io. Alla fine i miei non si sono manco arrabbiati tanto, perché hanno capito,

²⁰⁰ « J'ai passé toute mon enfance avec mes grands-parents, j'ai tout fait avec eux, il arrivait aussi que la nuit, je restais là-bas. En particulier avec mon grand-père... je parlais beaucoup avec lui, nous faisons de longues promenades au bord de la mer, c'était beau. Notamment parce qu'il n'y avait pas du tout une situation agréable chez moi, mes parents se disputaient tout le temps, ils criaient tout le temps. Mes grands-parents étaient devenus d'une certaine façon mon point de référence, en ce sens que quand je me sentais seul, quand j'étais triste, quand les choses ne marchaient pas, j'allais chez eux. Ils achetaient des snacks, le cola et tout c'était parfait ».

cioè si sono resi conto che erano un po' tutte le circostanze che mi avevano fatto crollare, che mi avevano messo in crisi. Ma ero io stessa che ero arrabbiata, pensavo... ma che stai facendo? Ma dove vuoi arrivare? Ma che fine vuoi fare? »²⁰¹.

Après l'été de son échec scolaire, Margherita décide de se retrousser les manches et de reprendre sa vie en main : la fille quitte sa vieille école et entre dans un lycée scientifique assez prestigieux²⁰², où elle peut se tester et profiter de son intérêt pour les mathématiques. Dans le nouveau contexte scolaire, la situation s'améliore, ici la jeune femme trouve la sérénité et la paix qui manquent chez elle. En fait, comme pour tous les « *transfuges de classe* », les études deviennent de plus en plus centrales dans sa vie, et l'expérience éducative – considérée comme riche, positive, constructive et conforme à sa personnalité – s'oppose à l'expérience familiale, jugée au contraire en termes très négatifs. Quand elle raconte son histoire, Margherita est inscrite en première année de médecine vétérinaire et, en même temps, travaille comme serveuse dans un pub pour payer ses études. Pendant l'entretien, elle apparaît très satisfaite et enthousiaste des décisions prises. Grâce à sa réflexivité, elle est confiante mais aussi rationnelle dans la construction de sa trajectoire. Margherita affirme ne pas avoir ni le temps ni l'envie de regarder vers l'avenir, elle veut concentrer toutes ses énergies sur le présent, elle veut vivre pleinement sa vie d'étudiante universitaire.

5.3.2 Les « *arrivistes* »

Sur la base des deux dimensions choisies pour élaborer la typologie, les « *arrivistes* » montrent une forte centralité de l'éducation dans leur vie – confirmée par le temps et l'engagement dédiés d'abord à l'école puis à l'université – et adoptent l'avenir comme l'orientation temporelle de référence pour guider leur action. Dans ce deuxième profil, l'expérience éducative représente une accumulation de compétences et de savoirs, dans la mesure où elle est vécue comme un investissement pour obtenir des certifications et des diplômes à utiliser à moyen et long terme sur le marché du travail. En effet, pour

²⁰¹ « Cet été-là a été fondamental pour moi, j'ai compris qu'il fallait faire quelque chose, que je ne pouvais pas continuer comme ça. Après le rejet, tout a changé, c'est moi qui ai changé. Fin... mes parents n'étaient pas très en colère, parce qu'ils ont compris, ils se sont rendus compte qu'il y avait des circonstances qui m'avaient fait effondrer, qui m'avaient mis en crise. Mais j'étais moi-même en colère, je pensais... qu'est-ce que tu fais ? Où veux-tu en venir ? C'est ce que tu veux pour toi ? ».

²⁰² En Italie, il n'y a pas d'équivalent de la « carte scolaire », qui impose tel ou tel lycée en fonction du lieu d'habitation des parents, donc changer de lycée est possible sans difficulté.

les jeunes de ce groupe, le parcours éducatif est « una fase di preparazione »²⁰³, « qualcosa che può servire in vista del domani »²⁰⁴, « una tappa obbligata se si vuole migliorare »²⁰⁵, « une compétition pour acquérir de plus en plus de compétences ». Ainsi, l'éducation constitue un outil de réussite économique, un moyen pour s'assurer un emploi stable, durable et surtout bien rémunéré. En bref, en adaptant leur conduite aux possibilités objectives imposées par la position qu'ils occupent dans la hiérarchie sociale et en se montrant particulièrement sensibles au processus de construction du *nomos* économique, les « *arrivistes* » adhèrent pleinement aux principes clés de la rhétorique néolibérale (Bourdieu 1993 ; 2003).

L'identité des « *arrivistes* » est orientée vers l'avenir mais déjà bien définie, car ils se projettent dans un futur statut professionnel, c'est-à-dire qu'ils se sentent comme de futurs infirmiers, de futurs économistes ou de futurs experts en communication. Comme les « *transfuges de classe* », ces jeunes peuvent compter sur une solide confiance : d'une part, ils sont certains qu'en s'appuyant sur leurs compétences, ils pourront atteindre la stabilité économique ; de l'autre, ils ont une vraie obsession pour la méritocratie, qui considèrent comme le pivot de la société contemporaine. En fait, sont très récurrentes dans leurs récits de vie des expressions telles que : « so che io ho le possibilità di farcela »²⁰⁶ ; ou « se sei preparato e te lo meriti puoi arrivare ovunque »²⁰⁷ ; ou encore « je pourrai atteindre mes objectifs, c'est juste une question de compétences personnelles ». De plus, comme les « *transfuges de classe* », les « *arrivistes* » sont dotés de réflexivité et de capacité d'action, mais pour eux la réflexion sur leur parcours de vie ne conduit pas à une prise de distance avec l'*ethos* familial, mais à une course aux compétences. En somme, l'aspect qui unit ces jeunes est leur adhésion à ce que l'on a appelé la « société des diplômés » (Millet et Moreau 2011).

Les caractéristiques socio-démographiques de ce deuxième profil se caractérisent par une forte connotation territoriale et de genre. *In primis*, parmi les « *arrivistes* », il y a plus de jeunes de Poitiers (6 cas) que de jeunes de Naples (2 cas), et cela pourrait être dû au fait que la rhétorique néolibérale et le « mythe des compétences » semblent plus répandus et plus enracinés en France qu'en Italie, ou du moins dans les

²⁰³ « Une phase de préparation ».

²⁰⁴ « Quelque chose qui peut servir en vue de l'avenir ».

²⁰⁵ « Une étape obligatoire si nous voulons nous améliorer ».

²⁰⁶ « Je sais que j'ai de bonnes chances de réussir dans la vie ».

²⁰⁷ « Si tu es vraiment capable et si tu le mérites, alors tu peux faire n'importe quoi ».

régions du Sud du pays, où les nouvelles générations sont très découragées et n'ont pas beaucoup confiance dans les institutions et dans la méritocratie. *In secundis*, dans ce groupe, il y a presque exclusivement des garçons, ce qui peut correspondre à l'*agôn* lié plus à la socialisation masculine qu'à celle féminine (Baudelot et Establet 1992), en vertu de laquelle les jeunes hommes développent souvent un culte pour la rivalité, pour le défi et pour la soif de succès. Du point de vue des conditions économiques, les « *arrivistes* » sont ceux qui vivent mieux parmi les personnes interrogées, car dans la majorité des cas leurs parents ont un petit diplôme et ne sont pas victimes de la précarité. Donc, ces jeunes – qui ont très souvent fréquenté des écoles techniques ou professionnelles, pour commencer après des études pas toujours prestigieuses, mais avec des possibilités d'emploi assez claires – veulent profiter du leur future diplôme pour maintenir le même niveau de vie de leurs familles d'origine, c'est-à-dire pour préserver leur condition ambivalente de « privilégiés de la classe populaire ».

5.3.2.1 Arnaud : *j'étudie donc je serai*

L'histoire de vie d'Arnaud a été choisie pour décrire le profil des « *arrivistes* », car elle montre comment une expérience familiale centrée sur l'idée de « se mettre au travail » et une forte sensibilité à la rhétorique néolibérale peuvent pousser à vivre le parcours éducatif comme une accumulation continue de compétences²⁰⁸. Arnaud est un jeune français de 19 ans issu d'une famille d'origine populaire : son père, titulaire d'un diplôme technique, est employé à la mairie de Poitiers, tandis que sa mère, après de nombreuses années de chômage, a obtenu une qualification professionnelle et travaille actuellement comme vendeuse dans un magasin de vêtements. Le garçon, qui n'a ni frères ni sœurs, vit avec ses parents dans un quartier non loin du centre-ville, même s'il explique que trouver la « bonne maison » n'a pas été facile, car, tant en raison de la petite taille des appartements précédents que des querelles fréquentes avec les voisins, il a déménagé à plusieurs reprises, en changeant ainsi d'habitudes, d'école et d'amis. Les nombreux déménagements d'un quartier à l'autre, qui sont souvent vécus avec

²⁰⁸ Dans les chapitres précédents, on a vu comment l'imposition de l'idéologie néolibérale a eu des effets significatifs dans le domaine éducatif, comme l'extension de la logique d'efficacité et d'efficacité au cœur des établissements d'enseignement (cf. Chapitre II). Ce qui importe maintenant, c'est de comprendre comment les valeurs et les croyances véhiculées par le néolibéralisme sont intériorisées par les nouvelles générations, et comment elles se présentent comme des outils de reproduction des privilèges et de légitimation des inégalités.

difficulté pendant l'adolescence, ne représentent pas un problème pour Arnaud, parce que ses parents « l'encouragent » à vivre le changement comme un moyen de s'améliorer, comme un investissement personnel et familial : « changer de quartier n'a pas été si difficile, du moins je ne l'ai pas mal vécu. Ma première maison c'était une maison de campagne, donc isolée, pas très confortable dans tous les sens. Par contre, le deuxième appartement était un appartement situé à la périphérie de Poitiers, c'était très sympa, mais le quartier s'était très dégradé et surtout dangereux, mes parents avaient peur de me faire sortir le soir. Ce que je veux dire, c'est que si changer signifie améliorer, c'est bien, si ça signifie vivre plus confortablement, je pense c'est bien. Mes parents et moi on a choisi en fonction de nos besoins quotidiens, et aujourd'hui je suis satisfait de nos choix... oui, je suis content parce qu'on vit mieux ».

L'accent mis sur l'investissement personnel se retrouve aussi dans la définition des stratégies éducatives, qui dans le cas d'Arnaud – et des « *arrivistes* » plus généralement – repose sur une longue confrontation familiale. En fait, au moment de choisir l'école à fréquenter après le collège, le jeune homme aimerait commencer « quelque chose d'utile pour l'avenir », mais, d'un côté, ses résultats scolaires ne lui permettent pas de viser haut, de l'autre, il n'a aucune inclination particulière, donc il s'appuie sur l'avis de sa famille. Poussé par sa mère, le garçon entame un parcours d'études professionnel lié au secteur du commerce, où il a la possibilité d'alterner des périodes de formation en classe avec des périodes de stage dans des magasins. Il s'agit d'une décision en ligne avec ses attentes, qui lui permet d'obtenir des certifications éducatives et, en même temps, d'acquérir de nombreuses compétences pratiques et un savoir-faire qu'il pourra investir sur le marché du travail. En plus, pendant sa carrière scolaire, Arnaud investit son temps et son engagement dans l'obtention de plusieurs certifications, tels qu'une attestation de langue anglaise, un passeport de compétences informatique européen et un certificat de premiers secours, selon lui de plus en plus indispensables pour avoir un avantage sur les autres : « selon moi, aujourd'hui on n'a pas le choix, il faut savoir faire n'importe quoi, il faut obtenir les meilleurs résultats possibles, il faut s'engager pour être prêts pour le marché. En France, il y a une concurrence sans précédent, les jeunes doivent prouver qu'ils sont capables, sinon les entreprises choisissent quelqu'un d'autre, c'est normal... c'est comme ça. Je crois que j'ai fait ma part, donc je crois que j'ai vraiment de bonnes chances d'atteindre mes objectifs

professionnels dans mon futur. Mais, dans tous les cas, je suis conscient du fait que je ne suis qu'au début, il reste encore beaucoup à faire ».

Au moment de l'entretien, Arnaud est en première année de licence en économie et gestion, il participe activement à la vie universitaire et fait de l'éducation le centre névralgique de sa vie quotidienne. En fait, il est également inscrit à deux cours télématiques de spécialisation, l'un pour devenir un vendeur professionnel et l'autre pour obtenir un certificat de *junior manager*. Exemple parfait de sujet néolibéral (Dardot et Laval 2010), le jeune homme montre son besoin d'apprendre quelque chose de concret et explique qu'il n'a pas peur pour l'avenir : il ne sait pas s'il restera en France ou partira pour l'étranger, il ne sait pas s'il aura ou non une famille, mais il est certain qu'il sera un excellent directeur commercial.

5.3.3 Les « conformistes »

On a désigné comme « conformistes » ceux qui attribuent un poids marginal à l'éducation, tant en termes de dévouement aux études qu'en termes d'adhésion à la vie universitaire, et qui adoptent le présent comme l'orientation temporelle de référence. Dans ce troisième profil, l'expérience éducative représente une forme d'homologation, dans la mesure où elle est vécue comme une possibilité de se conformer aux autres jeunes. En fait, ceux qui font partie de ce groupe sont plus intéressés par la reconnaissance symbolique liée au statut d'étudiant que par leur carrière universitaire. Ainsi, l'éducation est considérée comme un outil pour « être étudiant » dans sa dimension festive et de sociabilité surtout. Donc, les « conformistes » peuvent être vus comme des « exclus de l'intérieur », parce que – sur la base de leur dotation de capitaux, de leur position dans le champ académique et de leur *habitus* – ils établissent un rapport ambivalent avec l'enseignement supérieur : en équilibre entre la soumission et la rébellion, ils traînent sans conviction une scolarité qui savent sans avenir (Bourdieu 1993).

Les « conformistes » ont une identité orientée vers le présent et « coupée en deux », car, d'une part, ils s'identifient à un modèle de jeunesse bourgeoise, dont le trait caractéristique est une aversion pour tout ce qui n'est pas distinct et raffiné, d'autre part, ils sont conscients qu'il s'agit d'un monde auquel ils n'appartiennent pas de droit. Contrairement aux profils précédents, pour ces jeunes le processus de construction sociale est entravé par un fort manque de confiance en soi et dans les possibilités

offertes par la société. D'ailleurs, sont très fréquentes dans leurs récits de vie des expressions telles que : « so di avere dei limiti, non credo di poter fare tutto nella vita »²⁰⁹ ; « je pense qu'il faut être réaliste, la société nous permet pas de faire ce qu'on veut ». En plus, les jeunes « *conformistes* » sont dotés d'une bonne réflexivité, qui cependant – en l'absence de ressources non seulement économiques, mais aussi personnelles, culturelles et relationnelles – ne se traduit pas en *agency*, et finit très souvent par alimenter des sentiments de découragement et de frustration (Spanò 2018).

Sur le plan socio-démographique, ce troisième profil ne présente pas ni une connotation territoriale ni une connotation de genre : en font partie, dans la même mesure, des jeunes de Naples (3 cas) et des jeunes de Poitiers (3 cas), ainsi que des garçons et des filles. Dans ce groupe, ce qui revêt une importance particulière, c'est la zone de résidence. En fait, les « *conformistes* » vivent dans des quartiers plutôt bourgeois et culturellement dynamiques. Cela les pousse à séparer distinctement la sphère privée, où « pouvoir être à l'aise et se comporter naturellement », de la sphère publique, où au contraire « il faut avoir une certaine sensibilité, se montrer adéquats ». En somme, l'expérience biographique de ces jeunes, centrée sur la confrontation quotidienne avec « ceux qui vont mieux », les conduit au fil du temps à recourir à l'enseignement supérieur – en privilégiant les filières liées au domaine de l'art et de la créativité²¹⁰ – pour prouver qu'ils ne sont pas des *outsiders*.

5.3.3.1 Olivia : j'étudie, tout comme « eux »

L'histoire de vie d'Olivia a été sélectionnée pour décrire le profil des « *conformistes* », car elle montre comment grandir dans un contexte où devoir continuellement se montrer à la hauteur et dans une famille constamment soucieuse de maintenir une bonne réputation peut pousser à vivre le parcours éducatif comme une forme d'homologation. Olivia est une jeune italienne de 19 ans d'extraction populaire, fille d'un portier d'immeuble et d'une secrétaire d'un centre sportif. La jeune femme vit avec ses parents et son petit frère dans un quartier assez bourgeois de Naples, dans une maison achetée avec beaucoup de sacrifices par ses grands-parents paternels. Ainsi, même si dotée de

²⁰⁹ « Je sais que j'ai des limites, je pense pas pouvoir faire n'importe quoi dans ma vie ».

²¹⁰ La décision des jeunes « *conformistes* » d'étudier des disciplines liées au monde de l'art, de la mode et de la créativité renvoie au concept de refuge honorable de P. Bourdieu : il s'agit de cours universitaires qui jouissent d'un grand prestige social, mais qui ne demandent pas beaucoup d'efforts en termes d'études (Bourdieu et Passeron 1970).

ressources culturelles limitées, sa famille a toujours dû se rapporter au monde des bonnes manières et de la courtoisie : « per me essere educati è la prima cosa. Mamma e papà mi hanno sempre insegnato che bisogna portare rispetto, che bisogna comportarsi con gli altri come vuoi che gli altri si comportano con te... io ne ho fatto un insegnamento di vita. Per esempio, quando ero piccola loro mi dicevano sempre fuori casa il dialetto te lo devi proprio dimenticare, non esiste proprio, se a casa qualche volta ti scappa va bene, ma con gli altri no. Secondo me è giustissima come cosa, io ancora oggi parlo napoletano solo quando sono a casa, ma quando sono con i miei amici, per strada, nei negozi oppure quando sono a casa di qualche amica, io parlo solo italiano, non dico nemmeno una parola in dialetto, mai »²¹¹.

La jeune fille passe une enfance plutôt calme entre l'école et le studio de danse, mais peu à peu elle commence à se rendre compte des différences entre son niveau de vie et celui de ses camarades de classe : elle passe ses vacances à la maison, tandis qu'ils voyagent souvent à travers l'Europe ; elle ne fait jamais du *shopping*, tandis qu'ils s'habillent à la dernière mode. Très vite, Olivia comprend qui même si vit dans le même quartier et étudie dans la même école, elle et ses amis sont socialement distants. Pendant l'adolescence, les disparités économiques avec les personnes qu'elle fréquente commencent à poser un problème, au point qu'Olivia décide d'arrêter de danser pour pouvoir demander quelque chose de plus aux parents, pour ressembler un peu plus à ses amis. Le désir d'Olivia de ne pas se sentir différente se reflète dans ses choix éducatifs. En fait, au moment de choisir quoi faire après le collège, Olivia est confuse et troublée surtout parce que ses profs lui conseillent de commencer un parcours technique ou professionnel, alors qu'elle veut suivre ses camarades au lycée scientifique. Après une longue confrontation familiale, Olivia choisit le lycée artistique – une décision assez courante chez les jeunes « *conformistes* » – qui lui permet de s'engager dans quelque chose de prestigieux mais pas trop exigeant en termes d'étude : « fare l'artistico è stata la cosa migliore che potessi fare nella vita, io mi sono trovata veramente bene. Le mie amiche erano gelose, mi chiedevano sempre della mia scuola, di quello

²¹¹ « Pour moi, être polie est la première chose. Maman et papa m'ont toujours appris qu'il faut se comporter avec les autres comme on voudrait qu'ils se comportent avec nous, et j'en ai fait une leçon de vie, je la porte toujours avec moi. Par exemple, quand j'étais petite, ils me disaient quand tu es loin de la maison, le dialecte tu dois l'oublier, il n'existe pas. Selon moi, c'est bien comme ça, je ne parle jamais le napolitain lorsque je suis avec mes amis, ou dans la rue, ou dans les magasins ou chez un ami, je ne parle que l'italien, je ne dis même pas un mot en dialecte, jamais ».

che si faceva, di come era l'ambiente... perché alla fine nessuno lo conosce davvero l'artistico, se non ci vai non puoi conoscerlo, io questo gli dicevo sempre. Poi sì, devi studiare, ma studi facendo cose divertenti, cioè non ci sono capitoli e capitoli da imparare a memoria, è un'altra cosa. Devo dire la verità è stata una buona scelta, anche perché io credo di essere nata per fare il liceo artistico »²¹².

Au moment de l'entretien, Olivia est inscrite en première année d'histoire de l'art, mais elle ne suit pas régulièrement les cours et ne vit pas pleinement l'expérience universitaire. La jeune femme n'apparaît pas très enthousiaste pour ses études et doute que l'art lui permettra d'avoir un avenir solide, mais elle ne cesse de répéter que c'est bien comme ça. Elle passe les après-midis dans les cafés, avec ses amies, en faisant semblant d'étudier. Maintenant qu'elles sont toutes de jeunes étudiantes, Olivia peut finalement se sentir comme « eux ».

5.3.4 Les « possibilistes »

On a défini « *possibilistes* » ceux qui attribuent un poids marginal à l'éducation, au niveau de participation générale à la vie universitaire, et qui font de l'avenir l'orientation temporelle de référence dans la construction de leurs stratégies biographiques. Dans ce quatrième et dernier profil, l'expérience éducative représente une potentielle promotion sociale, dans la mesure où elle est vécue comme une tentative de se donner une autre chance en vue du futur. Donc, l'enseignement supérieur est considéré comme un outil de réussite sociale, comme un moyen par lequel aspirer à une meilleure position dans la société. D'ailleurs, les jeunes « *possibilistes* » – qui, comme on le verra, ont déjà fait leurs premiers pas dans le marché du travail, quoique de manière très précaire – veulent se construire une voie alternative, mais en l'absence de ressources familiales et personnelles, ils ne font qu'entrer dans le monde universitaire sans un vrai projet. En Bref, ces jeunes, à la lumière d'un *habitus* qui les pousse à répéter leur conduite, n'arrivent pas à s'écarter du parcours entrepris (Bourdieu 1997).

²¹² « Aller au lycée artistique a été la meilleure chose que je pouvais faire dans la vie, je me suis vraiment bien amusée. Mes amies étaient toutes jalouses, elles me posaient toujours des questions sur mon école, sur ce que je faisais, sur l'environnement. Parce que personne ne connaît vraiment l'école d'art, je leur ai toujours dit ça. Bien sûr, il faut étudier, mais là-bas on peut étudier en faisant des choses amusantes, il n'y a pas beaucoup de choses à apprendre par cœur, c'est autre chose. Pour être honnête, ça a été un bon choix, aussi parce que je pense que je suis née pour aller à l'école d'art ».

Les « *possibilistes* » ont un profil d'indétermination : d'un côté, ils ne savent toujours pas qui ils sont, de l'autre, ils ne sont même pas capables de décrire qui ils seront dans l'avenir. Ainsi, très courantes dans leurs récits de vie sont des expressions telles que : « onestamente non so che cosa voglio fare, che cosa voglio diventare, chi voglio essere, io ci penso spesso al futuro, però non l'ho capito ancora, prima o poi penso che lo capirò »²¹³ ; ou aussi « je sais pas quel sera mon destin, parfois je le vois d'une manière, d'autres fois je l'imagine d'une autre manière... c'est difficile de comprendre qui tu es, ce que ton cœur ressent ». Comme pour les « *conformistes* », pour les jeunes « *possibilistes* » le processus de construction sociale est fortement entravé par un manque de confiance en soi et dans la société. En outre, contrairement aux trois profils précédents, les « *possibilistes* » ne sont dotés ni de réflexivité ni d'*agency* : l'incapacité de penser de manière critique, de s'orienter et de prendre des décisions en ligne avec leurs objectifs fait que ces jeunes n'arrivent presque jamais à mettre en œuvre des plans d'action conscients et cohérents.

Les traits socio-démographiques de ce dernier groupe montrent une prégnance des jeunes de Naples (6 cas) plus que ceux de Poitiers (2 cas), alors que la variable du genre ne prend pas un poids significatif. On peut expliquer la plus grande présence des napolitains par le fait qu'en Italie, de manière plus marquée qu'en France, les carrières professionnelles des jeunes se caractérisent par une forte précarité et ne sont pas protégées par un système de *welfare* adéquat. En effet, les « *possibilistes* » ont souvent déjà un emploi et dans leurs histoires de vie la nécessité de définir « une autre voie » est liée à la conscience que tôt ou tard, ils seront au chômage. En résumé, la condition d'incertitude que vivent ces jeunes les conduit à commencer leur expérience universitaire, sans aucune préférence pour un domaine disciplinaire spécifique, avec l'espoir d'avoir un jour une vie meilleure.

5.3.4.1 Guillaume : *j'étudie, on sait jamais*

L'histoire de vie de Guillaume a été choisie pour représenter le profil des « *possibilistes* », car elle montre comment le fait de vivre dans une condition d'insécurité sociale peut pousser à commencer l'expérience universitaire pour fuir son propre désavantage

²¹³ « Je sais pas ce que je veux faire, ce que je veux devenir, qui je veux être, je pense souvent à l'avenir, mais je l'ai pas encore compris, tôt ou tard je pense que je le comprendrai ».

et se donner la chance de changer de direction²¹⁴. Guillaume est un garçon français de 23 ans d'origine populaire : son père travaille comme ouvrier métallurgiste dans une petite usine en milieu rural, tandis que sa mère est une opératrice de la petite enfance dans une crèche privée du centre-ville. Ayant grandi avec ses parents et son grand frère dans un quartier ouvrier de la périphérie de Poitiers, le jeune homme raconte d'une enfance « très normale », passée entre l'école, les cours de *basket*, les sorties avec les amis et les rares moments en famille. En fait, le travail à temps plein de ses parents et le départ de son frère pour le Sud de la France où il va poursuivre sa carrière militaire, font que Guillaume reste souvent seul à la maison, en développant ainsi un fort sentiment de responsabilité et d'autonomie. Son indépendance se traduit par une totale liberté de décision en matière d'éducation, au point que le garçon, sans aucune confrontation familiale, décide de commencer un parcours scolaire lié au secteur des transports et de la logistique : « je me souviens avec plaisir du temps de l'école, car pour moi a été une période riche. Mon lycée professionnel était bien organisé, il avait de nombreux liens avec des entreprises locales, donc j'ai passé des mois en formation scolaire et des mois en formation sur le tas. Fin, ce que j'ai le plus aimé, a été le fait de pouvoir étudier et gagner de l'argent en même temps, je pouvais être autonome, je pouvais gérer mon argent comme je le voulais, et ça c'est important pour un jeune. J'ai appris beaucoup de choses à l'école, soit des choses théoriques comme les maths, la mécanique etcetera, soit des choses pratiques, qui sont utiles dans la vie ».

Après avoir obtenu le bac professionnel, Guillaume ne veut pas poursuivre ses études et ainsi il se met tout de suite à la recherche d'un emploi. Au début, il rencontre de nombreuses difficultés, car les entreprises préfèrent embaucher du personnel plus qualifié. Donc, le jeune homme commence à travailler d'abord comme vendeur dans un magasin d'électronique, puis comme serveur dans un restaurant du centre, mais dans les deux cas, les horaires très flexibles et le salaire plutôt bas ne lui permettent pas d'avoir un style de vie régulier et d'être complètement autonome. Après presque deux ans, Guillaume – grâce à son capital d'autochtonie (Retière 2003) – obtient un emploi en lien avec ses études, vu qu'il est embauché comme agent chargé de l'inventaire dans une entreprise située dans son quartier. Les choses vont assez bien : on lui propose

²¹⁴ Même s'il y a plus de jeunes italiens parmi les « *possibilistes* », on a choisi de présenter l'histoire de vie de Guillaume car son expérience biographique est emblématique de ce profil.

un contrat de deux ans avec la promesse d'une future stabilisation. Satisfait et plein d'espoir, le garçon décide de quitter le foyer familial et d'aller vivre seul. Cependant, au bout de deux ans et suite à une forte réduction du chiffre d'affaires, le projet initial d'un emploi stable est annulé et Guillaume continue à travailler de manière précaire. La rechute dans la précarité a des effets dévastateurs pour le jeune, tant en termes objectifs qu'en termes subjectifs : d'une part, il ne peut continuer à être autonome que grâce aux prestations sociales, d'autre part, il a le sentiment de n'être rien. En somme, sa condition – partagée par tous les jeunes « *possibilistes* » – est celle d'un « individu par défaut » (Castel 2009), comme il émerge de ses paroles : « je me sentais vraiment nul, la seule chose que je ressentais c'était le désespoir. Je n'avais pas de travail, je n'avais pas d'argent, je n'avais aucune échappatoire, je ne savais pas quoi faire, pas du tout. Rien... le vide, le vide et rien d'autre ».

Quand il raconte son histoire, Guillaume est en première année de presse et métiers de la communication et continue à travailler à temps partiel dans le secteur de la logistique. Il se dit plutôt passionné par ses études, mais en vrai il ne semble pas très engagé dans l'expérience universitaire. Découragé et peu réfléchi, le jeune homme essaie de s'accrocher à quelque chose, au point qu'il a recommencé à jouer au *basket*, avec l'espoir que le sport lui ouvrira des portes. Il ne veut pas se résigner : il est certain que le destin doit suivre son cours et qu'il existe une infinité d'alternatives, ce n'est qu'une question de temps.

Conclusions

Pour offrir une vue d'ensemble et donc faire le point de la situation, il est nécessaire de systématiser les résultats de l'enquête sur le terrain. En premier lieu, l'analyse du matériel empirique a mis en évidence que, malgré les nombreux éléments de nouveauté qui caractérisent la société contemporaine, la classe sociale reste l'outil conceptuel privilégié pour lire et pour analyser les inégalités éducatives du point de vue sociologique. En somme, en ligne avec la littérature internationale sur le sujet, la recherche montre que les trajectoires de vie des jeunes restent encore aujourd'hui fortement influencées par leurs origines socio-économiques. En second lieu, l'analyse biographique a mis en lumière que, tant en Italie qu'en France, pour enquêter sur les inégalités dans l'enseignement supérieur dans leur complexité, il est nécessaire d'envisager non seulement

l'accès aux études de haut niveau, mais aussi des dimensions plus latentes, c'est-à-dire le rapport que les jeunes établissent avec l'éducation en général et avec leurs études en particulier ; la manière dont ils définissent et développent leurs stratégies éducatives et les moyens qu'ils mettent en jeu pour le faire ; la façon dont ils vivent leur expérience universitaire et le sens qu'ils attribuent à leur statut d'étudiant. Tout cela, bien entendu, ne veut certainement pas dire que les parcours éducatifs sont essentiellement prédéterminés, car – comme on l'a vu – les garçons et les filles de classe populaire peuvent entreprendre des trajectoires atypiques par rapport à leur *background* familial et social, en mobilisant des ressources de nature subjective et contextuelle.

Pour conclure, les résultats de la recherche semblent aller dans la direction indiquée par P. Bourdieu, ou mieux dans la direction suggérée par l'interprétation plus attentive et moins déterministe de la sociologie de Bourdieu. En fait, comme on le dira plus en détail dans les conclusions, la lecture herméneutique du matériel biographique démontre que s'il est vrai que les destins éducatifs et biographiques sont conditionnés par des mécanismes sociaux, il est également vrai que l'individu dispose des marges de manœuvre étroites mais non négligeables.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette thèse a été d'observer et d'analyser les inégalités éducatives et les mécanismes de reproduction dans l'enseignement supérieur, afin de montrer que les déséquilibres sociaux changent de forme, mais ne disparaissent pas. Pour souligner comment, malgré la massification de l'accès aux études supérieures, les inégalités persistent, d'une part, a été conduite une étude comparative entre l'Italie et la France, deux pays dont les systèmes de formation présentent d'importants points similaires et où les processus de changement dans le champ éducatif ont suivi une voie plutôt commune ; d'autre part, a été choisie une analyse focalisée sur les jeunes de la classe populaire. De plus, en vue d'adopter une perspective holistique capable de considérer les inégalités entre les jeunes dans leur complexité, la thèse a développé une approche de recherche multidimensionnelle, centrée sur la reconstruction sociohistorique du chemin italien et du chemin français au processus de massification, sur une analyse statistique longitudinale et sur une enquête qualitative, qui a eu pour protagonistes, en tout, 50 jeunes étudiants (*cf.* Annexes).

Les résultats de la recherche ont mis en évidence que le rapport que les jeunes de milieu populaire entretiennent aux études supérieures est encore plutôt inégal, non seulement d'un point de vue objectif, c'est-à-dire par rapport au prestige des parcours de formation, mais aussi d'un point de vue subjectif, c'est-à-dire par rapport à la manière de définir les stratégies en matière d'éducation et de vivre l'expérience éducative. Sur le plan objectif, on a vu que, suite au processus de massification, en France comme en Italie, l'enseignement supérieur est devenu plus accessible, mais également plus hiérarchisé et, de fait, les inégalités y persistent (*cf.* Chapitre II). Dans l'expérience italienne – pour laquelle on a parlé de « *démocratisation sectorielle* », en référence à une ségrégation de type disciplinaire – les disparités liées à l'accès perdurent, même si elles pèsent moins que dans les décennies passées ; en fait, la croissance de la population étudiante a conduit à une hiérarchie entre les domaines d'études : dans les universités italiennes, les regroupements disciplinaires les plus prestigieux et ceux qui préparent aux diplômes plus rentables sur le marché du travail restent réservés aux classes

intermédiaires et supérieures. En revanche, dans l'expérience française – pour laquelle Merle (2000 ; 2002 ; 2017) parle de « *démocratisation ségrégative* », en référence à une ségrégation de type institutionnelle – les disparités liées à l'accès ont fait place à une hiérarchie renforcée parmi les établissements d'enseignement et secondairement parmi les filières, selon laquelle prennent forme des espaces élitistes, où se concentrent les étudiants d'origine sociale supérieure, et des espaces ségrégatifs, où se concentrent les étudiants d'origine sociale inférieure. Ces résultats confirment la thèse selon laquelle le processus de massification a fait apparaître de nouvelles dimensions objectives dans lesquelles lire la distinction de classe. Furlong (2009) et Furlong et Cartmel (2009), par exemple, ont montré qu'aujourd'hui la différence entre les jeunes favorisés et les jeunes défavorisés ne s'exprime plus dans le fait de poursuivre ou d'interrompre les études, mais dans la différente qualité et dans la différente réputation des institutions éducatives qu'ils fréquentent, et dans les différentes possibilités de continuer les études en tant qu'étudiants à temps plein ou étudiants-travailleurs.

Si, sur le plan objectif, les changements intervenus dans les systèmes éducatifs italien et français depuis les années Soixante – bien qu'ils aient introduit des éléments de nouveauté importants et permis la croissance exponentielle du corps étudiant – n'ont pas marqué la fin des inégalités dans l'enseignement supérieur, en explorant la dimension subjective, on a pu constater que le différent prestige des parcours de formation n'est qu'un des visages du désavantage des jeunes de la classe populaire. D'ailleurs, l'accent mis sur la dimension subjective nous a permis d'examiner le rôle joué par les facteurs classiques d'inégalité et de comprendre les nouvelles façons dont ils exercent leurs effets dans la société contemporaine. Ainsi, comme le soutient Crompton (1998) – un des auteurs qui apporté la plus grande contribution à la naissance de la *cultural class analysis* (cf. Chapitre III) – l'étude de la différenciation sociale doit commencer par l'analyse des expériences vécues des personnes, afin de montrer comment les disparités agissent dans la vie quotidienne et comment elles sont connexes à la sphère individuelle et identitaire. Tant dans le matériel empirique recueilli en Italie que dans celui recueilli en France, en fait, l'attention portée à la dimension subjective a permis de lire la distinction de classe dans l'enseignement supérieur sous trois aspects : dans la manière dont les jeunes de la classe populaire construisent leurs stratégies éducatives, caractérisée par une absence totale de références et un éventail très étroit de

choix considérés comme « possibles » ; dans le rapport qu'ils établissent avec les études supérieures, marqué par un fort sentiment d'étrangeté du monde académique ; dans les significations qu'ils attribuent à leur expérience éducative et dans ses finalités, où, comme le suggère Bourdieu (1979 ; 1994), se reflète leur condition objective de « proximité de la nécessité » (cf. Chapitre V).

En plus de permettre de lire les différences entre les classes, l'inclusion de la dimension culturelle et subjective dans l'analyse des inégalités a donné la possibilité de « saisir » les différences au sein de la classe populaire. En fait, certains des jeunes rencontrés au cours de l'enquête empirique, même si dotés de ressources économiques, culturelles et sociales limitées, ont entamé des parcours éducatifs assez atypiques par rapport à leur *background*, qui laissent entrevoir une trajectoire de mobilité sociale. Ces jeunes – qui dans la typologie ont été identifiés avec l'étiquette de « *transfuges de classe* » – au-delà de l'hétérogénéité qui caractérise leurs biographies, ont en commun le fait d'avoir accumulé un capital culturel incorporé (Bourdieu 1986), acquis non pas dans le champ familial, mais dans le champ scolaire et dans des champs « autres » que ceux habituellement fréquentés, qui leur a permis d'interrompre le flux d'actions routinières et de poursuivre avec réflexivité dans leur chemin de la vie (cf. Chapitre V). La recherche montre donc que les processus de changement en cours dans la société contemporaine n'ont pas entraîné la fin de l'inégalité, mais une complexification des mécanismes qui la produisent. De fait, dans un contexte caractérisé par de fortes pressions à l'individualisation, comme celui italien et celui français, les inégalités se multiplient, tant entre les classes qu'à l'intérieur des classes.

A la lumière des résultats de la recherche, il importe de souligner la centralité des approches qualitatives pour comprendre l'essence des mécanismes d'inégalité qui opèrent dans la société contemporaine (cf. Chapitre IV). En fait, les outils offerts par la recherche qualitative permettent d'accéder au monde subjectif des personnes interrogées, c'est-à-dire de reconstituer les expériences et les événements qui ont contribué à façonner leur biographie. En outre, si l'objectif est celui de décrire comment les jeunes construisent leurs trajectoires de vie, alors le fait d'adopter une méthodologie capable de mettre le sujet au centre de la réflexion sociologique est une nécessité plutôt qu'un choix. En particulier, comme on l'a anticipé, l'approche biographique est particulièrement fructueuse pour au moins deux raisons. En premier lieu, parce qu'à travers

le récit biographique, il est possible d'analyser pleinement le poids de la famille, non seulement en termes d'héritage économique et culturel et de socialisation, mais aussi en termes de relations qui, comme l'enquête empirique l'a confirmé, peuvent exercer une forte influence sur le destin des jeunes. En second lieu, parce que la narration qu'une personne fait de sa vie donne au chercheur la possibilité de considérer la biographie dans « son incessant devenir » (Dubar et Nicourd 2017), à savoir d'encadrer chaque « choix » fait, chaque stratégie adoptée et chaque parcours entrepris dans l'expérience biographique passée (la vie vécue), présente (la vie qu'on vit) et future (la vie qu'on juge possible et désirable pour l'avenir).

Du point de vue théorique, les résultats de la recherche mettent en évidence de nombreux éléments en faveur de la thèse selon laquelle les accusations de déterminisme – et donc de sous-évaluation de l'*agency* et de la liberté individuelle – portées contre Bourdieu sont en réalité sans fondement et dues à une lecture réductionniste et erronée de sa contribution conceptuelle et méthodologique (*cf.* Chapitre III). Le premier élément concerne la vision multidimensionnelle du capital proposée par Bourdieu, sur la base de laquelle aucune forme de capital considérée individuellement ne peut rendre compte des différences qui émergent entre les biographies individuelles. Ainsi, comme on l'a montré, le manque de ressources matérielles (capital économique) peut agir de manière très différente sur la définition des parcours éducatifs, en fonction des expériences vécues (capital culturel) et des relations construites (capital social) au cours de la vie. Le deuxième élément porte sur l'interdépendance des champs sociaux dont parle Bourdieu, en vertu de laquelle ce qui se passe dans un champ peut générer des effets dans des autres champs. Ainsi, on a dit que ce qui se vérifie dans le champ familial ou dans celui scolaire a des répercussions importantes dans le champ de l'enseignement supérieur. Le troisième élément qui témoigne du fait que la sociologie de Bourdieu renvoie à une action sociale qui ne s'inscrit pas de manière rigide dans les structures concerne l'altérabilité de l'*habitus*, que l'auteur n'exclut pas. En fait, comme on l'a démontré, un contact prolongé avec le « différent » peut déclencher une tension interne à l'*habitus* et activer la pensée réfléchie, en poussant ainsi les jeunes de classe populaire vers des parcours éducatifs plutôt prestigieux, qui pourraient représenter le point de départ d'une trajectoire de mobilité ascendante.

Pour conclure, l'enquête de terrain et les résultats obtenus sont l'occasion de proposer quelques brèves réflexions sur la nécessité de revoir les interventions de politique éducative mises en œuvre par l'Italie et la France et d'en développer de nouvelles, qui ne peuvent pas concerner uniquement l'enseignement supérieur, car, comme on l'a vu, les inégalités dans les études supérieures doivent être considérées comme le dernier maillon d'une chaîne qui part de la socialisation primaire. Tout d'abord, il convient de noter que, comme l'affirment Ciarini et Giancola (2016), l'Italie consacre une part très faible des dépenses publiques à l'éducation, par rapport soit à la France, soit aux autres principaux pays européens. En effet, le Danemark dédie 8.7 % de son PIB à l'éducation, la Suède 6.8 %, la France 5.7 %, l'Allemagne 5 %, tandis que l'Italie seulement 4.3 %. En particulier, selon les auteurs, « l'écart italien concerne l'enseignement supérieur, qui est très étroit par rapport à la part du financement dans le PIB (0.83 % contre une moyenne européenne de 2.7 %) et sensiblement plat par rapport à la dynamique évolutive » (Ciarini et Giancola 2016, 68). Il est superflu de le souligner, mais l'ajustement des dépenses publiques réservées à l'éducation aux niveaux européens est la première étape pour une valorisation de l'université italienne. En plus, dans un contexte, comme celui de l'Italie et de la France, où la capacité de réflexion et l'*agency* occupent une place centrale, la poussée vers la professionnalisation précoce et l'accent mis sur la dimension pratique de l'éducation qui caractérisent les récentes réformes du système de formation des deux pays sont inadéquates pour soutenir la jeunesse et pour promouvoir une éducation véritablement démocratique. D'ailleurs, comme le suggèrent d'autres enquêtes empiriques, l'éducation capable de répondre aux défis posés par la société contemporaine « est celle qui se concentre sur le développement des méta-compétences plutôt que sur les compétences *stricto sensu*, celle qui vise à l'extension de la culture au sens large plutôt qu'à l'acquisition de connaissances fragmentées, celle qui sert à développer les formes de pensée critique et réflexive plus qu'à délivrer des diplômes pour l'accès à un domaine professionnel spécifique, en bref celle qui conduit à acquérir ce savoir être qui aujourd'hui peut faire la différence » (Perone 2017, 162). Enfin, si – comme il se doit – la priorité des organismes institutionnels opérant dans le champ éducatif est celle de réduire les inégalités sociales, alors ils doivent mettre en œuvre des mesures visant à diminuer l'influence des familles et le poids des ressources familiales sur la construction des parcours de formation. D'une part, il faut repenser

l'ensemble du processus d'éducation, en ouvrant des espaces de dialogue et d'interaction parmi les établissements d'enseignement, les familles et le monde associatif, afin d'encourager une éducation qui voit la coexistence de plusieurs acteurs, qui travaillent ensemble pour valoriser l'expérience scolaire. D'autre part, il est nécessaire de prévoir des mesures de soutien spécifiquement destinées aux jeunes issus de conditions sociales défavorisées, pour leur donner la possibilité de se construire une alternative, de vivre des expériences significatives (comme des voyages, des séjours à l'étranger ou des programmes de volontariat international) et de développer ce capital culturel incorporé qui, comme la recherche l'a montré, peut déterminer des différences d'opportunités et de résultats qui vont au-delà de l'appartenance de classe.