

As novas tendências da sociologia do estudante universitário, em França

Saeed Paivandi*

Resumo

O presente artigo apresenta e analisa as novas tendências da sociologia do estudante universitário, em França, com um enfoque particular nas temáticas que se relacionam com as condições de estudo e a vida universitária. No total retiveram-se cinco temas: a inserção no ambiente universitário, o papel do estabelecimento de ensino, as práticas de estudo, a relação com os estudos e o sucesso universitário dos estudantes. O quadro limitado deste texto não permite mencionar todas as pesquisas e trabalhos realizados neste período. Tentámos privilegiar a originalidade da abordagem e a significação dos resultados obtidos nas investigações.

Introdução

O ensino superior francês distingue-se por vários traços que marcaram a história desta instituição desde a Revolução de 1789: o sistema organiza-se em dois sectores diferentes, um sector «aberto» e um sector selectivo. O sector aberto compreende as universidades, que admitem os candidatos com o ensino secundário sem pré-selecção. O sector selectivo compreende os Cursos Preparatórios (dois anos pós-secundário), as Grandes Escolas e as escolas especializadas (cursos de três anos), e ainda as secções de técnicos superiores (BTS), as quais, apesar de estatuto pós-secundário, se encontram ligadas às escolas secundárias. As Grandes Escolas escolhem os seus estudantes, depois de um concurso muito selectivo, de entre aqueles que acabaram um curso preparatório. Estas duas instituições beneficiam de uma imagem de

* (ESSI-CRES), Université Paris 8

prestígio e são consideradas como a fina-flor da sociedade.

O ensino superior é essencialmente público e as propinas são bastante baixas (duzentos a quatrocentos euros por ano). O ensino superior privado ocupa um lugar relativamente marginal no sistema francês. O sistema universitário mantém-se muito centralizado e é dirigido por um ministério nacional. As grandes orientações são decididas a nível central e o ministério financia directamente os estabelecimentos públicos. No entanto, desde 1968, as universidades vêm adquirindo, a pouco e pouco, uma autonomia crescente, favorecendo certas iniciativas locais no domínio da pedagogia ou da organização do ensino.

O ensino superior em França, como noutros países europeus, conheceu uma massificação importante desde a década de 1960. Entre 1960 e 2000, o número de estudantes multiplicou-se por 9. O sector aberto (as universidades) acolhe perto de 60% dos estudantes em França, mas o seu peso relativo está em constante decréscimo (80% em 1980) reflectindo a progressiva fuga de estudantes para o sector fechado e selectivo. Os Cursos Preparatórios nas Grandes Escolas (CPGE) e as Grandes Escolas não acolhem senão 8% dos estudantes franceses.

Os estudantes dos dois sectores não vivem no mesmo ambiente de estudo. O sector selectivo é uma rede de estabelecimentos de pequena dimensão (frequentemente entre 250 e 1000 estudantes, em média 450 inscritos) com uma taxa de sucesso muito elevada. O sector universitário engloba 83 estabelecimentos e mais de 1,4 milhões de estudantes inscritos em 2005, ou seja, em média 17.200 inscritos por universidade (os efectivos variam frequentemente entre 10.000 e 30.000). Em simultâneo, a massificação do ensino superior foi acompanhada pela diversificação dos sistemas de formação nos dois sectores. A expansão dos estabelecimentos de ensino superior, acompanhada por uma profissionalização das disciplinas universitárias, traduziu a adaptação de numerosos cursos à procura social e às mudanças tecnológicas. Esta evolução coloca em evidência uma tendência cada vez mais marcada destas formações para se apropriarem dos três objectivos próprios da universidade: cultural, científico e profissional.

Os efeitos conjugados da massificação do ensino superior e da

diversificação das formações propostas contribuíram largamente para a presença de um corpo discente muito diversificado, ao nível da sua origem, percurso, realizações e ambições, motivações e projectos. Esta evolução também parece acentuar as disparidades na organização do ensino superior francês, estribando-se numa ordem hierárquica forte: entre as Grandes Escolas e as universidades, e entre as universidades antigas e prestigiadas e as novas universidades implantadas na periferia das grandes e pequenas cidades, mas também entre a natureza das formações disponibilizadas inter e intra estabelecimentos. Desenha-se uma fractura social fundada no tipo de cidade, na natureza dos estudos e no tipo de estabelecimento.

O mais assinalável efeito da democratização do ensino superior é, sem dúvida, o aparecimento duma grande diversidade social no seio dos estudantes universitários e o « sensível recuo das desigualdades » (Langouët, 1994: 139). No entanto, a democratização em curso não ocorre da mesma forma para todas as áreas disciplinares e categorias de estudantes. A classe social orienta as escolhas e cada categoria beneficia de forma desigual deste movimento. Assim, as Grandes Escolas e as áreas disciplinares mais « prestigiantes » são dominadas por uma base social de recrutamento « burguesa » e as universidades de massas e as orientações profissionais de curta duração caracterizam-se por uma forte presença de jovens oriundos de famílias de quadros médios, trabalhadores assalariados ou operários, ou seja, provenientes de famílias cujos pais não frequentaram o ensino superior. Sem ruptura com os valores do seu meio de origem situam-se numa posição relativamente enfraquecida face a uma universidade respeitadora das suas normas tradicionais.

O desenvolvimento da sociologia do estudante

A sociologia do estudante em França conheceu o seu primeiro desenvolvimento na década de 1960. Os estudos deste período focalizam-se na questão da desigualdade do acesso ao ensino superior. Então, aceitava-se como evidência que uma sociologia crítica sobre a

universidade deveria interessar-se antes do mais pelo peso das desigualdades sociais nos percursos estudantis. A pesquisa mais conhecida deste período, realizada por Bourdieu e Passeron, ocupava-se da desigualdade da repartição do «capital cultural» e das suas consequências sobre a reprodução das desigualdades sociais perante o ensino (*Os Herdeiros*).

Segundo Bourdieu e Passeron (1964), a desigualdade social perante o ensino está essencialmente ligada ao capital cultural dos alunos e estudantes (vantagens e desvantagens) provindo de diferentes classes sociais. As vantagens de que beneficiam as crianças oriundas de classes favorecidas, e que faltam aos jovens das outras classes, compreendem os saberes formais transmitidos pela família no domínio cultural, em matéria de informação, de conhecimento do sistema escolar, não olvidando as aptidões informais progressivamente interiorizadas ao longo da socialização. Menos visíveis que a cultura transmitida pela educação explícita, estas «aptidões familiares», «herdadas e interiorizadas», manifestam-se nos gostos, na maneira de ser e de falar valorizadas pela escola e apercebidas pelo senso comum como dons ou aptidões naturais.

Boudon, na década de 1970, propõe uma perspectiva diferente colocando em evidência o primado do indivíduo sobre a estrutura social. Para ele, cada actor dispõe de um espaço de decisão variável segundo a posição social que ocupa, e a distribuição das posições sociais disponíveis resulta em simultâneo da origem social e do nível escolar. Para este autor, cada actor é dotado de uma racionalidade que depende da sua posição num dado estado da estratificação social e que o faz avaliar, em cada momento do seu percurso escolar, os custos e benefícios do prosseguimento dos estudos, considerado como um investimento pessoal. Quanto mais baixo o escalão social de partida, maiores os custos e os riscos da ascensão social (Boudon, 1973).

As mutações do ensino superior e o mau estar gerado pela massificação dos seus efectivos deslocou esta instituição para a boca de cena. A sociologia do estudante parece ter-se apercebido desta evolução tendo tido um desenvolvimento sem precedentes em França desde a década de 1980. As investigações desenvolveram-se explorando novos

eixos de pesquisa e novas temáticas: as condições de vida e de estudo, as práticas culturais e sociais, os tempos livres e a leitura, a afiliação universitária, a cultura estudantil, a aprendizagem na universidade, as práticas e estratégias de estudo, as trajetórias escolares e a orientação escolar e profissional. Uma análise estatística da periodicidade das publicações sobre o ensino superior e sobre os estudantes revela a fecundidade da pesquisa francesa durante o último quarto de século e a sua assinalável diversidade (Fave-Bonnet e Clerc, 2001:10). Sai-se assim dos campos de estudo tradicionais neste domínio, para entrar no interior dos estabelecimentos de ensino e observar a experiência dos sujeitos-aprendentes apropriando-se dos seus pontos de vista. Certos públicos específicos, como os estudantes estrangeiros ou os adultos reingressados nos estudos superiores, despertam o interesse dos investigadores¹. Dentre estas realizações podemos mencionar os trabalhos lançados pelo Observatório Nacional da Vida Estudantil (OVE) através de um inquérito trienal regular, a nível nacional, desde 1994, sobre as condições de vida e estudo dos estudantes². Pode mencionar-se igualmente numerosos inquéritos qualitativos e quantitativos regionais e locais lançados por equipas ou investigadores universitários sobre diferentes aspectos da vida estudantil.

No quadro deste texto, para apresentar as novas tendências da sociologia do estudante, escolhemos voluntariamente as temáticas que se relacionam com as condições de estudo e a vida universitária dos estudantes. No total retiveram-se cinco temas: a inserção no ambiente universitário, o papel do estabelecimento de ensino, as práticas de estudo, a relação com os estudos e o sucesso universitário dos estudantes. O quadro limitado deste texto não permite mencionar todas as pesquisas e trabalhos realizados neste período. Tentámos privilegiar a originalidade da abordagem e a significação dos resultados obtidos nas investigações.

A inserção no ambiente universitário

A entrada na vida estudantil e o encontro com o mundo universitário

são entendidos no âmbito de algumas investigações sociológicas como uma ruptura no plano escolar, social e individual. Os estudantes abandonam o tecido familiar e o sistema «protegido» da escola secundária para viver num ambiente anónimo a que não estavam habituados. Os primeiros passos na universidade constituem um momento crucial, um período onde os caloiros são mais vulneráveis já que têm de fazer prova de uma real capacidade de adaptação ao ambiente universitário. É necessário adquirir uma autonomia, nem sempre fácil de assumir, e desenvolver uma responsabilidade efectiva. O estudante é obrigado a familiarizar-se rapidamente com uma nova cultura escolar, a ajustar sem cessar as suas representações, a compreender o seu novo estatuto social e a transformar o seu enquadramento e modo de vida. Um importante número de investigações sociológicas interessou-se pela experiência universitária e pelo modo como os estudantes vivem esta socialização intensiva e tantas vezes «silenciosa» (Lahire, 2000).

A universidade de massa em França é frequentemente descrita como uma instituição pouco socializante, originando uma situação de incerteza que se exprime de maneira recorrente entre os estudantes e que gera um sentimento de «abandono» e de «anonimato». A experiência estudantil fica efectivamente marcada pelo anonimato das relações, a distância relativamente à organização e um ajustamento constante de condutas. Ainda mais quando o funcionamento da universidade parece opaco aos olhos dos estudantes e o seu ambiente muito impessoal. Para os estudantes, não existem locais de socialização, nem locais para reunir e prolongar os contactos nascidos durante as aulas.

Neste contexto pouco acolhedor, os estudantes sentem uma certa «quebra de simetria» (Dupont e Ossandon, 1994) entre o antes e o depois (os estudos secundários e o tecido familiar cedem lugar a uma nova abordagem dos conhecimentos e ao tecido social da universidade). Os estudantes vivem assim os seus primeiros passos na universidade sem verdadeiramente saber que objectivos devem atingir: a universidade nem sempre lhes propõe objectivos reais, finalidades ou meios. Nos grandes anfiteatros, encontram frequentemente professores frios e distantes (Feloutzis, 2003).

Esta mudança de contexto pesa sobre a experiência dos estudantes do secundário entrados na universidade. Com efeito, isto põe termo à ordem «conservadora» do ensino secundário. O tempo universitário representa uma nova ordem, instável e redutível, que contém uma parte de imprevisível, de desconhecido e de inesperado (Dupont e Ossandon, 1994: 43). A relação com o tempo é uma das primeiras mudanças vividas pelo caloiro. A regularidade habitual da escola secundária é substituída por uma espécie de irregularidade na universidade com horários muito diferentes. Tudo muda em relação ao tempo, a duração das aulas, a duração do ano escolar, do semestre, do período de exames. É preciso dominar e reorganizar o tempo. Falamos da desorganização dos referenciais temporais escolares.

Fora das aulas, é necessário adoptar uma gestão eficaz para o trabalho pessoal e personalizado ou para as actividades remuneradas indispensáveis para aqueles que são obrigados a financiar os seus estudos. Para uma parte dos estudantes é necessário articular inteligentemente cinco tempos que se sobrepõem: as aulas, o trabalho universitário, o lazer, a vida pessoal e as eventuais actividades remuneradas. Trata-se de dominar a nova ordem temporal e inventar um novo equilíbrio entre tempo obrigatório e tempo livre. Agora o estudante já não é «controlado» como na escola secundária, portanto é preciso habituar-se à autodisciplina, caso contrário a nova liberdade pode transformar-se numa armadilha. A perda de referenciais temporais parece ser mais grave para aqueles que têm de prosseguir os estudos longe da família (Erlich, 1998).

Boyer, Coridian e Erlich (2001: 98) mostram que os estudantes vivem numa paisagem desarrumada e conhecem uma desagregação nas suas redes relacionais. Novas relações tardam em concretizar-se porque as modalidades de organização impedem o prolongamento dos contactos, eles cruzam-se sem se tornarem «amigos» e não se encontram fora da faculdade. Grignon e Gruel (1999) e Galland e Oberti (1996) sublinham que o meio estudantil se constrói fora da universidade por ela ser «uma instituição fraca do ponto de vista do envolvimento e da participação dos estudantes». Os estudantes devem recolocar-se neste novo ambiente, deslocar-se no espaço urbano, separar-se da família, gerir o seu

orçamento, pensar em diferentes aspectos da vida quotidiana. A universidade e as suas imediações transformam-se no local de vida onde os estudantes adquirem novas maneiras de ser e novas formas de vida. Satisfeitos, inquietos ou desiludidos no final do semestre, quase todos eles possuem o sentimento de estarem «em fase de crescimento» (Boyer, Coridian e Erlich, 2001: 103).

Satisfazer as exigências académicas da universidade é outro vector importante da socialização do estudante na primeira fase da sua experiência universitária. O estudante é confrontado com «uma espécie de turbulência associada à emergência de um novo paradigma escolar» (Dupont, Ossandon, 1994). A pedagogia paternalista da escola secundária cede lugar a uma pedagogia impessoal, as práticas e condições de estudo mudam de forma radical, a circulação da informação é, por vezes, defeituosa e os critérios e modalidades de avaliação não são sempre tão claros como eram na escola secundária. Os estudantes descobrem na universidade novos métodos de ensino, novas relações pedagógicas e situações de aprendizagem inéditas. Os professores empregam de imediato um vocabulário que os estudantes desconhecem. O trabalho pessoal também se altera: os apontamentos recolhidos nas aulas devem ser completados, reestruturados, resumidos, voltados a trabalhar por meio de leituras complementares ou de pesquisa de informação. A universidade exige aos estudantes que demonstrem a sua objectividade científica, que abordem o saber numa perspectiva crítica ou que aprendam métodos de trabalho eficazes e rigorosos. À partida eles encontram-se desorientados pela novidade e pelo desconhecimento de certas matérias.

Certos trabalhos sociológicos examinaram esta passagem iniciática na universidade numa perspectiva interaccionista e etnográfica. Estas investigações interessam-se pela transição entre o secundário e o superior. Inscrever-se na universidade pode ser considerado como uma passagem ou o desencadear de um «processo de afiliação», cujo principal objectivo é a transformação do aluno do secundário em estudante universitário. O conceito de afiliação desenvolvido por Coulon (1997) designa o processo pelo qual se adquire um novo estatuto social e uma nova identidade. O caloiro é chamado a realizar um conjunto de aprendizagens que deve

dominar no decurso das primeiras semanas da sua passagem para o ensino superior: ele deve progressivamente aprender o seu «ofício de estudante».

Aprender o ofício de estudante segundo Coulon significa que é necessário aprender a sê-lo, «sem o que ou se é eliminado ou se auto-elimina pois permanece estrangeiro no novo mundo onde se acabou de entrar». A inserção universitária deve ser considerada como uma passagem do estatuto de aluno ao estatuto de estudante. Como em qualquer passagem necessita-se de uma iniciação. A afiliação, condição de acesso ao saber, permite familiarizar-se e apropriar-se das regras do jogo, descobrir e compreender «os códigos e as rotinas ocultas» nas práticas universitárias.

Coulon (1997) distingue três tempos no processo de identificação com o estatuto de estudante:

— O tempo da estranheza, período de iniciação no decurso do qual o estudante entra num universo desconhecido. É o tempo da confrontação com um novo vocabulário, novas regras e práticas; no período de regresso às aulas, os estudantes devem encontrar interlocutores (frequentemente colegas mais velhos) disponíveis para lhes ensinar os procedimentos administrativos para a inscrição, a escolha dos horários (opções, significado do nome das disciplinas);

— O segundo tempo caracteriza-se pela aprendizagem progressiva dos métodos universitários. O estudante deve descodificar e apreender as regras implícitas. Este tempo comporta igualmente fases de lassidão e desencorajamento face ao trabalho mas também ao anonimato e isolamento;

— Por fim, o tempo de afiliação, marcado pela aquisição duma relativa mestria na interpretação e uso das regras, pela construção estratégica da carreira e, para alguns, por uma verdadeira afiliação intelectual que pode levar a apreender o sentido do ensino e a desenvolver uma óptica pessoal de pesquisa. Nesta perspectiva, a afiliação diz respeito não somente ao mundo universitário em geral mas também às subculturas que compõem as diferentes vias de estudos. Estas subculturas são constituídas essencialmente por implícitos, nos quais o estudante se

socializa por impregnação. Estas normas não são só de ordem intelectual mas estão relacionadas, em geral, com concepções do mundo e do homem, isto é, com valores.

No trabalho de Coulon, (1993) o conceito de afiliação constitui o elemento central do ofício de estudante. Segundo, ele «tem sucesso aquele que é afiliado», que compreendeu e utiliza os etnométodos duma profissão não formalizada. O autor evoca dois tipos de afiliação: a afiliação institucional e a afiliação intelectual. Estes dois tipos de afiliação remetem-nos para os processos de aquisição da capacidade de manipular «a praticabilidade» das regras, ou seja, as condições em que podemos transformar as normas, institucionais e intelectuais, em acções práticas. Para um novo estudante, o conteúdo intelectual reduz-se às suas regras formais práticas como o conhecimento do campo semântico do seu domínio, a intervenção oral, a escrita universitária, a leitura e pesquisa documental na biblioteca, a concentração e a realização de trabalhos escolares.

Estamos no âmago da problemática da etnometodologia. Afiliar-se significa então naturalizar-se incorporando as práticas e os funcionamentos universitários que ainda não se faziam parte dos hábitos estudantis. Trata-se de dominar progressivamente as regras para delas poder fazer um «uso metafórico». Coulon (1997) interessa-se pelo processo de interpretação permanente através das trocas sociais que «põe em jogo operadores metafóricos como a temporalidade, a racionalidade, o sentido da acção, a sua lógica, e os seus constrangimentos». Afiliar-se a um novo mundo exige, por vezes, assumir atitudes e praticar actos que podem entrar em conflito com as normas e valores do mundo de origem daquele que se filia. Através deste processo, o estudante constrói uma nova identidade, assimilando as normas e os valores do mundo universitário em geral e do seu curso em particular, de forma a ser reconhecido como membro duma comunidade. A afiliação consiste em dotar-se de um "habitus" de estudante que lhe permite ser reconhecido enquanto tal, incorporado no mesmo universo social, com referências e perspectivas comuns.

As demais investigações sobre esta temática, mesmo não adoptando

uma orientação interaccionista, tendem a confirmar o papel desempenhado pelo processo de afiliação como condição de acesso ao saber e ao sucesso. Segundo Boyer, descobrir, definir e implementar este ou aquele método de trabalho é iniciar-se no ofício de estudante, fazer prova de capacidades metacognitivas aplicadas aos seus próprios métodos de aprendizagem (Boyer e Coridian, 2004: 151). Alava e Romainville (2001: 174) defendem que o sucesso universitário é um indicador que nos informa simultaneamente sobre o nível intelectual do estudante e sobre a adaptação das suas estratégias de estudo aos «naturalmente» e aos «não ditos» da instituição. Para estes autores, um dos aspectos do ofício de estudante consiste em familiarizar-se, pela experiência, com estes géneros académicos para dominar progressivamente as suas especificidades. As capacidades de compreender as expectativas dos professores e de as antecipar constituem esta «pedagogia invisível» que rege a actividade do aprendente.

O papel do estabelecimento de ensino na inserção

As investigações sobre a inserção na universidade e a aprendizagem do ofício de estudante revelam as duas facetas deste processo com impacto directo sobre o futuro do estudante: uma individual e a outra institucional. A dimensão individual é frequentemente examinada em conexão com o percurso anterior, as condições de vida, o apoio familiar, os traços pessoais, o projecto e a mobilização ao longo dos estudos. Trata-se de apreender como o estudante se mobiliza e investe na universidade para ter sucesso nos seus estudos e realizar o seu projecto.

A dimensão institucional põe em evidência a forma como a universidade acolhe e acompanha os seus estudantes para facilitar a sua inserção. Porque aprender o ofício de estudante e cumprir esta passagem iniciática à universidade não se fazem por si. A universidade e os professores devem fazer a sua parte do caminho em direcção aos estudantes, proporcionando-lhes o maior número de lugares de ancoragem possíveis. É necessário ajudar os estudantes a conhecer e compreender o alcance e os contornos das novas situações pedagógicas

a fim de favorecer a sua afiliação. Muitos investigadores se interrogam sobre os efeitos do ambiente, da organização, do quadro pedagógico da universidade, e sobre os dispositivos específicos como factores de inserção dos estudantes (Felouzis, 2001, 2003; Erlich 1998; Dubet, 1994b e 2003; Murdoch, 2003; Bru, 2004; Altet, 2004; Clanet, 2004; Donner, 2000; Fricky, 2000).

As mutações do ensino superior revelaram rapidamente a inadequação do modelo pedagógico magistral dominante na universidade e na sua organização (Bireaud, 1990). Além disso, o quadro pouco integrador da paisagem social da universidade massificada é muitas vezes posto em evidência pelas investigações da década de 1980. Certos trabalhos sociológicos definem o ambiente da universidade com um pouco de cinismo: a universidade de massa é muito desorganizada. Mais do que esconder-se de si mesmo e rejeitar os estudantes das classes desfavorecidas em função de normas ocultas, ela coloca-os num vazio pedagógico e organizacional. A própria universidade não oferece um espaço de vida ao estudante, nem instituições de integração (Lapeyronnie e Marie, 1992). Os autores sublinham, igualmente, «a ausência de pedagogia» na universidade e a falta de apoio sustentado aos estudantes por parte dos professores. O inquérito nacional do OVE revela que as apreciações formuladas pelo conjunto dos estudantes sobre os diferentes aspectos da vida na sua escola não são particularmente entusiásticas (Lahire, 2000).

As investigações da década de 1990 ensinam-nos que os estudantes fazem um julgamento muito severo das condições pedagógicas da universidade. Os resultados do inquérito do OVE mostram, sem ambiguidade, que as condições pedagógicas nas universidades são entendidas como «as mais críticas»: menos de 30% «satisfatórias» ou «muito satisfatórias» no que respeita à disponibilidade dos professores e menos de 25% quanto à «utilidade e coerência do ensino» (*op. cit.*:311). Oberti sublinha que a frouxidão pedagógica marca profundamente a experiência estudantil no primeiro ciclo (Oberti, 1995). Boyer, Coridian e Erlich (2001) evocam uma tensão entre o «sábio» e o «pedagogo» nos professores das aulas magistrais. Para estes autores se os estudantes se

declaram basicamente satisfeitos por terem professores «eruditos», mostram-se contudo mais cépticos acerca das suas qualidades pedagógicas e da sua preocupação em facilitar o trabalho dos estudantes e de os motivar. Para muitos estudantes «os professores são suficientes em conhecimentos e talvez insuficientes em pedagogia». Este contacto existe, no entanto, para os «bons estudantes» (os estudantes autónomos, segundo Alava e os estudantes regulares, segundo Lahire) que, desde muito cedo, se reconhecem nesta modalidade de funcionamento pedagógico. Pelo contrário, para outros estudantes, a aula magistral é um lugar de frustração onde a diferença entre a sua cultura e a cultura sábia é exacerbada (Beaud, 1997). Uma outra investigação sobre as práticas pedagógicas mostra que existe uma distância notável entre as percepções dos professores para manter o interesse dos estudantes nas suas aulas e as dos próprios estudantes (Clanet, 2004: 105). Estes últimos não se apercebem das iniciativas enumeradas pelos professores: reflexão, actualidade, anedotas, humor, técnicas, variações pedagógicas. Para Erlich (1998: 116) as dificuldades expressas não se relacionam maioritariamente com as dificuldades pessoais dos estudantes (condições financeiras, materiais, familiares), mas sim com as dificuldades pedagógicas e institucionais. O primeiro conjunto de temas que parece suscitar maior número de respostas é relativo ao conteúdo dos estudos, o envolvimento dos professores, o emprego do tempo e a organização do trabalho. O segundo remete para as infra-estruturas universitárias.

Muitas soluções foram pensadas pela universidade a fim de melhorar as condições de estudo dos alunos. O desenvolvimento de diferentes formas de tutoria³ ou a multiplicação de estruturas e de tipo de aulas (aulas magistrais, trabalhos dirigidos «TD» ou trabalhos práticos «TP») reflectem a preocupação da instituição universitária em organizar melhor o seu ensino. Boyer, Coridian e Erlich (200: 100) notaram que os estudantes têm um julgamento mais favorável em relação aos TD e TP entendidos como «mais próximos sob o plano pedagógico da sua experiência do secundário, facilitando as trocas com os professores». Os estudantes confirmam, através de vários inquéritos, que estabelecer uma relação directa com o professor face-a-face é possível em TD mas

quase impossível nas aulas magistrais.

Apoiando-se em vários inquéritos, Felouzis mostra em que aspecto o estabelecimento de ensino é uma dimensão pertinente da análise dos percursos estudantis, e em que medida se pode desenvolver uma reflexão sobre a igualdade no sistema de ensino superior a partir desta análise (2001 e 2003). Segundo ele, as universidades não são somente locais de formação e de atribuição de diplomas. São também locais de trabalho, organizações que, ao mesmo tempo que regulam os comportamentos dos actores, os integram num conjunto de relações que os constroem. Quando um sistema se dispersa numa grande variedade de sítios através do território e os actores autónomos evoluem num contexto tão fracamente regulado como o das universidades, os sistemas locais e os jogos dos actores adquirem uma grande influência.

De acordo com Felouzis, o pólo deslocalizado mais favorável em termos de êxito é também aquele que propõe maior regulação dos comportamentos e maior integração. Estes modos de integração passam por duas vias. A primeira é uma via institucional, uma «estrutura de tipo liceal», os professores conhecem os seus estudantes pelo nome, cada um é reconhecido como membro do grupo. A segunda forma de regulação observada realiza-se através das relações entre estudantes e as premissas de uma cultura estudantil, no sentido definido por H. Becker (2003: 218). O fraco número de estudantes e a frequência de aulas e de trabalhos dirigidos em «pequenas turmas» são um factor poderoso para a constituição de relações e da solidariedade entre estudantes.

As práticas do estudo

As condições e práticas do estudo constituem uma outra temática emergente da sociologia do estudante desde a década de 1990. A amplitude do fenómeno do insucesso na universidade joga sem dúvida um papel importante do desenvolvimento dessas investigações. Um outro factor que parece ter exercido um impacto sobre o desenvolvimento destas investigações é a tomada em linha de conta do estudante como

sujeito da sua aprendizagem e da sua inserção no seio do seu estabelecimento. Pode-se evocar também o impacto das investigações sobre o «student learning» muito desenvolvidas na América do Norte e em certos países europeus.

Na década de 1980 vários textos evocaram uma mudança paradigmática na universidade e a transição do modelo fundado no ensino para outro centrado na aprendizagem dos estudantes. Para Boutinet (2003) esta tendência leva a passar-se do ensino como guia da aprendizagem, a uma valorização do processo de aprendizagem, como guia do ensino. Alava e Romainville (2001: 134) estabelecem um inventário de investigações sobre a temática do *student learning*. O autor menciona, entre outros, Entwistle que propõe uma tipologia do modo como é feita a abordagem da aprendizagem pelos estudantes: uma abordagem de superfície (o estudante procura acima de tudo reproduzir um discurso), a abordagem em profundidade (o estudante esforça-se por compreender o que está por de trás das palavras) e a abordagem estratégica (o estudante procura o sucesso). O pioneiro destes trabalhos foi sem dúvida Perry, professor de educação em Harvard. Ele realizou entrevistas com estudantes ao longo dos seus estudos, interessando-se pela evolução das suas «crenças epistémicas» e elaborando uma tipologia do desenvolvimento intelectual e ético, comportando nove posições, entre dois pólos extremos a que chama dualismo e relativismo. O relativismo designa uma postura e uma prática de compreensão do mundo activamente construída pelo aprendente e submetida a constante revisão.

A investigação francesa nesta matéria é francamente menos fecunda do que a do mundo anglo-saxónico. Trata-se de uma nova corrente que se desenvolveu muito recentemente na sociologia e nas ciências da educação ou na psicologia cognitiva. Estas investigações, mau grado o seu carácter por vezes embrionário, constituem um saber sociológico rico ajudando a melhor compreender o mundo estudantil entre «socialização e cognição» e o funcionamento pedagógico da universidade.

A diversidade de práticas de estudo é o denominador comum dos inquéritos sobre esta temática. Apesar de diversas inovações pedagógicas, as aulas e as suas múltiplas variantes mantêm-se como a actividade central

e organizadora do trabalho do estudante. No entanto, as práticas induzidas a partir das aulas podem ser bem diversas numa situação pedagógica para outra. As aulas nem sempre chegam para adquirir as bases necessárias. Os estudantes devem assimilar conhecimentos de base, efectuar leituras e pesquisar informação complementar, fazer trabalho de análise, de síntese e de relação, reflectir e exercer o espírito crítico. No entanto, os inquéritos mostram a presença de atitudes diferenciadas entre os estudantes. Não se trata de somente ter em atenção as práticas de estudo mas também as actividades mais informais de trabalho universitário e extra-escolar, não esquecendo o quadro mais geral da sua vida (Alava, 1999). Uns contentam-se com uma simples leitura, outros retribuem as suas aulas, efectuando leituras complementares, anotando-as ou resumindo-as. Estas actividades constituem uma primeira forma de reapropriação do saber universitário. Outros ainda reescrevem as aulas, por vezes completamente, «passando-as a limpo» a fim de dispor de um manuscrito mais legível e mais fácil de utilizar como suporte. Numerosos são aqueles que aprendem o que foi exposto nas aulas através dos resumos; por outro lado, são muito mais raros aqueles que prosseguem um trabalho mais elaborado, já que os estudos e as aulas se tornam, por vezes, em gigantescas máquinas de produção de apontamentos, incitando os estudantes a adoptar estratégias instrumentais (Romainville, 2000). Estas práticas diferenciadas remetem para vários factores da cultura escolar do estudante e da exigência pedagógica.

Duru-Bellat, Keiffer e Adangnikou (2003) conduziram um inquérito interessante sobre as práticas de estudo de alunos inscritos em vias muito diferentes: BTS e DUT (formações curtas de dois anos), Cursos Preparatórios (CPGE) e primeiros ciclos da universidade. Os autores referem-se aos trabalhos de Boulet *et al.* (1996), no Canadá, sobre as diferentes estratégias de estudo para tentar encontrar as práticas de estudo características dos bons estudantes do Canadá. Trata-se de identificar certas estratégias postas em prática no estudo e a influência que têm no processo de aprendizagem (codificação, acumulação, utilização de conhecimentos) e sobre o resultado e a qualidade desta aprendizagem em termos de desempenho. As estratégias de

aprendizagem são, portanto, comportamentos do aprendente que está prestes a aprender e têm como objectivo influenciar a forma como o vai fazer. Quatro tipos de estratégia são reconhecidos no quadro da aprendizagem: as estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas, as estratégias afectivas e as estratégias de gestão de recursos⁴.

Os resultados obtidos neste inquérito mostram que os alunos do CPGE, mais do que os estudantes de outras formações, se destacam pelo facto de desenvolverem um certo número de estratégias de aprendizagem. De acordo com o inquérito, em igualdade de condições (sexo, nível de educação dos pais, nível escolar no secundário), eles desenvolvem, mais do que os outros, estratégias de repetição, estratégias de controlo, estratégias que permitem manter a concentração, estratégias para identificar os recursos humanos e beneficiar do seu apoio.

Em relação às competências adquiridas, o inquérito nota uma grande distância entre os estudantes: os dos CPGE consideram ter adquirido um melhor nível de conhecimento disciplinar, bem como um melhor nível em termos de capacidade de aprendizagem, de capacidade de se concentrar e de trabalhar sob pressão. Os BTS consideram ter adquirido um melhor nível de confiança em si mesmo, no trabalho em equipa e na capacidade de levarem em linha de conta o ponto de vista dos outros. Os estudantes de IUT consideram ter adquirido um melhor nível de competência no trabalho de equipa e de apresentação eficaz das informações. Os estudantes universitários demarcam-se, negativamente, na comunicação oral e na capacidade de defender as suas opiniões. No conjunto, os resultados obtidos mostram que os alunos dos CPGE parecem apreender e gerir melhor a eficácia e a qualidade do seu trabalho.

Os outros inquéritos tendem igualmente a mostrar que, no ensino superior, a aprendizagem é uma actividade cognitiva específica que se constrói em relação com o contexto disciplinar e institucional. A aprendizagem é também uma actividade social e socializante que se realiza no quadro de uma dada cultura universitária e que necessita de uma implicação significativa do estudante. É assim que o investimento exigido nas vias elitistas (CPGE) permite aos estudantes adquirir uma experiência escolar que condiciona as suas formas de estudar, a sua assiduidade, o

tempo consagrado aos estudos e a consistência do seu trabalho pessoal (Michaut, 2004: 233). Estas constatações são confirmadas pelos inquéritos do OVE que permitem comparar os estudantes segundo o tipo de estabelecimento frequentado e certas práticas de estudo, como o tempo investido e a regularidade do trabalho universitário ou ainda a assiduidade (Lahire, 2000). A mesma constatação se observa ao nível da disciplina de estudo (Lahire, 1997) que influencia, de maneira predominante, o comportamento dos estudantes (a forma como vão organizar o seu tempo e o seu trabalho) bem como as suas representações (a importância dada ao trabalho escolar e os sacrifícios que estão dispostos a fazer em seu benefício). Uma outra investigação revela que cada tipo de estudo é «produtor de um estilo de trabalho escolar» e que as vias de ensino participam de modo diferente na socialização do estudante na universidade (Boyer e Coridian, 2004: 146). Vários inquéritos sobre a universidade permitem melhor compreender a diversidade notável de práticas de estudo dos alunos. Rayou (2004) evoca o desenvolvimento duma espécie de «secundarização» de certas vias do primeiro ciclo. De acordo com este autor, os estudantes tendem a compreender os seus estudos no sentido da mobilização «quantitativa» mais do que no sentido do investimento intelectual. A motivação é também muito melhor compreendida no sentido do que faz ir às aulas, ler, preparar os exames, mais do que no de pôr à prova as suas ideias e paixões (2004: 169). Ao terem uma imagem de si próprios como alunos, eles oscilam entre «envolver-se e abandonar». Na análise de Rayou, a «secundarização» resulta de estratégias recíprocas de professores e estudantes (modos de aprendizagem, de ensino, de avaliação). Segundo ele, este fenómeno aparece como uma «solução» para o problema colocado pela instalação, na universidade de massas, duma heterogeneidade concebida como a presença, numa mesma realidade, de componentes de natureza diferente.

Uma outra perspectiva explorada nas investigações corresponde ao sentido que o estudante dá à sua aprendizagem ou à sua motivação. De acordo com Romainville (2004: 134), estudos há que sondam, nomeadamente, as concepções que os estudantes têm do acto de

aprender, distinguindo, por exemplo, entre as concepções centradas na reprodução estrita e as que visam o desenvolvimento duma compreensão pessoal. Frickey e Primon (2003: 234) identificam duas classes de práticas em relação à preparação de um exame: a primeira, que se pode qualificar como «minimalista», apoia-se nas aulas e somente nestas. A segunda apoia-se igualmente nas aulas, mas aborda a preparação para o exame de uma forma diametralmente oposta. Aqui, as aulas são um ponto de partida e não um fim em si. A informação contida nas aulas é objecto de uma reestruturação, de uma reescrita. Segundo estes autores, os modos de preparação do exame estão correlacionados com a taxa de passagem para o segundo ano. Os estudantes que se contentam com a utilização das aulas, sem realmente as retrabalhar, são aqueles que obtêm as taxas de passagem menos boas.

As práticas de leitura dos estudantes, consideradas como «verdadeiras matrizes de socialização universitária» (Lahire, 1998), são frequentemente examinadas nos inquéritos. Uma investigação específica com estudantes franceses e alemães no primeiro ano de Psicologia, tendo como objecto a leitura (Louvét-Schmauss e Preteur, 1998), permitiu identificar três tipos de estudantes: os «não-praticantes», em que as leituras se resumem àquelas impostas pelos professores; os «utilitaristas», para quem a leitura é concebida como uma «ferramenta» indispensável para o sucesso; os «hedonistas», os leitores confirmados, que lêem por interesse pessoal. De acordo com os autores, estes três tipos têm competências (bibliografia, assimilação, facilidade de leitura e escrita) muito diferentes nas suas práticas de estudo.

Os inquéritos sobre as práticas de estudo ensinam-nos que muitos estudantes se esforçam por levar a cabo, por si próprios, autênticos comportamentos de aprendizagem conducentes à satisfação da exigência dos professores. O contexto pedagógico tem um impacto inegável no desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizagem. Romainville sublinha que se os caloiros falham na realização do seu trabalho escrito, não «porque já não conheçam o francês», mas porque descobrem um novo mundo, que possui formas de falar e escrever que lhe são específicas (2004: 137).

A relação com os estudos

Segundo os dados publicados pela DEP⁵ (2003), 36% dos estudantes inscritos em 2001-2002 saem da universidade ou reorientam-se para outro curso. Esta mesma proporção franqueia o limiar dos 50% para certas formações universitárias como AES (Administração económica e social), enquanto que a taxa de abandono no sector selectivo permanece relativamente baixa (entre 10 e 15%). Sejam quais forem as razões invocadas, este fenómeno parece revelar, antes de mais, as dificuldades ligadas ao processo de orientação e as relações que os estudantes estabelecem com os estudos superiores.

Numa perspectiva global, a continuação dos estudos para lá dos estudos secundários impôs-se progressivamente como uma norma de geração. Assim, para lá das motivações evocadas pelos estudantes num plano estritamente universitário, trata-se de um momento específico que adopta um modo de vida particular, a meio caminho entre a idade adulta e a vida adolescente. Com base em múltiplos trabalhos de investigação sobre esta questão, poder-se-á dizer que, para uma parte dos estudantes inscritos na universidade, a orientação para este ou aquele curso afigura dever-se ao acaso. O inquérito de Canceill (1996) é disto um exemplo revelador: 67% dos estudantes inscreveram-se ao acaso na universidade e na suposta ausência de qualquer constrangimento; 57% dos estudantes inscritos no primeiro ano da universidade teriam escolhido um outro curso que não aquele em que começaram. Galland (1996) constata também que perto de 52% dos estudantes na universidade não sabem para que emprego se orientam. Os estudantes parecem condenados a escolhas forçadas pagando tributo aos seus insucessos ou sucessos no liceu ou sujeitos ao capricho de encontros fortuitos que não excluem os efeitos de moda (Hermet e outro, 2001: 450). A falta de informações relativas aos cursos universitários e às suas saídas, assim como a ausência de projecto, por parte dos estudantes, acentuam o fenómeno de abandono e de reorientação (Dubet, 1994a); Duru-Bellat, 1989; Berthelot, 1987; Leziart, 1996; Mérini e Séré, 2001; Merle, 2001).

A relação com os estudos e a ligação ao saber, da escola à universidade, são dois novos temas afins que ocupam um lugar cada vez mais importante nos trabalhos da sociologia da educação. De uma maneira geral, a universidade é o tempo em que o indivíduo afirma as suas escolhas intelectuais e profissionais. Os estudantes envolvem-se igualmente numa ligação de utilidade com os seus estudos, os quais ganham sentido na perspectiva dos projectos de futuro (Dubet, 1994a). De uma maneira geral, a ligação ao saber pode ser considerada como «uma relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo e os processos ou produtos do saber» (Charlot, 1996). O interesse pelos estudos traduz a proximidade psíquica que liga o sujeito e o saber. Estudar a ligação ao saber é estudar este assunto no que respeita à sua confrontação com a necessidade de aprender e com a presença no mundo do «saber».

Na universidade, a ligação ao saber pesa sobremaneira na escolha da via de estudos. Segundo Merle (1997), a ligação ao saber reflecte o grau de satisfação relativamente à fileira, às antecipações mais ou menos optimistas do futuro escolar e profissional, e às relações entre estudantes e professores. Boyer, Coridian e Erlich (2001: 103) constataram que as transformações identitárias provocadas pela entrada na universidade variam em função das significações atribuídas à prossecução dos estudos universitários. A relação com os estudos é entendida por I. Hermet e outros (2001) como uma temática mediadora que apresenta o interesse de ligar o sujeito e o saber e assim ter em conta os traços subjectivos, bem como os constrangimentos inerentes à apropriação do saber. O saber é simultaneamente exterior ao sujeito e mantém com ele uma relação de intimidade, está ao serviço da sua economia psíquica, das suas apostas de personalização, não estando a relação do sujeito ao saber mobilizada de igual modo segundo a natureza do saber oferecido pela disciplina de estudos. Assim, é de perguntar se a especificidade do saber que é colocado em jogo não determina ao mesmo tempo a admiração que os sujeitos interrogados têm pelos estudos e o modo como colocam a disciplina ao serviço da sua posição subjectiva? Para Boyer (2004), o verdadeiro estudante seria com efeito aquele que demonstra disposição para uma forma de interlocução com o universo do saber erudito envolvendo-se

numa ligação epistémica com este último.

Trinquier e Clanet (2001), no seu inquérito sobre 1818 estudantes de três universidades (Dijon, Nantes e Toulouse), em 1997-1998, identificaram quatro perfis de estudantes: os «entusiastas» (31%) que gostam de estudar na universidade e trabalham com regularidade. Acompanham as matérias com facilidade, têm sucesso nos seus estudos e estão satisfeitos com o seu contexto de trabalho. Os «detractores» (16%) não gostam de estudar na universidade. Dizem ter grandes dificuldades em acompanhar as matérias e em dominar os métodos de trabalho. Não estão satisfeitos com o contexto universitário, possuindo uma visão negativa dos métodos utilizados pelos professores. Os «moderados confiantes» (15%) não estão descontentes com o contexto universitário e acreditam nas suas capacidades; querem obter o diploma no momento oportuno, declaram que acompanham as aulas correctamente, estão relativamente satisfeitos com o contexto universitário, mas denunciam a deficiência do enquadramento. Os «moderados» (38%), bastante satisfeitos, estimam que o investimento no trabalho é necessário para triunfar.

As particularidades disciplinares ofereceriam a cada um uma forma específica do saber que conviria à ligação que ele mantém com o saber (Hermet e outros, 2001: 450). Deste modo as formas do saber disciplinar e as características subjectivas ajustar-se-iam no sentido de provocar uma escolha de estudos satisfatória para o sujeito. Hermet e outros consideram que uma das condições da escolha disciplinar se baseia na própria natureza do saber a que se refere a disciplina escolhida pelo estudante. Assim, coloca-se o acento na actividade psíquica do sujeito-estudante sem o reduzir a mecanismos cognitivos. As outras investigações mostram que certos estudantes hesitam entre interesses «exteriores» à formação, os quais levam a condutas instrumentais, e o desejo de desenvolver a sua pessoa, o qual leva a condutas mais internas aos estudos «intelectuais». Esta dimensão interna é a vocação e o interesse intelectual pelos estudos, e constitui «a dimensão mais pessoal da experiência académica» (Dubet, 1994a: 180). Esta dimensão ocupa um lugar central na vida universitária dos jovens na medida em que traduz a ascendência

dos estudos sobre a personalidade, sobre «as maneiras de ver o mundo e se achar nele».

Parece que a inquietude provocada pela crise do emprego contribui para o desenvolvimento nos estudantes de uma atitude utilitarista que os torna muito menos sensíveis ao conteúdo intelectual dos seus estudos. Hoje, nada prova que as estratégias escolares mais úteis e mais pertinentes, em termos de projecto profissional, sejam as mais interessantes em termos intelectuais. Para uns, o interesse pessoal e intelectual parece por vezes ser uma alternativa à perspectiva profissional, como se se opusesse a dimensão cultural dos estudos à sua utilidade. Para outros, trata-se de uma passagem, sem transição, de um «estado de desassossego respeitante ao seu futuro a um estado de consciência dolorosa dos limites que lhes são impostos» (Soudée, 1991-92), assim como dos limites dos seus recursos pessoais. Baseando-se nestas observações, Lapeyronnie e Marie não vêem na diversidade e na heterogeneidade do mundo estudantil na universidade senão «a diminuição de nível, desaparecimento da cultura, desinteresse pelo pensamento e o saber» (1994: 13). Como o revelam tantas vezes as afirmações dos próprios estudantes, eles estão mais preocupados com a sua situação profissional futura do que com a cultura, mais interessados em aprender um saber prático para encontrar rapidamente um emprego estável do que em adquirir um saber académico ou interiorizar o espírito crítico. Assim, o objectivo principal reduz-se à obtenção de um diploma. Para estes autores, o culto do diploma nacional que constitui a referência para os recrutamentos no sector público vem, sem dúvida, acentuar a tendência observada.

Dubet (1994a) examina a relação dos estudantes com os estudos através da sua experiência universitária, observando que é impossível reduzir a sociologia ao estudo das posições sociais e que o objecto de uma sociologia da experiência social é a subjectividade dos actores. Este autor evoca a co-presença de três sistemas: uma comunidade estruturada por uma lógica de integração (dimensão integração no estabelecimento); um ou vários mercados competitivos relevando de uma lógica da estratégia (dimensão projecto); um sistema cultural dando resposta a uma lógica de subjectivação (dimensão vocação). Cabe ao estudante

articular lógicas de diferentes acções e é a dinâmica desta actividade que constitui a subjectividade do actor e a sua reflexividade. A experiência social é «a combinação subjectiva, realizada pelos indivíduos, de vários tipos de acção» e o indivíduo social é doravante concebido como um actor dotado de uma subjectividade.

Ao combinar estas três dimensões co-presentes na experiência do estudante, Dubet propõe um modelo teórico composto de oito tipos de estudantes. O tipo 1 é o dos «verdadeiros estudantes», os quais estão simultaneamente integrados num quadro universitário, têm uma imagem clara do seu futuro profissional e vivem os seus estudos como o cumprimento de uma vocação. Ao contrário, o tipo 8 designa a experiência dos estudantes «fora de jogo», isolados, sem perspectiva e sem gosto pelos estudos. São frequentemente estes estudantes «fantasmas» que abandonam e que não conseguem, por um motivo ou por outro, chegar a ser estudantes. Entre estes dois pólos extremos, encontram-se as outras figuras que variam de uma maneira positiva ou negativa entre as três dimensões da sua experiência. A dimensão vocacional da escolha surge como a mais pessoal e a mais central da experiência académica, a qual remete para a necessidade de construir o sentido dos seus estudos e de se motivar «a si próprio» (Dubet, 1994a).

Na mesma lógica de análise, Erlich (1998) distingue na sua investigação nos estabelecimentos de ensino superior dos Alpes-Marítimos três grupos de estudantes no que respeita à sua relação com os estudos: o grupo 1 comporta os estudantes que colocam em primeiro lugar a finalidade profissional dos seus estudos (Medicina, IUT). O grupo 2 é constituído pelos estudantes que têm um projecto «intelectual» e para quem o conteúdo dos estudos é essencial (Letras, Artes, Ciências Humanas). O grupo 3 reúne os estudantes para quem o prestígio da formação é fundamental (CPGE, Grandes Escolas). No conjunto, o autor distingue três tipos de projecto: profissional, intelectual e social. Certos estudantes andam à procura de desenvolvimento pessoal (Arte, Psicologia) e a falta de projecto não é um caso marginal. O elo entre diplomas e emprego mantém-se sobretudo nos diversos cursos selectivos e tornou-se mais aleatório na universidade de massas. A universidade,

para os estudantes das formações curtas ou profissionalizantes, é vista como um lugar de formação que deveria fornecer ensinamentos úteis e bem focalizados. Contudo, estes queixam-se de que o ensino é «abstracto» e «livresco», sendo considerado como «inútil».

O sucesso na universidade

O sucesso na universidade constitui um objecto de investigação recorrente e omnipresente nos trabalhos sobre estudantes. Podem distinguir-se duas fontes importantes de dados sobre o sucesso dos estudantes nos seus estudos superiores: a primeira diz respeito aos números e indicadores estatísticos globais produzidos pelo Ministério da Educação Nacional ou pelas próprias universidades; a segunda corresponde aos dados saídos dos inquéritos sociológicos, muitas vezes locais e focalizados. As duas fontes são interessantes e complementares pois, sem uma leitura crítica das informações sobre o sucesso na universidade, é bem pouco provável agarrar-se toda a complexidade deste fenómeno.

Medir o sucesso na universidade apoiando-se unicamente em ferramentas estatísticas pode apagar a diversidade das situações vividas pelos estudantes e reduzir a pertinência das interpretações. Por exemplo, um estudante que decide fazer o seu mestrado em três anos (em vez dos dois anos de duração «normal» do curso) por força das suas actividades profissionais é considerado estudante «em atraso» (portanto em situação de fracasso relativo) nos dados estatísticos. Mas este «prolongamento» da duração dos estudos já fazia parte do seu projecto inicial. Os investigadores evocam dois tipos de abandono: o «abandono positivo» diz respeito aos estudantes que integram uma situação de reconversão, de reorientação na sequência de um reajustamento do seu projecto inicial. Os estudantes desta categoria consideram que a sua passagem pela universidade foi benéfica para a definição de um projecto pessoal (Dupont, Ossandon, 1994: 24). Em certas disciplinas, a inscrição no primeiro ano pode ser uma estratégia de expectativa para integrar o sector

selectivo (CPGE, IUT, Escolas de engenheiros). Igualmente, certos estudantes reorientam-se, após aprovação no primeiro ano da universidade, para outro sector do ensino superior conseguindo, assim, validar a frequência do respectivo anos de estudo (Michaut, 2004). Pelo contrário, o «abandono negativo» remete para a situação dos estudantes que saem da universidade sem chegar a encontrar uma solução para a continuação dos seus estudos. Vivem um sentimento de insatisfação e retiram-se da universidade, muitas vezes definitivamente.

Falar do sucesso implica imediatamente a busca dos factores que o favorecem ou o desfavorecem. Trata-se de analisar os mecanismos e os percursos do sucesso ou, pelo contrário, do abandono universitários. Um certo número de investigações tenta trazer respostas a este problema ao identificar as dificuldades com que os estudantes se confrontaram. Do mesmo modo, estes dados são utilizados com vista a um prognóstico ou um conselho, pelos práticos e os conselheiros de orientação, os docentes e os estabelecimentos.

O enquadramento deste texto não permite apresentar e analisar os dados numéricos do sucesso universitário dos estudantes em França. Contentar-nos-emos com indicar a persistência das taxas relativamente baixas do sucesso universitário nos dois decénios 1980 e 1990. Por exemplo, segundo a DEP (Division de Évaluation et Prospective). A taxa de passagem para o 2º ciclo foi de 52% em 1998 e de 58% em 1997. Para esta segunda data, a diferença no sucesso é notável entre as séries gerais do fim dos liceus (64%), as séries tecnológicas (21%) e as séries profissionais (10%). Pode observar-se uma melhoria progressiva da situação no decurso dos últimos anos. Michaut, num inquérito levado a cabo em três universidades, mostrou que as taxas de sucesso aumentaram sensivelmente em relação ao início dos anos 1980 (2004: 225).

Porém, as taxas globais de sucesso escondem uma grande diversidade de situações. Os estudantes não têm sucesso de igual modo se levarmos em linha de conta as variáveis mais discriminatórias como sejam a idade, a situação social dos pais, o percurso escolar anterior, o tipo e a grandeza do estabelecimento frequentado, e a área disciplinar, sem falar de parâmetros mais pessoais (projecto, mobilização, relação

com os estudos). Os inquéritos sociológicos trazem-nos um conjunto de conhecimentos importantes para melhor apreendermos este fenómeno.

Uma leitura comparativa dos diferentes trabalhos sobre a questão do sucesso na universidade permite elaborar uma tipologia dos factores que exercem, segundo as situações, uma influência sobre o futuro do estudante e o seu desempenho universitário. Pode reter-se seis grupos de factores:

— Os factores sócio-demográficos: sexo, idade, nacionalidade, situação familiar, recursos dos pais, origem geográfica, nível de estudos e profissão dos pais são os dados omnipresentes nos inquéritos estatísticos sobre o sucesso universitário (Duru-Bellat, 1989; Bigeard, 1982; Ferrand, Imbert, Marry, 1997; Convert e Pinet, 1993; François-Poncet e Braconnier, 1998; Girod de l'Ain, 1997). Coulon, Ennafaa e Paivandi (2004), no seu inquérito sobre o «viveiro de excelência» das universidades, mostram bem o peso do *status* familiar nestes percursos de elite sem que o «elevador social» esteja totalmente avariado. No conjunto, as condições do estudo pesam enormemente no sucesso dos estudantes oriundos dos meios desfavorecidos (Alava e Romainville, 2001: 168). Em contrapartida, a maioria destas recentes investigações revela que, em situação de igualdade, os estudantes de origem modesta não obtêm resultados menos bons que os estudantes que provêm das classes «favorecidas» (Michaud, 2004: 229);

— Os factores ligados à condição de vida dos estudantes: recursos financeiros, alojamento, actividades remuneradas. Segundo Grignon e Gruel (1999), sejam quais forem o curso e o ano de estudos, exercer um trabalho remunerado regular diminui em 42% a probabilidade de aprovação completa do ano;

— O percurso escolar anterior: agrupamento do secundário, classificação do secundário, tipo de estabelecimento, bagagem de conhecimentos e capital cultural. Boyer e Coridian recordam na sua investigação a verificação, largamente partilhada, de que o défice de competências, tanto cognitivas como metodológicas, influencia o desempenho universitário (2004: 148). Os diferentes trabalhos sobre excelência escolar (Coulon, Ennafaa, Paivandi, 2004; Durut-Bellat, 1989,

Erlich, 1999; Felouzis, 2001; Watzlawick, 1988) mostram que a familiaridade com a cultura escolar clássica é um importante factor para os estudantes que entram no ensino superior. Segundo Boyer, Coridian e Erlich (2001: 104), aqueles que exprimem dificuldades na compreensão do seu trabalho são, a maior parte das vezes, «estudantes novos» provindos preferencialmente de meios sociais desfavorecidos e de cursos tecnológicos e profissionais. Segundo Felouzis (2001: 59), na comparação entre a universidade de Bordéus e os seus diferentes pólos, as características escolares dos estudantes são um factor poderoso de definição do sucesso universitário (a idade, o agrupamento do secundário e a classificação permanecem como variáveis muito significativas para explicar a obtenção do DEUG em dois anos após um percurso sem quebras). Em caso de reprovação, os estudantes oriundos de um grupo social elevado persistem nas suas escolhas de estudos, ao passo que os estudantes de outros meios sociais abandonam, quer porque os seus projectos sejam menos consistentes, quer porque resistam menos à imagem negativa que as avaliações dos seus professores lhes transmitem de si próprios;

— O projecto pessoal ou profissional como factor de sucesso é trabalhado numa série de investigações. Os trabalhos de Dubet (1994) revelam o lugar importante que o projecto tem no percurso do estudante. S. Lemaire observou que os estudantes que se matriculam «ao acaso» na universidade não só obtêm resultados menos bons, como estão igualmente mais inclinados a abandonar, em caso de reprovação e isso desde as primeiras avaliações (Lemaire, 2000);

— O empenhamento e a motivação do estudante, a sua integração no meio universitário e a aprendizagem do seu ofício de estudante, as percepções relativas à aprendizagem universitária, o tempo efectivo consagrado aos estudos intervêm directamente como variável significativa do desempenho escolar. Se o estudante não adquirir rapidamente os utensílios intelectuais e académicos necessários à sua «integração», arrisca um abandono precoce da universidade (Coulon, 1997). Boyer e Coridian (2004: 155) demonstram que uma grande assiduidade se afigura indispensável ao sucesso em cada ano na universidade. É quase impossível

obter aprovação sem se ser muito assíduo. O facto de se trabalhar com regularidade constitui outra condição de sucesso. Segundo o autor, as dificuldades para organizar o seu tempo de estudo e de trabalho pessoal parecem estar no cerne da experiência universitária dos estudantes do primeiro ano;

— O contexto universitário e a organização pedagógica, a estrutura dos cursos, os modelos de contacto com os professores, os apoios disponibilizados aos estudantes, intervêm como factores de sucesso no quadro das estruturas universitárias (organização, funcionamento, recursos) quer ao nível das UFR quer do departamento (pedagogia, apoio específico). Segundo Michaud, as diferenças de resultados entre as universidades parecem depender das práticas pedagógicas dos professores e do seu nível de exigência aquando das avaliações (2004: 244). Alava (1999) recorda que vários trabalhos de investigação efectuados nas universidades de Dijon, Nantes e Toulouse demonstram que os alunos que participam no tutorado faltam menos aos exames, entregam menos provas em branco e obtêm resultados mais positivos. Observa ainda que muito poucos estudantes utilizam estes dispositivos (9% regularmente, 19% por vezes). Felouzis sustenta que, nomeadamente em Direito e em Geografia, o estabelecimento de ensino tem um peso tão forte na definição do sucesso dos estudantes como a sua origem social ou a idade de finalização do secundário (2003: 214).

Duas constatações se impõem a propósito desta tipologia: a primeira remete para os efeitos muitas vezes cumulativos destes factores. Não se pode isolá-los facilmente pois agem em interacção e ocultam-se com frequência (Michaud, 2004; Felouzis, 2001; Duru-Bellat, 1989; Dubet, 2004; Trinquier e Clanet, 2001; Frickey e Primon, 2003; Erlich, 1998; Altet, 2004; Jarousse e Michaut, 2001; Lemaire, 2000). O que permite explicar uma certa complexidade das situações utilizadas para apreender o sucesso universitário e o seu carácter uniforme.

A segunda constatação corresponde à evolução das investigações no sentido do entendimento do sucesso como um processo que está para lá dos números e dos indicadores. A entrada em acção de parâmetros como a aprendizagem do ofício de estudante, ou o meio universitário

como parâmetro de sucesso, são exemplos desta evolução. Se, na literatura dos anos 1980 sobre a universidade, se tinha a tendência de se imputar o falhanço às carências cognitivas iniciais dos estudantes e à sua falta de empenhamento, vê-se certos investigadores, a partir dos anos 1990, a interessarem-se mais pelo contexto universitário, pelas condições da aprendizagem, para aclarar os mecanismos «invisíveis» do insucesso ou do sucesso.

À guisa de conclusão

As investigações sociológicas francesas sobre estudantes diversificaram-se imenso desde os anos 80 do século passado. Esta diversificação diz respeito tanto à abordagem teórica e metodológica operada como às temáticas abordadas e aos públicos visados. Assim, as investigações contribuíram para um melhor conhecimento do estudante como sujeito social ao interessarem-se pelas suas percepções e pontos de vista, pelo seu percurso passado e caminho a percorrer no seu ambiente universitário. Novas noções, como a integração na universidade, a aprendizagem do ofício de estudante, a cultura de estudante, a experiência de estudante, a perspectiva de estudante, foram exploradas ao longo desses trabalhos pioneiros. A sociologia do estudante neste período ganhou em maturidade e volume. A sua diversidade e fecundidade tornaram cada vez mais pertinente a sua comparação com a literatura norte-americana ou a de outros países europeus neste domínio.

A sociologia do estudante universitário questionou igualmente as grandes teorias sociológicas, como a da *reprodução*, com a sua leitura crítica, os seus novos temas de investigação, o novo lugar concedido à socialização dos estudantes no mundo escolar, à afiliação na instituição, às aprendizagens e aos saberes. Os factores sociais mais determinantes só produzem efeito por intermédio de uma história singular. O que tende a comprovar que o ensino superior, apesar do seu funcionamento ainda largamente discriminatório no plano social, oferece mecanismos que permitem aos actores beneficiar de alguma capacidade de acção e

influência sobre os fenômenos escolares. Com efeito, os estudantes distinguem-se pelas diferentes «maneiras de ser estudante», uma vez que tornar-se estudante implica a entrada num processo de construção identitária. A heterogeneidade do mundo do estudante, tantas vezes invocada, remete para a diversidade dos percursos e das condições de vida, mas igualmente para os diferentes tipos de ligação aos estudos, de apropriação do saber e para um investimento desigual no trabalho universitário.

As investigações sociológicas mostram bem que o acesso à universidade não garante nem «o acesso ao saber», nem o sucesso. A universidade vê-se obrigada a passar de uma atitude de massificação do ensino superior baseada na acessibilidade, a uma atitude baseada na importância do sucesso do maior número de estudantes, em particular no primeiro ciclo. Estas investigações permitiram igualmente apreender o mundo do estudante na sua diversidade e na sua complexidade. Assim, o saber produzido pela sociologia parece ter contribuído para a tomada de consciência, pela instituição, da amplitude e da natureza de certas dificuldades com as quais diferentes categorias de estudantes se confrontam na universidade.

Numa perspectiva mais prática, a sociologia do estudante questiona a missão do ensino na universidade, a sua eficácia e a sua pertinência. Bourdieu e Passeron (1964) tinham sublinhado a violência simbólica de um corpo docente que constrói uma relação de dominação desigual, conforme o estudante conhece, ou não, o uso erudito da língua e da cultura universitária. No decurso dos decênios seguintes, a massificação e as transformações do ensino superior parecem ter acentuado este afastamento entre o mundo do professor e a sua cultura e os públicos estudantis marcados pela heterogeneidade. No momento em que o «*student learning*» se prepara para se tornar um paradigma do ensino na universidade, o saber sociológico pode tornar-se um inegável apoio na construção de uma pedagogia da afiliação, visando atenuar a ausência da «convivência cultural» e favorecer a inserção do estudante no mundo universitário.

RÉSUMÉ

Les nouvelles tendances de la sociologie de l'étudiant universitaire, en France

Dans cet article les nouvelles tendances de la sociologie de l'étudiant universitaire, en France, sont présentées et analysées, selon une approche particulière sur les thématiques qui se rapportent aux conditions d'étude et de la vie universitaire. Au total cinq thèmes ont été retenus : l'insertion dans l'environnement universitaire, le rôle de l'établissement d'enseignement, les pratiques d'étude, la relation avec les études et le succès universitaire des étudiants. Le cadre limité de ce texte ne permet pas de signaler toutes les recherches et tous les travaux réalisés pendant cette période. Nous avons essayé d'y privilégier l'originalité des approches et la pertinence des résultats obtenus.

ABSTRACT

New trends in university student sociology in France

This paper discusses the new trends of university student sociology in France mainly the study conditions and the life at the university. Five themes are considered: socialization in the university context, the institutional role, study practices, relationship with study, academic success. Due to text limitations not all research studies carried out in the selected period were analysed. The novelty of the approach and the meaning of the data in the studies were criteria for selection.

Notas

¹ Sobre os estudantes adultos na universidade ver Farzad e Paivandi (2000), Fond-Hermant (1996), Bourgeois (1996).

² Ver por exemplo : Grignon (2000), Grignon e Gruel (1999), Lahire (1997), Coulon e Paivandi (2003), Eicher e Gruel (1996), Camé e Molinari (1998), Houzel, Gruel, Amrouas, Voure'h, Zilloniz (2006), Paivandi e Voure'h (2006, 2005).

³ A tutoria é um dispositivo destinado a acompanhar os estudantes na aprendizagem

do trabalho autónomo e a melhorar a comunicação pedagógica entre professores e estudantes. Duas categorias de dispositivos de tutoria foram criados nas universidades: a tutoria de acolhimento para fornecer referenciais aos estudantes inscritos pela primeira vez na universidade e a tutoria metodológica e pedagógica que foi concebida para o acompanhamento regular ou pontual dum grupo de estudantes por tutores um pouco mais avançados do que eles no curso universitário.

⁴ As estratégias cognitivas dizem respeito à forma como o estudante vai tratar a informação a aprender e a escolha de práticas que facilitem directamente o processo de codificação da informação (estratégias de repetição, estratégias de generalização). As estratégias metacognitivas (estratégias de planificação, estratégias de controlo) remetem para o conhecimento que o estudante tem de si próprio nas suas práticas de estudo e para a capacidade que ele tem de as regular em função do contexto para melhorar os seus desempenhos. As estratégias afectivas designam os pensamentos e comportamentos que o estudante mobiliza para estabelecer e manter a sua motivação e concentração. As estratégias de gestão de recursos remetem para a forma como o estudante gere o seu tempo e se serve dos recursos materiais e humanos. Cada um destes tipos de estratégia comporta sub-estratégias.

⁵ Direcção da Avaliação e da Prospectiva, Ministério da Educação Nacional.

Referências bibliográficas

- Abélard (2003). *Le livre noir des réformes universitaires*. Paris: Editions du Croquant.
- Alava S., Romainville M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 159-180.
- Alava S. (1999). *Les profils d'autodirection et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1^{re} année d'université. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*. CREFI, rapport au CNCRE.
- Alava S. (1998). Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaire: l'autoformation médiatisée. In Foucher R., Baveye P., Pineau G., Tremblay N. A., *Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur*, Montréal: UQAM.
- Altet M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « Métis » enseignante. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Altet M., Fabre M., Rayou P. (2001). Une fac à construire: sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*,

- n° 136, 107-115.
- Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Ball J. S., Davies J., David M., Reay D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 65-75.
- Beaud S. (1997). Un temps élastique: étudiants des « cités » et examens universitaires. *Terrain*, n° 29, 43-58.
- Berthelot J.-M. (1987). De la terminale aux études post-bac: itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie*, n° 81, 5-115.
- Bigéard A. (1982). La réussite en premier cycle universitaire. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4, pp. 287-299.
- Bireaud A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Blöss T., Erlich V. (2000). Les nouveaux « acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4.
- Bonnet M. (1997). Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 77.
- Boyer R., Coridian C. (2004). Réussir en première année d'université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Boulet A., Savoie-Zajc L., Chevrier J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu P., Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourgeois E. (1996). *L'adulte en formation, regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Boutinet, J.-P. (2003). L'université apprenante est-elle en quête d'un modèle? In *Actes du 20e congrès de l'AIPU*, Université de Sherbrooke, mai 2003.
- Boyer R., Coridian Ch. (2004). Réussir en première année d'université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer R., Coridian Ch., Erlich V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 97-105.
- Bru M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université: opportunité et intérêt des recherches. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques*

- pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer.* Paris: L'Harmattan.
- Cam P. et Molinari J.-P. (1998). *Les parcours des étudiants.* Paris: La documentation Française.
- Canceill G. (1996). La première année à l'Université. In *Données sociales* I.N.S.E.E. Paris: I.N.S.E.E.
- Charlot B. (1997). *Du rapport au Savoir. Élément pour une théorie.* Paris: Anthropos (Economica).
- Clanet J. (2004). «Que se passe-t-il en cours?» Eléments de description des pratiques enseignantes à l'université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer.* Paris: L'Harmattan.
- Convert B., Pinet M. (1993). *La carrière étudiante.* Lyon: OURIP.
- Coridian C. (2000). *La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales.* Les Dossiers de la DPD, n° 115.
- Coulon A., R. Ennafaa, S. Paivandi (2004). *Devenir l'enseignant du supérieur.* Paris: L'Harmattan.
- Coulon A. Paivandi S. (2003). *Les étudiants étrangers en France: état des savoirs.* Rapport à l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE).
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant.* Paris: PUF.
- Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris: PUF.
- Danner M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire? *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n° 1.
- De Saint Martin (2000). La fin des «héritiers», *Pour*, n° 165, 95-100.
- Dubet F. (2003). Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur. In Felouzis G. (sous dir.) *Les mutations actuelles de l'université.* Paris: PUF.
- Dubet F. (2003). Problème d'une sociologie de l'enseignement supérieur. In Felouzis G. *Les mutations actuelles de l'université.* Paris: PUF.
- Dubet F. (1994a). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV, 511-532.
- Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A. et Vince A. (1994b). *Université et villes.* Paris: L'Harmattan.
- Dupont P., Ossandon M. (1994). *La pédagogie universitaire.* Paris: PUF.
- Duru-Bellat M., Keiffer A., Adangnikou N. (2003). Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs. in Felouzis G. (sous dir.) *Les mutations actuelles de l'université.* Paris: PUF, 251-278.
- Duru-Bellat M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 59-70.

- Duru-Bellat M. (1988). *Le fonctionnement de l'Orientation, genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Eicher J.-C., L. Gruel (2000). Le coût de la vie étudiante. In Grignon C. (sous dir.) *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF.
- Eicher J.-C., L. Gruel (1996). *Le financement de la vie étudiante*. Paris: La Documentation Française.
- Erlich V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Farzad M., Paivandi S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Fave-Bonnet M.-F., Clerc N. (2001). Des «Héritiers» aux «nouveaux» étudiants: 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 9-19.
- Felouzis G. (sous la dir. de) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Felouzis G. (2001). *La condition étudiante*. Paris: PUF.
- Ferrand M., Imbert F., Marry C. (1997). *L'excellence scolaire, une affaire de famille? Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: CSU (IRESCO-CNRS).
- Fond-Harmant L. (1996). *Des adultes à l'Université*. Paris: L'Harmattan.
- François-Poncet C.-M., Braconnier A. (1998). *Classes préparatoires: des étudiants pas comme les autres*. Paris: Bayard Editions/fondation de France.
- Frickey A., Primon J.-L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure. In Felouzis G. (sous dir.) *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Frickey A. coord. (2000). *La socialisation des étudiants débutants: expériences universitaires, familiales et sociales*. Les dossiers d'Education et formation, n° 115, DPD/MEN.
- Galland O., Oberti M. (1996). *Les étudiants*. Paris: Découverte.
- Galland O. (1995). *Le monde étudiant*. Paris: PUF.
- Girod de l'Ain B. (1997). Qui entre à l'Université? Qui en sort? *Esprit*, n° 234, pp. 30-39.
- Grignon C. (sous dir.) (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF.
- Grignon C., Gruel L. (1999). *La vie étudiante*. Paris: PUF.
- Hermet I., Laterrasse C., Capdevielle-Mougnibas V. (2001). Rapport au savoir et importance des caractéristiques disciplinaires dans les choix d'études des doctorants en histoire et en mathématiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 449-484.
- Houzel G., Gruel L., Amrous N., Vourc'h R., Zilloniz S. (2006). Filles et Garçons: des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire. *OVE Infos*, n° 15.
- Jarousse J.-P., Michaut Ch. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers

- cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 41-51.
- Lahire B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, in C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF.
- Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation Française.
- Langouët G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Lapeyronnie D., Marie J.-L. (1992). *Campus bleues. Les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.
- Lecointe M. (2004). L'inappréciable université. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Lemaire S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS), *Note d'information*, MEN, n° 00.25.
- Leziart J. (1996). *Le métier de lycéens et d'étudiant: rapport aux savoirs et réussite scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Louvet-Semauss E., Preteur Y. (1998), Lire, écrire pour étudier à l'université; approche comparative franco-allemande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- Mérini C., Séré M.-G. (2001). Le module projet professionnel: une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver. *Revue française de pédagogie*, n° 136, 21-29.
- Merle P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études: enquête sur trois populations scolarisées dans des filières «fermées» et «ouvertes». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, 367-387.
- Michaut C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Michaut C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne – IREDU.
- Moninari J.-P. (1992). *Les étudiants*. Paris: Les éditions ouvrières.
- Murdoch J. (2003). Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur: une comparaison entre six pays européens et le Japon. In Felouzis G. *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Oberti M. (1995). Les étudiants et leurs études. In O. Galland (dir.) *Le monde des étudiants*. Paris: PUF.
- Paivandi S. et Vourc'h R. (2006). Profils et conditions de vie des étudiants étrangers, 2ème partie. *OVE Infos*, n° 14.

Paivandi S. et Youre'h R. (2005). Profils et conditions de vie des étudiants étrangers, 1ère partie. *OVE Infos*, n°12.

Rayou P. (2004). Des étudiants en quête de certitudes. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Renaut A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.

Romainville M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants, in Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Romainville M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles: De Boeck.

Trinquiez M.-P., Terrisse A. (2004). Entre prévision et réalité du cours: regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG. In Annoot E., Fave-Bonnet M.-F. (sous dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Trinquier M.-P., Clanet J. (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année: quelles limites à l'hétérogénéité? *Revue française de pédagogie*, n° 136, 31-40.

Watzlawick P. (1988). *Comment réussir à échouer*. Paris: Seuil.