

Formazione Continua e Educazione degli Adulti: le dimensioni formale, non formale e informale nel confronto fra Italia e Francia.

Indice

1. Storia ed evoluzione del sistema formale di educazione degli adulti in Italia: contesti, provvedimenti, <i>ratio</i> formativa, Elena Marescotti	p. 5
2. Esperienza, pratiche sociali e disposizioni evolutive: i presupposti teorici dell'apprendimento informale, Matteo Cornacchia	p. 22
3. Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano, Paolo Di Rienzo	p. 33
4. La 'cultura della formazione degli adulti' in Francia: sviluppi e dimensioni, Chiara Biasin	p. 42
5. La Reconnaissance et la Validation des acquis de l'expérience en France: le paradigme de l'expérientiel à l'épreuve des certifications, Hervé Breton	p. 62
6. La formation en alternance en France, Catherine Guillaumin	p. 75
7. Le rôle des responsables pédagogiques de groupes en formation continue dans une université française: une autonomie des enseignants du supérieur inversement proportionnelle à celle de leurs universités, Sébastien Pesce	p. 88

Introduzione

Il dossier 'Formazione continua ed Educazione degli adulti: le dimensioni formale, non formale e informale nel confronto fra Italia e Francia' trae origine dal seminario di studi '*Formazione Continua ed Educazione degli Adulti: un confronto con la Francia – Formation Continue et Education d'Adultes en Italie: une mise en perspective avec le système français*', svoltosi il 15 marzo 2017 presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova.

L'iniziativa, sotto la responsabilità scientifica e organizzativa di Chiara Biasin, ha rappresentato un momento significativo del partenariato con l'Università di Tours – e in particolare con docenti e studenti del Master in '*Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes*' – allo scopo di approfondire e discutere, in un'ottica di scambio e comparazio-

ne, modelli e prospettive di sistema dell'educazione degli adulti, con particolare riferimento alla questione, di grande attualità, della validazione e certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali. Da questo evento si è così sviluppato un progetto di confronto che, sul piano della riflessione teorica, ha cercato di approfondire i nodi e le questioni principali che accomunano, ma che rendono nello stesso tempo, diversi i due paesi, in materia di educazione degli adulti e formazione continua. Studiosi italiani e francesi hanno quindi avviato uno stimolante dibattito, individuando nei contributi qui pubblicati alcuni temi forti ed imprescindibili per la progettazione e l'implementazione di percorsi formativi che, da un lato, possano trovare solido fondamento teorico nella ricerca educativa specificatamente rivolta alla condizione adulta e, dall'altro, inserirsi nelle politiche in atto, cogliendone risorse e possibilità, ma anche segnalandone, con atteggiamento propositivo, le criticità e le necessità di intervento.

Il dossier si apre con il contributo di Elena Marescotti che ripercorre, in sintesi, l'evoluzione del sistema formale di educazione degli adulti in Italia, focalizzandosi sul contesto storico-politico e sulla ratio di alcune tappe miliari: le scuole per adulti, le 150 ore, i CTP e i CPIA. Da tale rassegna, che prende in esame i principali provvedimenti legislativi in materia, emerge come alfabetizzazione e formazione professionale progressivamente impostesi come criterio guida prevalente dell'offerta formativa ad una popolazione adulta svantaggiata e, al contempo, come istanze di raffinamento culturale, intellettuale, valoriale e civico di tutti gli adulti siano ancora, per buona parte, in attesa di una risposta anche istituzionale, sistematica e capillare in grado non solo di contrastare alcuni 'rischi' (quali quello della mercificazione della formazione, del consumismo culturale e della disparità di accesso alle risorse) ma, anche e soprattutto, di strutturarsi come punto di riferimento nella complessa rete di occasioni formative formali, non formali e informali.

La chiave storica è utilizzata anche da Matteo Cornacchia per individuare i presupposti teorici che giustificano la validità degli apprendimenti informali; la letteratura sull'educazione degli adulti ha infatti documentato la varietà di circostanze e situazioni, prime fra tutte quelle che presentano le organizzazioni di lavoro, non appositamente concepite per finalità formative e che, tuttavia, si offrono come significative occasioni di apprendimento. Le stesse procedure di validazione e certificazione dei saperi pregressi avviate, sia pure con tempistiche e modalità diverse, in Italia e Francia si configurano come una forma di riconoscimento ex post di competenze acquisite in via informale, ma non per questo meno valide o 'spendibili' nel mondo del lavoro. La ricognizione proposta nel contributo intende dimostrare come, in realtà, diverse prospettive – dalla pedagogia alla psicologia del lavoro, dalla psicologia dell'educazione alla sociologia delle organizzazioni – abbiano nel tempo legittimato tanto sul piano teorico quanto sul piano operativo tali apprendimenti.

Proprio il tema della validazione e certificazione delle competenze è oggetto della riflessione di Paolo Di Rienzo, tanto in chiave politico-istituzionale, quanto – e soprattutto – in chiave teorica. A partire da un inquadramento complessivo che si affida al paradigma interpretativo della 'learning society' e della 'knowledge society', la prospettiva adottata è quella che giustifica l'assunzione dell'apprendimento permanente, nel suo sviluppo storico, a fondamento delle attuali procedure di certificazione, con una specifica centratura

sull'approccio per competenza e sulla teoria dell'esperienza. Sul piano più operativo, viene messa in evidenza la problematica collocazione del sistema italiano nel quadro europeo, sia per la mancanza di uniformità delle varie iniziative finora intraprese a livello centrale, sia per le specifiche caratteristiche del quadro normativo di riferimento.

Il contributo di Chiara Biasin si sofferma sull'identificazione e sull'analisi della 'cultura della formazione' francese, locuzione con cui si sintetizza l'attenzione per l'adulto e per la sua educazione lungo tutto il corso di vita. Tale 'cultura' è il frutto di una tradizione storicamente radicata che ha beneficiato di istanze sociali finalizzate a promuovere la partecipazione e l'uguaglianza, di esperienze e studi sull'educazione permanente e degli adulti e, infine, di un assetto istituzionale caratterizzato da politiche specificamente dedicate alla formazione professionale continua. L'analisi proposta mostra come questa dimensione culturale sullo sfondo rappresenti il punto di forza del sistema francese di istruzione e formazione: essa è, allo stesso tempo, il più significativo strumento di promozione sociale e di qualificazione professionale, nonché patrimonio di ogni adulto francese nel determinare il proprio sviluppo personale e nel mantenere la propria occupabilità.

Sul piano più operativo, il tema delle modalità attraverso cui riconoscere e certificare le esperienze che gli adulti hanno acquisito sul lavoro è l'oggetto del contributo di Hervé Breton, ovviamente calato sul contesto francese. Oltralpe, già dal 2002, è in vigore una legge che ha istituito la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), ovvero il sistema di validazione delle esperienze acquisite dagli adulti nei contesti non formali e informali, attraverso la quale, per mezzo di procedure e strumenti codificati istituzionalmente, le esperienze possono essere capitalizzate in apprendimenti certificati. Il saggio mette in evidenza, in particolare, le tappe in cui la VAE si concretizza e il ruolo professionale di chi ha la funzione di accompagnare e orientare gli adulti in questo processo.

Uno degli aspetti caratteristici del sistema francese è rappresentato dalle opportunità di apprendimento permanente offerte dal dispositivo dell'alternanza; a questo argomento è dedicato il saggio di Catherine Guillemin, la quale si sofferma sulla nascita del termine e sulla sua istituzionalizzazione a partire dalla legge sulla formazione professionale del 1971, descrivendo tre approcci e modelli usualmente impiegati nei contesti lavorativi per l'inserimento professionale e l'acquisizione di competenze tecniche. La conclusione mette in luce gli aspetti positivi di questa modalità, ma ne sottolinea anche le carenze e i possibili sviluppi.

Infine, Sébastien Pesce esamina gli aspetti pedagogici e ideologici connessi all'idea di formazione continua e alle pratiche dell'educazione popolare nei contesti formali (scuole) e non formali (aziende). In particolare, l'autore prende in considerazione la formazione continua nel contesto universitario e, soprattutto, le contraddizioni che emergono dal confronto tra gli ideali emancipatori e popolari dell'educazione permanente e quelli afferenti ai modelli neoliberali professionalizzanti contemporanei. L'articolo si sviluppa sul versante della critica dei modelli di formazione continua sottomessi a 'prescrizioni pedagogiche' a loro volta influenzate da leggi di mercato e logiche tecnocratiche.

Da una lettura complessiva, il presente dossier si offre come agile strumento utile a condurre una prima ricognizione delle modalità attraverso cui si sono venuti a costituire i

sistemi di educazione degli adulti italiano e francese, tanto nei loro assetti istituzionali quanto nei presupposti teorico-culturali che li hanno ispirati. Dal confronto emerge come in entrambi i casi, anche in virtù delle indicazioni europee, l'educazione continua e permanente sia definitivamente diventata una priorità nell'agenda politica dei rispettivi governi e, ormai da tempo, oggetto di un'ampia riflessione metodologico-operativa. D'altro canto, anche se non sono stati impiegati specifici indicatori di comparazione, la lettura d'insieme dei singoli contributi permette di cogliere alcune difformità, a livello di impianto, fra le due realtà. Il loro diverso livello di strutturazione risente anzitutto della differente puntualità con cui i dispositivi normativi finalizzati a integrare gli apprendimenti esperienziali e informali – tipici dell'età adulta – entro il sistema formale di istruzione e formazione nazionale hanno recepito le direttive dell'Unione Europea; ma, ancor di più, le peculiarità dei due sistemi vanno logicamente lette in relazione alle rispettive tradizioni culturali che, come tali, fanno sintesi di un'evoluzione politica e sociale che, nei due paesi, testimonia diverse sensibilità in merito ai processi di rivendicazione e riconoscimento di diritti personali e collettivi.

Storia ed evoluzione del sistema formale di educazione degli adulti in Italia: contesti, provvedimenti, *ratio* formativa.

History and development of formal adult education system in Italy: contexts, provisions, educational *ratio*.

Elena Marescotti, Università degli Studi di Ferrara.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo ripercorre, in sintesi, l'evoluzione del sistema formale di educazione degli adulti in Italia, focalizzandosi sul contesto storico-politico e sulla *ratio* di alcune tappe miliari: scuole per adulti, 150 ore, CTP, CPIA. Da tale rassegna emerge come alfabetizzazione e formazione professionale si siano progressivamente imposte come criterio guida prevalente dell'offerta formativa ad una popolazione adulta svantaggiata e, al contempo, come istanze di raffinamento culturale, intellettuale, valoriale e civico di tutti gli adulti siano ancora, per buona parte, in attesa di una risposta anche istituzionale, sistematica e capillare. Se è vero, infatti, che la dimensione di cifra più esistenziale dell'educazione degli adulti si inverte in contesti non formali ed informali, rispondendo a bisogni e aspirazioni soggettivi, è altrettanto vero che tali contesti sono esposti a rischi di mercificazione della formazione, consumismo culturale e, non ultimo, disparità di accesso alle risorse.

ENGLISH ABSTRACT

This article summarizes the development of the formal system of adult education in Italy, focusing on the historical and political context and *ratio* of some its milestones: schools for adults, 150 hours (study-time entitlement for workers), CTPs (Permanent Territorial Centres for education and training in adulthood), CPIAs (Provincial Centres for adult education). This critical reviews shows that literacy and vocational training have gradually been imposed themselves as predominant guiding principle of training addressed to deprived adult population; meanwhile, it stressed that cultural, intellectual, ethical and civic refinement purposes are still waiting for a systematic and widespread institutional response. Indeed, while it is true that the existential dimension of adult education implements itself, above all, in non-formal and informal contexts, responding to subjective needs and aspirations, it is equally true that such contexts are exposed to the risk of commodification of education, cultural consumerism and, last but not least, inequality of access to resources.

Premessa

Il titolo di questo contributo è assai ambizioso, giacché, chiamando in causa la ricostruzione in chiave storico-evolutiva del sistema formale dell'educazione degli adulti in Italia, presuppone che si affrontino elementi di contesto storico-culturale e anche politico in generale, unitamente alle nozioni stesse di 'sistema formativo' e di 'educazione degli adulti' così come si sono delineate e affermate a livello teorico, legislativo e operativo.

Ciò rende il compito anche molto arduo da affrontare in uno spazio relativamente contenuto, tenendo conto della complessità dei temi, delle loro articolazioni e delle discrepanze che sono intercorse e che intercorrono tra i diversi livelli cui si è fatto cenno. Quella che si andrà a proporre è dunque una sintesi, volta a ricostruire un quadro di insieme, descrittivo ma soprattutto interpretativo, in grado di restituire alcuni snodi paradigmatici del sistema pubblico di educazione degli adulti; ci si riferirà, quindi, in modo specifico e pressoché esclusivo, all'offerta formativa organizzata, gestita ed erogata dallo Stato italiano. Un'offerta formativa rivolta a destinatari in età adulta che – è opportuno ribadirlo in via preliminare – è stata ed è ancora, per molti aspetti, agganciata alla scuola. In effetti, più che un 'sistema dell'educazione degli adulti' si esaminerà un 'sistema scolastico' che contempla anche, prima come sua appendice, e poi sempre più come suo necessario completamento, l'educazione degli adulti.

Ancora a mo' di introduzione, preme chiarire che questo originario e stretto aggancio tra la scuola e l'educazione degli adulti implica almeno due considerazioni di fondo.

La prima è che l'equazione che è venuta generandosi tra educazione degli adulti e recupero scolastico – nei termini vuoi dell'alfabetizzazione vuoi del conseguimento di titoli di studio – porta a sottolineare come il momento scolastico non possa mai essere eluso, per la sua valenza sostanziale di apprendimento sistematico di strumenti, strategie concettuali e saperi ritenuti imprescindibili per la cittadinanza, nei vari livelli in cui quest'ultima può essere esercitata in relazione all'assetto politico dei diritti e dei doveri. E questa valorizzazione della scuola come conditio sine qua non si ritiene debba essere rimarcata, anche e soprattutto a fronte di quelle tendenze descolarizzatrici, vecchie o nuove, che hanno visto nell'educazione permanente – cioè nella possibilità di educarsi sempre e ovunque – l'occasione più per attaccare e distruggere, anziché riformare, un sistema scolastico valutato come insoddisfacente e/o conformante nella peggiore delle accezioni possibili.

A questo proposito, si sposano qui le tesi di chi – quando la stessa nozione di educazione degli adulti ha cominciato ad avere non solo pregnanza intellettuale, ma un ruolo politico-sociale di riconosciuta incisività – ha chiaramente sostenuto che

Se si accetta l'idea di un uomo che si educa per tutta la vita, non si può al contrario che riaffermare con forza il ruolo fondamentale delle formazioni iniziali che debbono stabilire le condizioni di un apprendimento continuo [...] Si debbono fornire conoscenze e metodi, in modo strutturato ed organizzato, e per il tempo necessario. Altrimenti l'educazione permanente non sarà che un nuovo inganno. Un sistema sociale va giudicato anche per la sua capacità di soddisfare il diritto all'educazione, per quanto si trovi sempre qualcuno pronto a dimostrare 'scientificamente' che per emigranti e disoccupati l'istruzione è un lusso inutile, che gli addetti al lavoro nero e le casalinghe non ne hanno bisogno, che per gli operai alla catena è sufficiente leggere e far di conto (Susi, 1977, p. 36, passim).

Come a dire che l'educazione degli adulti deve logicamente partire dalla situazione scolastica, perché è nella scuola che prende il via, e non solo temporalmente, l'educazione per tutta la vita.

Tuttavia – ed è la seconda considerazione di fondo – l’equazione tra educazione degli adulti e recupero scolastico ha portato a far sì che l’educazione degli adulti si esaurisse in larga parte nel riproporre l’“azione scolastica” adottando un modello didattico inadeguato alle caratteristiche situazionali, in senso lato, dei soggetti in età adulta. L’unico elemento che pare sia stato tenuto in considerazione è quello temporale: poiché l’adulto ha ‘poco tempo’ da dedicare alla formazione (a causa soprattutto di impegni lavorativi e familiari) e poiché questo ‘poco tempo’ a disposizione si concentra nelle fasce orarie post-lavorative e nei giorni festivi, sono stati adottati provvedimenti che collocano l’offerta formativa in questi momenti (come è avvenuto, ancor prima delle iniziative post-unitarie, con le cosiddette scuole serali e festive), che concedono permessi lavorativi ad hoc (come è avvenuto, a partire dagli anni Settanta del Novecento, con le cosiddette 150 ore), che ‘accorciano’ e ‘snelliscono’ i curricula scolastici rispetto a quelli tradizionali e che – per riferirci a quelli più recenti e diffusi – si affidano all’e-learning. Per lungo tempo, scarsa considerazione, invece, è stata riservata all’innovazione didattica suggerita dalle teorie andragogiche che, senza tradire l’obiettivo di una formazione scolastica, sia pure di base, qualitativamente solida, mirerebbero ad un coinvolgimento più profondo dell’adulto, privilegiando piuttosto la meno faticosa e meno impegnativa, nella prospettiva dell’istituzione educativa, via della riproposizione della didattica scolastica come relazione tra ‘docente-adulto’ che ‘trasmette conoscenza’ ad un ‘discente-non adulto’.

Si è ritenuto opportuno dilungarsi in queste riflessioni alla luce di un radicato convincimento: l’excursus storico non deve soddisfare la sola esigenza di conoscere, sul piano meramente ricognitivo, l’evoluzione dei fatti che hanno interessato l’educazione degli adulti ma, anche e soprattutto, deve stimolare idee al riguardo. Idee che, in questo caso e come si è cercato sia pure in sintesi di argomentare, riguardano l’approfondimento dell’educazione degli adulti come occasione per ripensare, irrobustire e rendere capillare e fruibile in età infantile e adolescenziale il sistema scolastico (dato che un ‘vero recupero’ in età adulta è illusorio e che un’autentica educazione degli adulti deve poter dare per compiuta la formazione scolastica) e per sollecitare un effettivo interesse ai tratti identitari peculiari dell’adulto.

Questo excursus, dunque, come si anticipava in apertura, si concentrerà solo su alcuni momenti significativi dell’educazione degli adulti formale, che possono essere individuati in quattro ‘risposte formative’ istituzionali e nei loro contesti sociali, culturali e politici: le scuole per adulti, le 150 ore, i CTP (Centri Territoriali Permanenti) e i CPIA (Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti).

A tratti, l’esposizione non potrà che essere didascalica e/o cursoria, rimandando a studi più ampi e approfonditi un intento che esula da un lavoro che, adeguandosi alla consegna del presente dossier, ha il solo scopo di rimarcare criticamente alcuni snodi e, attraverso questi, fare emergere in filigrana slanci e remore di un’educazione degli adulti, da sempre, e ancora oggi, contesa tra omologazione ed emancipazione, formazione ed educazione, bisogno e desiderio.

Alfabeto e lavoro: scuole popolari, festive, serali, reggimentali et similia

Nella Legge Casati (L. 13 novembre 1859, n. 3725) – che poi verrà estesa al Regno d'Italia ad unificazione avvenuta e che resterà in vigore sino al 1923 – compare solo un cursorio esplicito riferimento agli adulti, al Capo IV, Delle scuole private, art. 356: “Le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole festive per i fanciulli poveri, o nelle scuole elementari per gli adulti, od in quelle dove si fanno corsi speciali tecnici per gli artieri, sono dispensate dal far constare la loro idoneità”.

È un cenno che attesta l'esistenza di corsi elementari attivati nelle varie realtà territoriali pre-unitarie, gestite dai Comuni o da enti privati, allo scopo di contrastare l'analfabetismo, la cui consistenza numerica, all'indomani dei primi censimenti del Regno, si attestava su percentuali drammatiche (com'è noto, al censimento del 1861 risultò analfabeta il 75,8% della popolazione a partire dai sei anni di età). Tali corsi elementari sono generalmente indicati come 'scuola popolare', intendendo con questa espressione – invero ambigua, ed utilizzata sia nei testi ufficiali dei provvedimenti sia nei saggi pedagogici a partire dal primo Novecento – fare riferimento alla condizione sociale degli alunni e delle loro famiglie: una condizione di arretratezza e povertà, e quindi caratterizzata non solo dalla difficoltà di accesso all'istruzione ma, anche e soprattutto, per la quale la necessità di istruzione è pensata limitatamente ai rudimenti dell'alfabeto e alle nozioni necessarie allo svolgimento di un lavoro manuale (Tancredi Torelli, 1978, pp. 75-81).

Ne sono una riprova alcuni provvedimenti del Regno sabardo, come le Istruzioni provvisorie per le scuole primarie per gli adulti del 3 marzo 1849, firmate da Angelo Fava, presidente del Consiglio Generale dell'istruzione elementare, ove si specifica:

Art. 1. Le Scuole primarie per gli adulti hanno per iscopo di continuare, di sviluppare e di applicare l'istruzione ricevuta dai fanciulli, o di supplire al difetto di essa.

Art. 2. Esse sono feriali o domenicali, diurne o serali, secondo i giorni e le ore in cui sono aperte. Sono inoltre elementari o superiori. Le elementari sono quelle in cui s'insegna la dottrina cristiana, e la storia sacra, la lettura e la scrittura, i principi della lingua italiana, l'aritmetica, ed il sistema legale dei pesi e delle misure. Le scuole primarie superiori sono quelle in cui s'insegnano, oltre la religione, alcune delle seguenti materie, cioè: la grammatica italiana, le nozioni di diritto costituzionale adatte all'intelligenza comune, le nozioni del codice civile in ciò che riguarda le locazioni, i contratti che si fanno sui mercati, le disposizioni sui confini dei campi, sulle rive dei fiumi, sul modo di fare le scritture private ecc., le nozioni di geografia e di storia patria, i principii d'economia domestica e rurale, i principii di igiene pubblica e privata, l'aritmetica applicata all'industria ed al commercio, la tenuta dei libri e dei registri, i principii della geometria applicata all'agricoltura, alle arti ed ai mestieri, il disegno lineare colle medesime applicazioni, il canto fermo, i principii di scienze naturali.

Ad unificazione avvenuta, le condizioni estremamente difficili di queste scuole sono comprovate dalla Circolare Ministeriale sull'istruzione ed educazione popolare del 15 settembre 1862, a firma del ministro Carlo Matteucci che, rivolgendosi alle autorità amministrative e scolastiche provinciali, sollecita la segnalazione dell'operatività di scuole serali o domenicali, annunciando la distribuzione di un fondo premiale, con particolare

riguardo per quegli istituti rivolti all'infanzia (asili e scuole elementari) e con un accenno alle "scuole serali e dominicali per gli adulti poveri" (Talamo, 1960, p. 162).

Ancora, qualche anno dopo, un ulteriore appello proviene dal Progetto di Legge presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione (Berti) nella tornata del 22 dicembre 1866. Disposizioni intorno alle scuole degli adulti, ove, a sostegno della avanzata necessità di provvedere ad un loro incremento e più adeguato sostentamento, il ministro Domenico Berti riportava alcuni dati:

Le scuole serali per gli adulti contavano 164.570 alunni nel 1864, ora ne contano oltre 230.000 [...] Quando fu pubblicato il decreto del 22 aprile 1866 con cui si assegnavano trecentomila lire per ispeciale loro soccorso, le scuole esistenti avevano a combattere con difficoltà gravissime. L'insegnante che in esse si adoperava doveva bene spesso provvedere ai locali, alle spese occorrenti per il loro arredamento, oltre a sostenere gratuitamente le fatiche dello insegnamento (Camera dei Deputati, 1867, p. 1).

In definitiva, si vedono pressoché cadere nel vuoto i tentativi di fare di queste scuole un'istituzione pubblica e, ancora per lungo tempo, saranno istituzioni presenti solo saltuariamente nel mondo scolastico, la cui sopravvivenza è affidata ad iniziative private con il contributo di sussidi statali (Saredo, 1901, pp. 348-351; Tancredi Torelli, 1978, p. 90).

Anche l'importante Legge Coppino (L. 15 luglio 1877, n. 3961), che imponeva l'obbligo scolastico al nono anno di età, stabilendo sanzioni per i genitori inadempienti, non prese nuove posizioni relativamente alle scuole per adulti.

Solo con la Legge Orlando (L. 8 luglio 1904, n. 407) le scuole serali e festive per adulti analfabeti poterono contare su uno stanziamento annuale di bilancio per la retribuzione dei maestri, ovvero insegnanti comunali, in primis, e, in assenza di disponibilità, insegnanti patentati e in subordine "persone giudicate idonee dal Consiglio provinciale scolastico", senza tuttavia l'obbligo, per il maestro, di assumere il corso serale o festivo (art. 12). Per incentivare la partecipazione degli adulti, non solo i programmi di insegnamento prevedevano nozioni spendibili nella vita quotidiana, soprattutto lavorativa, ma, in una prospettiva che potremmo definire, se non preventiva, quantomeno di tempestivo recupero, si specificava che la possibilità di fruire di alcuni diritti era collegata alla comprovata capacità di saper leggere e scrivere (come la concessione del permesso d'armi, per i nati dopo il 1885, della licenza d'esercizio e rivendita, per i nati dopo il 1890) (art. 16).

I programmi emanati l'anno successivo (R.D. 29 gennaio 1905, n. 45) riportavano, infatti, contenuti basilari di Educazione morale e istruzione civile; Lingua italiana, Aritmetica, Nozioni varie (igiene, cognizioni relative alle arti e alle industrie, "avendo riguardo ai bisogni della scolaresca", storia aneddotica del Risorgimento italiano, cognizioni geografiche con particolare riferimento alle colonie e al commercio locale), per il corso di un anno; per il corso biennale, il secondo anno prevedeva l'ampliamento degli insegnamenti del primo, tramite l'approfondimento di nozioni relative alle leggi che disciplinano il mondo del lavoro (leggi protettive del lavoro, sanzioni penali, obbligazioni

civili e commerciali), esercizi epistolari (riferite all'ambito familiare ed aziendale), misurazioni metriche, computi commerciali, tenuta dei conti.

Il panorama delle scuole per adulti si amplia con la Legge 15 luglio 1906, n. 383, portante provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna, che istituisce scuole per emigrati, scuole itineranti per pescatori, pastori, agricoltori, carbonai ecc. che abbiano sede temporanea in luoghi distanti dalle scuole ordinarie, e scuole autunnali per alunni rimandati, a cui si aggiunge l'istituzione di sale e premi di lettura per gli operai che si dimostreranno più assidui (Tancredi Torelli, 1978, p. 97).

Successivamente, con la Legge Daneo-Credaro (L. 4 giugno 1911, n. 487), diviene obbligatoria la scuola elementare reggimentale – i cui prodromi risalgono al 1831, già attivata in tutto il Regno nel 1868, poi soppressa nel 1892 (Mastrangelo, 2008) – rivolta ai militari “in servizio, non prosciolti dalla istruzione elementare obbligatoria, a norma della legge, o per i quali sia accertato che non conservino l'istruzione ricevuta nelle scuole elementari” (art. 54). Nel medesimo provvedimento si prevedeva, inoltre, l'istituzione o il riordino delle scuole elementari “nelle carceri e negli stabilimenti penitenziari” (art. 62) e si innalzava il fondo di bilancio destinato all'istituzione di scuole serali e festive, regolamentando, infine, anche la retribuzione degli insegnanti “nelle scuole serali per adulti analfabeti” (art. 63).

Con il Decreto Baccelli (R.D. 2 settembre 1919, n. 1723) viene istituito l'Ente nazionale per l'istruzione degli adulti analfabeti, che però non riesce a svolgere nessuna effettiva attività, tanto che il Commissario per l'emigrazione dovrà istituire 800 corsi serali per emigranti (nel frattempo, gli Stati Uniti avevano chiuso l'accesso agli analfabeti). Tale ente verrà poi soppresso (R.D.L. del 5 agosto 1920, n. 1250) e sostituito dall'Opera Nazionale contro l'Analfabetismo (R.D.L. del 28 agosto 1921) (Tancredi Torelli, 1978, p. 104; Piazza, 2008, p. 286), a sua volta trasformato, con la Riforma Gentile del 1923, in Comitato di lotta contro l'analfabetismo (L. 31 ottobre 1923). Nel 1938 (D.D.L. XVII n. 1771) le iniziative di scuola popolare per adulti passarono all'Opera Nazionale Balilla (poi Gioventù Italiana del Littorio) sposando la linea, ormai imperante, di tentare di fascistizzare ogni tipologia di scuola, e a cui si affianca l'attività dell'Opera Nazionale Dopolavoro, dedita più all'educazione al consenso al Regime che non all'istruzione vera e propria (Tancredi Torelli, 1978, p. 106).

Un momento di svolta significativo, nel primo dopoguerra, è rappresentato dall'istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo (D.L. del Capo provvisorio dello Stato del 17 dicembre 1947, n. 1599, poi ratificato con alcune modifiche dalla Legge del 16 aprile 1953, n. 326):

È istituita una Scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale. La scuola è gratuita diurna o serale, per giovani ed adulti e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno (art. 1).

Sotto la dizione, assai esplicita nel suo mandato sociale, di scuola popolare, si articolano diversi tipi di attività: corsi di istruzione elementare; scuole estive e festive; corsi propedeutici per apprendisti; corsi di orientamento musicale; corsi di richiamo e aggiornamento culturale di istruzione secondaria; corsi annuali di istruzione secondaria di I grado; corsi di perfezionamento culturale per materie; centri di lettura stabili, mobili e pedagogici; centri sociali di educazione permanente; corsi di educazione per adulti e per genitori; corsi residenziali; convegni e seminari di studio (Mandato, 2008, pp. 247-248).

Tale apparato fu via via migliorato ed integrato da ulteriori iniziative, mantenendo sempre una carenza originaria di fondo: “il pericoloso distacco tra lo scolasticismo disorganico degli interventi e i problemi dell’adulto nella società e nella vita del proprio Paese” (Lorenzetto, 1976, p. 44).

Ciò che, in effetti, emergeva era la configurazione di una

istituzione popolare nel senso più deteriore del termine: si rivolge a un pubblico ‘minore’, aderisce e serve agli scopi di una pesante stratificazione classista [...] L’aspetto dell’educazione riservata agli adulti acquista allora il solo e limitato significato di riparazione tardiva della sua mancanza nel tempo previsto della fanciullezza con inevitabili collisioni e sovrapposizioni con la preparazione professionale ai livelli più poveri ed esecutivi..

L’educazione dell’adulto appare adulta solo per l’età dei destinatari, nella sostanza rimane educazione del bambino: del grado primario. Leggi e ordinamenti ne testimoniano chiaramente questo carattere ‘minoritario’:

- a. riservandola in larghissima misura agli insegnanti della scuola primaria;
- b. affidandole finalità prevalenti di alfabetizzazione;
- c. relegandola, di fatto e poi di diritto, negli edifici scolastici della scuola elementare;
- d. facendola aderire alle esigenze dell’adulto esclusivamente per l’orario (serale o festivo) ed il tempo (estivo) più compatibile con le esigenze e le pressioni del lavoro (Tancredi Torelli, 1978, p. 79).

Dalla metà degli anni Sessanta, quando si cominciò a ritenere arginata l’emergenza dell’analfabetismo – in realtà, ben lungi dall’essere effettivamente risolta (Bini, De Mauro, Fanelli et alii, 1975, p. 317) – vennero emanati diversi provvedimenti per l’istituzione di sezioni serali per lavoratori studenti con riferimento all’istruzione post obbligatoria: C.M. n. 147 del 10 aprile 1964 per alcuni indirizzi di istituti tecnici industriali; C.M. n. 411 del 29 ottobre 1966 e C.M. 11 novembre 1966 per gli istituti tecnici commerciali e per geometri. Infine, con la C.M. n. 87 del 15 marzo 1992, l’iscrizione alle sezioni serali è consentita anche a coloro ai quali in precedenza era preclusa: persone di età superiore ai quarant’anni, disoccupati (ovvero persone non “titolari di un rapporto di lavoro subordinato” o “di un’attività di lavoro indipendente”) e la “rilevante categoria” delle casalinghe.

In questo susseguirsi di azioni in materia non si può non rilevare – pur con tutte le cautele di una brutale sintesi di più di un secolo di politica post-unitaria – per un verso, la costante preoccupazione per il dilagante analfabetismo adulto, in relazione alle dinamiche di sviluppo economico del Paese e alle rivendicazioni dell’associazionismo e del movimento operaio (De Sanctis, 1978); per altro verso, l’appiattimento di questo primo livello di educazione per gli adulti su un sistema scolastico di per sé in difficoltà sul piano

strutturale, finanziario e pedagogico a causa di una gestione politica miope nelle strategie e incapace di garantire quell'autonomia educativa su cui costruire un reale percorso di democratizzazione sociale (Genovesi, 1999).

Le 150 ore: non solo scuola, ma soprattutto scuola

A seguito delle complesse e faticose trattative, iniziate nell'ottobre del 1972, per il rinnovo dei contratti di categoria, si approdò ad una tappa decisiva per l'educazione degli adulti: l'istituzione, nell'ambito delle rivendicazioni intitolate al diritto allo studio – e non più all'obbligo scolastico – delle cosiddette '150 ore'. Con questa espressione, infatti, si fa riferimento ai permessi retribuiti che il lavoratore può richiedere, nell'arco di un triennio, per frequentare corsi di studio presso istituti pubblici o legalmente riconosciuti, così come sancito dall'art. 28 del CCNL del settore metalmeccanico del 19 aprile 1973 e poi, nel triennio successivo, progressivamente esteso alle altre categorie industriali, dell'agricoltura e dei servizi. Il provvedimento rappresenta una svolta nella misura in cui, relativamente alla sua ratio, si riferisce alla volontà dei lavoratori di "migliorare la propria cultura, anche in relazione all'attività aziendale": l'accento è dunque posto sul riconoscimento di una motivazione intrinseca dell'individuo, mentre gli indotti riguardanti il potenziamento della sua capacità produttiva paiono in secondo piano. I corsi professionali, infatti, così come la formazione sindacale, non potevano collocarsi in questo ambito ma, eventualmente, godere di permessi ulteriori o speciali.

Il contesto in esame è percorso da istanze di più lungo corso – come già si accennava: l'associazionismo operaio, il consolidarsi della figura dello studente-lavoratore sul piano contrattuale, il progressivo ricomponimento della frattura fabbrica-società (Pagnoncelli, 1977) – così come dall'iniziale e propulsiva spinta del movimento del Sessantotto, con tutto ciò che ciò comportava circa il nesso istruzione/mobilità sociale, a partire dal livello base di scolarizzazione obbligatoria che, dalla licenza elementare, si era attestato alla licenza della scuola media unificata (L. 31 dicembre 1962, n. 1859).

Inevitabilmente, anche alla luce del fermento intitolato all'educazione permanente e degli adulti di portata internazionale (si pensi all'operatività dell'UNESCO), le questioni didattiche, contenutistiche e metodologiche della "scuola delle 150 ore" si pongono all'attenzione con accresciuta urgenza:

Se, quindi, si vuole fare del ritorno allo studio dei lavoratori l'occasione per un'esperienza positiva e non frustrante, è necessario entrare nel merito dei contenuti e dei metodi dello studio, per giungere al recupero (proprio all'interno dei contenuti e dei metodi) dell'esperienza viva dei lavoratori, apprezzata nella sua pienezza di esperienza carica di valenze culturali, degne di essere considerate anche in sede di attività scolastica [...] Si giunge così al legittimo e necessario interrogarsi circa le motivazioni e il significato di una scuola che ignora – e relega al livello di fatti culturalmente irrilevanti – l'immensa ricchezza dell'esperienza (la ricerca, l'invenzione, la capacità di risolvere problemi, la manualità, l'organizzazione, la conflittualità, la socialità, ecc.) che milioni di persone acquisiscono quotidianamente nei posti di lavoro e nella vita sociale (Pagnoncelli, 1977, pp. 32-33).

Nella prospettiva dei suoi fruitori, dei sindacati così come dei pedagogisti più attenti alle peculiarità dell'adulto in situazione di insegnamento/apprendimento, le 150 ore costituiscono, dunque, forse la prima vera occasione per accreditare un'educazione degli adulti contingentemente agganciata alla scuola, ma non schiacciata dalle logiche del mero recupero scolastico. D'altro canto, la risposta del Ministero della Pubblica Istruzione, sollecitato ad intervenire sui nodi in questione, si riconfermerà di natura, anche didatticamente, scolastica, per ciò che concerne le discipline di insegnamento (piuttosto che temi-problemi di interesse), i sussidi e i materiali di studio, le modalità di verifica e valutazione.

I CTP, Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta

Con l'O.M. n. 455 del 29 luglio 1997 vengono istituiti i CTP – Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta, con un esplicito mandato sociale e formativo:

I Centri si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione (art. 1, comma 2).

Ogni Centro predispone un servizio finalizzato a coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento ed al riorientamento e alla formazione professionale. In tale contesto si prefigurano pertanto, interrelati fra loro, obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale (art. 2, comma 1).

Da notare che non solo si intende 'rispondere' ai bisogni formativi, ma anche – almeno nelle ufficiali dichiarazioni di intenti – stimolare e promuovere la 'domanda' di formazione, svolgendo un ventaglio piuttosto articolato di attività:

accoglienza, ascolto e orientamento; alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale; apprendimento della lingua e dei linguaggi; sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici; recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale; acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale; rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità (art. 3, comma 1).

I destinatari sono adulti "privi del titolo della scuola dell'obbligo nonché quegli adulti che, pur in possesso di titolo, intendano rientrare nei percorsi di istruzione e formazione" (art. 3, comma 2) ma anche 'non-adulti', ovvero: "Ai fini della prevenzione del disagio giovanile e della promozione del successo formativo ed anche allo scopo di garantire la possibilità di un reale raccordo con la formazione professionale e con il mondo del lavoro, è consentito l'accesso a coloro che abbiano compiuto il 15° anno di età" (art. 3,

comma 3). Nell'utenza dell'offerta formativa erogata dai CTP sono, inoltre, inclusi gli adulti detenuti nelle carceri e i giovani affidati agli istituti penali minorili (art. 1, comma 6).

Questi primi stralci consentono di ravvisare nell'istituzione dei CTP un compito formativo che, da una parte, è strettamente connesso alle 'debolezze' della scuola (soprattutto in termini di recupero della dispersione) e all'alfabetizzazione strumentale e funzionale (con particolare riferimento alla popolazione immigrata). Non è un caso, infatti, che l'accesso alle attività venga "prioritariamente garantito a coloro che richiedono il conseguimento del titolo di studio" (art. 3, comma 4) e che si tratti di un 'segmento' del sistema scolastico pubblico, trovando "riferimento didattico e amministrativo" presso una scuola elementare o presso una scuola media di I grado (art. 1, comma 7); ed è, del resto, da tali ordini di scuola che provengono le risorse (umane e strutturali) per il loro funzionamento: l'organico risulta composto da tre insegnanti di scuola elementare e da cinque insegnanti di scuola media di I grado, questi ultimi individuati sulla base delle seguenti discipline: italiano, storia, educazione civica, geografia; scienze matematiche chimiche, fisiche e naturali; lingua straniera; educazione tecnica) (art. 4, comma 3).

Dall'altra parte, l'acquisizione dei saperi e degli stessi titoli di studio è primariamente agganciata al mercato del lavoro: ciò che si auspica e persegue è "una reale integrazione culturale e sociale e che sostengano e accompagnino i percorsi di formazione professionale per facilitare l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro, in relazione alle dimensioni: comunicazione, progettualità, operatività" (art. 5, comma 7) e, quindi, il conseguimento di abilità quali "la flessibilità come disponibilità a cambiare e innovare; l'analisi dei punti di vista e delle realtà come approccio alle altre culture; la visione sistemica come saper inquadrare la propria attività in quella complessiva dell'organizzazione; la padronanza dei linguaggi e delle tecnologie più diffuse; l'apprendimento continuo come disponibilità ad aggiornarsi e ad apprendere; lo spirito partecipativo come capacità di lavorare con gli altri; lo spirito di autocritica come capacità di valutarsi" (art. 5, comma 8).

Come è stato notato, i CTP si reggono sugli stessi 'pilastri' su cui si sono rette le ultime riforme in campo scolastico: il progressivo processo di europeizzazione (presente nei tanti riferimenti alla documentazione dell'Unione Europea, ma anche dell'UNESCO, fra cui spiccano la Conferenza di Amburgo del 1997, intitolata L'apprendimento in età adulta; una chiave per il XXI secolo e le conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del dicembre 1996 volte a impostare una strategia per l'apprendimento lungo l'intero arco di vita); il principio di autonomia e l'attribuzione di personalità giuridica agli istituti di formazione pubblici; l'adesione al modello del sistema formativo integrato (Cornacchia, 2013, pp. 74-75).

A partire dalla loro entrata in vigore (1997/1998), sono stati effettuati ricorrenti monitoraggi, i cui risultati danno adito ad alcuni significativi rilievi. Al riguardo, degno di nota è il lavoro dell'Associazione TREEELLE – per una società dell'apprendimento permanente (Life Long Learning) che, in riferimento allo studio INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) relativamente all'a. s. 2007/2008 (ovvero a dieci anni di distanza), ha rilevato le criticità più preoccupanti: a) hanno partecipato alle attività dei CTP 316.617 persone e ai Corsi serali di istruzione

secondaria superiore 66.545 persone: solo il 2,5% di un bacino potenziale di circa 12 milioni di individui che hanno al massimo la licenza di scuola media inferiore e di circa 4 milioni di persone che hanno solo la licenza di scuola elementare; b) la partecipazione alle attività dei CTP è marcatamente differenziata tra popolazione italiana e popolazione straniera: gli italiani sono presenti in stragrande maggioranza (90%) nei corsi di alfabetizzazione funzionale (informatica, lingue straniere, attività culturali) e in misura assai ridotta nei percorsi di istruzione (28%); gli stranieri costituiscono l'utenza principale dei corsi di istruzione (72%), mentre partecipano in misura ridotta ai corsi di alfabetizzazione funzionale (TRELLI, 2010, pp. 120-125). Se è vero che questo sbilanciamento rispecchia le esigenze formative innescate dai flussi immigratori cui si accennava più sopra, è altrettanto vero che dimostra, altresì, una sotto-utilizzazione e, al tempo stesso, una insufficienza dei CTP: il dato è preoccupante nella misura in cui lo si legge in corrispondenza alle statistiche dell'ISTAT, secondo le cui stime si è evidenziato che, relativamente alla popolazione residente in Italia a partire dai 6 anni di età, risultano 782.342 analfabeti e 5.199.237 alfabeti ma privi di alcun titolo di studio (ISTAT, 2008, p. 669). Se, poi, dal piano dell'analfabetismo strumentale si passa a quello dell'analfabetismo funzionale, la situazione si presenta ancora più grave: secondo la ricerca Ials-Sials (Second International Adult Literacy Survey), sviluppata dall'Oecd-Ocde in due successive tornate tra il 1994 e il 2000, il 34,6% della popolazione italiana nella fascia d'età 16-65 anni non supera il primo livello di competenza alfabetica funzionale ("soggetti che possiedono una competenza estremamente debole, ai limiti dell'analfabetismo"). A questo dato, va poi sommato quello relativo a coloro che si arrestano al secondo livello individuato ("soggetti che possono leggere testi molto semplici, ma hanno difficoltà nell'affrontare nuovi compiti e nell'apprendere nuove competenze professionali"), arrivando a superare addirittura il 60% (Gallina, 2001). Paradossalmente, sono risultati essere i soggetti 'più forti' ad accedere più facilmente alle opportunità formative dei CTP; la massiccia presenza di utenza straniera smentisce solo apparentemente tale considerazione, non solo perché di frequente buona parte della popolazione immigrata, nonostante viva in condizioni di disagio, è già in possesso di titoli di studio medio-alti, ma anche e soprattutto perché si tratta di soggetti consapevoli dell'importanza di certi apprendimenti (Farinelli, 2004, p. 57).

La curvatura interpretativa qui adottata si riferisce, dunque, ad un sistema formale di educazione degli adulti che necessita di correttivi strutturali e di ulteriori e cospicue risorse (materiali e culturali) per andare al di là sia delle mere azioni di alfabetizzazione in un'ottica di sussidiarietà alla scuola intesa in senso tradizionale, sia della mera formazione professionale, per offrirsi in un ventaglio più ampio e fruibile di opzioni formative e, così, qualificarsi attraverso l'implementazione e lo sviluppo dei tre assi sui quali un Centro territoriale preposto all'educazione degli adulti dovrebbe impernarsi: "lo sviluppo della società locale, il 'fare rete', il protagonismo degli attori" (Orefice, 2000).

I CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

L'iter di istituzione dei nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, che si propongono di riorganizzare/sostituire i CTP, è assai lungo: annunciato nel 2006 –

nell'ambito di un provvedimento che non è né ad hoc né a firma del Ministro dell'Istruzione: si tratta del comma 632 tra i 1364 commi dell'unico articolo della Legge 27 dicembre 2006, n. 296, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 2007), a firma dell'allora Ministro dell'Economia e delle Finanze Tommaso Padoa Schioppa – ha rimandato la sua attivazione sino all'a.s. 2015/2016.

A questo provvedimento seguì poi il D.M. del 25 ottobre 2007, che definiva i criteri generali per il conferimento dell'autonomia ai CPIA; la L. 6 agosto 2008, n. 133 (ancora una volta, un provvedimento di natura economico-finanziaria), che ribadisce la "ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, previsto dalla vigente normativa" (art. 64, comma 4, lettera f); lo Schema di Regolamento recante norme generali concernenti la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, previsto dalla vigente normativa ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112 convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, del 09.06.2009 e, infine, tale Regolamento nella sua versione definitiva (D.P.R. del 29 ottobre 2012, n. 263; in vigore dal 25 febbraio 2013).

I cambiamenti introdotti interessano l'identità dei nuovi CPIA, l'organizzazione dell'offerta formativa, l'assetto didattico, le attività svolte.

Per quello che riguarda gli aspetti gestionali ed amministrativi, i CPIA costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, articolata di norma su base provinciale; realizzano un'offerta formativa finalizzata al conseguimento di titoli di studio; sono dotati di un proprio organico; hanno i medesimi organi collegiali delle istituzioni scolastiche; sono organizzati in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni; realizzano un'offerta formativa strutturata per livelli di apprendimento (art. 2). Per ciò che concerne l'utenza, "possono iscriversi gli adulti anche stranieri che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione"; "resta comunque ferma la possibilità per gli adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine, di iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana"; "possono iscriversi anche coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ferma restando la possibilità, a seguito di accordi specifici tra regioni e uffici scolastici regionali, di iscrivere, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età"; possono altresì iscriversi "gli adulti, anche stranieri, che sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, nonché coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che, già in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare il corso diurno" (art. 3).

I percorsi, e i relativi titoli di studio conseguibili, sono i seguenti: a) percorsi di primo livello, finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse

all'obbligo di istruzione; b) percorsi di secondo livello, finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica (ma potenzialmente estendibili anche ad altri diplomi di istruzione liceale. Entrambi i percorsi prevedono la suddivisione in più periodi didattici cui corrispondono parziali certificazioni delle competenze, mentre l'orario complessivo obbligatorio è di 400 ore per i percorsi di primo livello e pari al 70% di quello previsto dai rispettivi ordinamenti scolastici per il secondo livello. Infine, sono attivati percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, destinati agli adulti stranieri, finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa (art. 4, commi 1-7). Per rendere "sostenibili" i carichi didattici da parte degli studenti, sono previste alcune strumenti: a) il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto; b) la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto, che lo studente può completare anche nell'anno scolastico successivo, secondo quanto previsto dal Patto formativo individuale [...]; c) la fruizione a distanza di una parte del percorso previsto, di regola, per non più del 20 per cento del corrispondente monte ore complessivo; d) la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale, per non più del 10 per cento del corrispondente monte ore complessivo del percorso (art. 4, comma 9).

Di questa ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico spiccano alcuni aspetti da valutare positivamente: l'unificazione su base provinciale delle attività e l'autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, tale da prevedere un proprio corpo docente. Ciononostante, almeno sulla carta, emergono non poche criticità, tali da inficiare sia la qualità del progetto educativo sotteso all'operazione sia l'effettiva sostenibilità di tale riorganizzazione. Per ciò che riguarda, infatti, il versante più specificatamente didattico e formativo, va rilevato che l'offerta formativa dei CPIA si contrae, rispetto a quella dei precedenti CTP, limitandosi sostanzialmente a processi di scolarizzazione per il rilascio del titolo di studio e di apprendimento della lingua italiana, trascurando altre opzioni e configurandosi, così, come 'scolarizzazione degli adulti'; di non secondaria importanza, poi, anche l'aumento del rapporto tra docenti e corsisti che, stabilito nella misura di 10 insegnanti ogni 120 corsisti per i CTP, passa a 10 insegnanti ogni 160 corsisti per i CPIA (art. 9, comma 2).

Sul versante della ratio della politica formativa e nonostante le continue dichiarazioni di intenti inneggianti alla necessità di irrobustire le iniziative di educazione degli adulti e lifelong learning, coinvolgendo strati progressivamente più ampi della popolazione, la normativa vincola tali obiettivi ad una contrazione delle risorse finanziarie, tale per cui non si prende assolutamente in considerazione quell'aumento dell'utenza – rispetto all'esperienza precedente, che già presentava questo punctum dolens – che, invece, risulterebbe necessaria per il progresso non solo economico in senso stretto, ma anche culturale e civile del Paese.

La dicitura "senza nuovi e maggiori oneri a carico della finanza pubblica" ricorre frequentemente in tutto il testo di legge: ciò si ripercuote, inevitabilmente, anche su quegli

unici elementi che, a fronte di un impianto fondamentalmente ‘scolastico’ anche se quantitativamente ‘ridotto’, sembravano considerare le specificità dell’apprendimento in età adulta, ovvero le strategie più sopra menzionate relative al riconoscimento dei crediti maturati (anche in ambiti non formali e informali) in linea con esigenze di personalizzazione; l’adozione di criteri qualitativi (e non meramente quantitativi) per la costituzione di gruppi di livello (e non di classi); la possibilità di avvalersi delle TIC per moduli a distanza; il ‘peso’ attribuito alle attività accoglienza e di orientamento.

Se anche queste strategie, come si legge nel testo del Regolamento, devono essere attuate ‘a costo zero’ è inevitabile che sorgano perplessità sulla fattibilità e sulla sostenibilità del progetto nel suo insieme. Come, del resto, è stato notato, il passaggio dai CTP ai CPIA pare spiegarsi più in termini di “razionalizzazione con riduzione di spesa” che non di “costruzione di un nuovo sistema di istruzione degli adulti, segmento decisivo per l’educazione degli adulti nel nostro Paese” (TREELLLE, 2010, p. 128), considerando l’acquisizione delle competenze ‘di base’ (saperi scolastici, lingua) non già il soddisfacimento alle istanze del lifelong learning, bensì il suo trampolino di lancio.

Per concludere: un’ipotesi interpretativa

Il percorso svolto pare funzionale ad una conclusione di carattere precipuamente teorico e, quindi, indicativo: porre ‘al centro’ l’educazione degli adulti – così come è venuta configurandosi, anche per chiaroscuri, nelle sue dinamiche storiche, politiche, sociali ed ideali – richiama la necessità di considerarne la portata ‘decostruttiva/ricostruttiva’ rispetto ad un sistema formativo e scolastico globalmente inteso.

Dall’attenzione pedagogica per la condizione adulta, infatti – nel momento in cui disvela il dispositivo della crescita e del raffinamento permanente, la nozione di adultità in rapporto a compiti di cittadinanza e l’imprescindibile nesso tra educazione, soggettività e collettività – deriva tutta la dirompenza del ‘retroilluminare’ l’impianto scolastico, da concepire non solo, o comunque non tanto, come momento propedeutico a se stante quanto, piuttosto, come situazione in cui ricercare la stessa possibilità di costruire una società adulta. Il suo potenziamento, la sua estensione e capillarità, non meno che il riconoscimento pieno del ruolo che svolge costituiscono, in questa prospettiva, un imperativo imprescindibile: qualità della scuola e qualità dell’educazione degli adulti sono inestricabilmente correlate. Proprio per questa ragione di fondo, la nozione di ‘recupero’ – che per lungo tempo ha ipotizzato ed ancora grava sul dispiegarsi dell’educazione degli adulti – richiede di essere superata *ab imis fundamentis*, intervenendo nella e sulla scuola.

In secondo luogo, e non senza un intento volutamente provocatorio, non può mancare una riflessione sugli scopi di un’educazione degli adulti immaginandola finalmente libera da compiti scolastici. A questo livello, infatti, si stagliano nitidamente le sue peculiarità metodologiche: la popolazione adulta tutta – e non più solo quella sua parte ritenuta, a vario titolo, in situazione di minorità – va considerata nel suo coinvolgimento educativo, a partire dalla compagine istituzionale.

In un assetto sociale e politico democratico, le istituzioni rappresentano punti di riferimento, modelli di coordinamento e di regia, garanzia dei fondamenti stessi su cui un

tessuto sociale si regge, si costruisce e si sviluppa: la concretezza delle risposte, dunque, che ci si attende da un sistema formale di educazione degli adulti riguarda obiettivi che devono andare decisamente oltre alle logiche del rimedio o della compensazione o, ancora, dell'adeguamento allo *status quo*.

La stretta dei problemi contingenti – taluni ereditati dal passato, altri inediti – paradossalmente imbriglia e soffoca l'educazione degli adulti nel momento in cui pare darle rilevanza e visibilità, ingenerando nel senso comune, e non solo, l'idea che essa serva come rimedio, a posteriori, delle ingiustizie e delle privazioni. Così è stato e senza dubbio ancora è, svolgendo funzioni di grande valore ed incisività esistenziale, sia per l'acculturazione sia per la coscientizzazione.

Ma – ed è proprio l'approccio storico, complesso e processuale, che lo evidenzia – forse mai come oggi, in una società che non senza retorica o ambiguità di intenti si autodefinisce 'della conoscenza', del 'lifelong learning' e dell'"apprendere ad apprendere", è inderogabile e vitale considerare l'educazione degli adulti al di là del momento scolastico e della formazione professionale, attingendo alla sua rilevanza antropologica e preparandosi ai veri cambiamenti che è in grado di ingenerare.

Bibliografia

- Baratelli, M., Barbarino, L., Boccioni, G., Negri, M. P., Zelioli, M. (a cura di) (2002). *F.A.Re. formazione con gli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bini, G., De Mauro, T., Fanelli, S., Lichtner, M., Lombardo Radice, L., Maraschini, W. (1975). *Didattica delle 150 ore*. Roma: Editori Riuniti.
- Boriani, M. (a cura di) (1999). *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*. Roma: Armando.
- Catarsi, E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavallera, H. A. (a cura di) (2008). *La formazione degli adulti tra le due guerre mondiali*. Lecce: PensaMultimedia.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Colosio, O. (2015). *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti: dai CTP ai CPIA*. Torino: Loescher.
- Cornacchia, M. (2013). Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 5, 68-76.
- De Sanctis, F. M. (1978). *L'educazione degli adulti in Italia (1848-1946). Dal "diritto di adunarsi" alle "150 ore"*. Roma: Editori Riuniti.
- Demetrio, D. (1976). *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1977). *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di "lotte all'analfabetismo" (1947-1977)*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Demetrio, D. (a cura di) (1977). *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*. Rimini-Firenze: Guaraldi.

- Farinelli, F. (2004). *Lungo il corso della vita. L'educazione degli adulti dopo le 150 ore: opportunità e forme*. Roma: Ediesse.
- Gallina, V. (2001). *L'analfabeta globalizzato. Italiano e oltre*, 1, 38-43.
- Genovesi, G. (1999). *Schola infelix. Le ragioni di una sconfitta*. Roma: SEAM.
- Grammatica, G. (1897). *Le nostre scuole serali per l'istruzione e l'educazione degli adulti. Osservazioni e proposte*. Torino: Stamp. Reale Della Ditta G. B. Paravia e C.
- Gurrieri, G. (1975). *Tornare a scuola da protagonisti*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- ISTAT (2008). *Annuario statistico italiano 2008*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato. *Le competenze di base degli adulti (2002). Quaderni degli Annali dell'istruzione*, 96.
- Lorenzetto, A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.
- Mandato, F. (2008). *Scolarità e istruzione nell'Italia repubblicana*. In S. Meghnagi (a cura di), *Cento anni di educazione alla democrazia. Il caso della Cgil* (pp. 243-323). Roma: Ediesse.
- Mastrangelo, G. (2008). *Le scuole reggimentali, 1848-1913*. Roma: Ediesse.
- Medicina, I., Bettoni, M. (2009). *L'educazione degli adulti. Tra rientro formativo e formazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Meghnagi, S. (a cura di) (2008). *Cento anni di educazione alla democrazia. Il caso della Cgil*. Roma: Ediesse.
- Pagnoncelli, L. (1977). *Le 150 ore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pagnoncelli, L. (a cura di) (1975). *Diritto allo studio dei lavoratori e educazione ricorrente. Scuola e Città*, 7-8.
- Piazza, R. (2008). *Impegno politico e sviluppo economico nella lotta dell'analfabetismo degli adulti in Sicilia*. In H. A. Cavallera (a cura di), *La formazione degli adulti tra le due guerre mondiali* (pp. 257-304). Lecce: PensaMultimedia.
- Rinaldi, W. (2008). *La formazione tra "vite di scarto" e "vita buona"*. *Studi sulla Formazione*, 1, 47-61.
- Rossetti Pepe, G. (1975). *La scuola delle 150 ore*. Milano: FrancoAngeli.
- Saredo, G. (1901). *Vicende legislative della Pubblica Istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899. Introduzione al codice della Pubblica Istruzione*. Torino: Unione Tipografica Editrice.
- Schettini, B. (2010). *L'apprendimento degli adulti tra educazione e istruzione. Una ricerca rilevante in Campania*. Napoli: Scriptaweb.
- Susi, F. (1977). *L'educazione permanente*. In F. Susi, S. Meghnagi. *L'educazione permanente* (pp. 9-59). Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Talamo, G. (1960). *La scuola dalla Legge Casati all'Inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.
- Tancredi Torelli, M. P. (1978). *Gli esclusi dall'alfabeto. Iniziative di scuola per adulti*. In T. Tomasi, G. Genovesi, M. P. Tancredi Torelli, B. Incatasciato, S. Olivieri, E. Catarsi, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)* (pp. 73-114). Firenze: Vallecchi.
- Tramma, S. (1997). *Educazione degli adulti*. Milano: Guerini.
- TREELLLE (2010). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Genova: G. Lang.

Vigo, G. (2017). *Il vero sovrano dell'Italia. L'istruzione degli adulti nell'Italia dell'Ottocento*. Bologna: il Mulino.

Esperienza, pratiche sociali e disposizioni evolutive: i presupposti teorici dell'apprendimento informale.

Experience, Social Practices and individual development: theoretical bases of informal learning.

Matteo Cornacchia, Università degli Studi di Trieste.

ABSTRACT ITALIANO

La letteratura scientifica sul lifewide learning, nel sottolineare la significatività degli apprendimenti che si realizzano in tutte le esperienze di vita, comprese quelle non intenzionalmente orientate a scopi formativi, si è dovuta scontrare più volte con uno sbilanciamento, sul piano politico e della ricerca, a favore dei contesti formali della formazione, evidentemente più facili da inquadrare per il livello di strutturazione del sapere e codifica delle conoscenze che presuppongono. Eppure, i cosiddetti apprendimenti informali possono fare affidamento su un solido impianto teorico, reso ancor più attendibile dalla natura multidisciplinare degli apporti che lo compongono. Il presente contributo, attraverso un percorso che coinvolge la pedagogia, la psicologia dell'educazione, la psicologia del lavoro e la sociologia delle organizzazioni, ne offre una lettura di sintesi.

ENGLISH ABSTRACT

While emphasizing the significance of learning coming from any variety of experiences in life, scientific literature about lifewide learning often had to register that the balance in both politics and research was strongly in favour of more formal contexts of learning, which were clearly easier to identify because of the more structured level of knowledge and the codification of notion they imply. This includes learning coming from experiences not meant to have an educational purpose. However, the so called informal learning can count on a sound theoretical foundation. The present work is a synthesis and an interpretation, through the eyes of pedagogy, educational psychology, occupational psychology and sociology of organizations.

Premessa

Con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000, la Commissione Europea ha chiarito ormai da diverso tempo il significato da attribuire alle espressioni apprendimento formale, non formale e informale.

Per apprendimento formale – si legge nel documento – si intendono pratiche svolte in istituti di istruzione e formazione esplicitamente concepite per il conseguimento di titoli di studio o qualifiche riconosciute; per apprendimento non formale si intendono pratiche ugualmente strutturate, ma che si svolgono al di fuori dei tradizionali luoghi deputati alla formazione e che non conducono necessariamente a certificazioni ufficiali; per apprendimento informale, infine, ci si riferisce a tutte quelle situazioni che, nella quotidianità e nello svolgimento delle nostre consuete attività, generano apprendimento

in maniera non intenzionale o addirittura inconsapevole e che, pertanto, non sono legate ad alcun riconoscimento di qualifiche né di certificazioni.

Da quel primo documento, la stessa Commissione Europea, nel 2006, ha successivamente delineato una *Classification of Learning Activities* (CLA) che funge ormai da strumento di riferimento condiviso anche per tutte le misurazioni statistiche riguardanti la partecipazione degli individui ai vari programmi di lifelong learning.

Tali definizioni sono ormai di uso comune anche nella letteratura pedagogica e, in particolare, in quegli studi che, nell'occuparsi di educazione degli adulti ed educazione continua, hanno adottato la distinzione tra formale, non formale e informale come sfondo o dato di partenza per ogni ulteriore approfondimento sulle caratteristiche dell'apprendimento in età adulta. La ripartizione operata dal Memorandum, infatti, si sofferma in particolare sulla distinzione fra contesti, sul livello di strutturazione dei percorsi e sul valore delle (eventuali) certificazioni: ma è evidente come da tali premesse derivino poi considerazioni più ampie e articolate sui setting formativi, sugli stili cognitivi implicati, sugli approcci didattici. Una prima sostanziale differenza, ad esempio, riguarda proprio i soggetti coinvolti: mentre nel corso dell'età evolutiva si fa prevalentemente esperienza di apprendimenti formali (nella scuola, nella formazione professionale, all'università), in età adulta, con l'ingresso nel mondo del lavoro, le situazioni in cui si apprende sono per lo più di natura non formale e informale. In secondo luogo, come evidenzia lo stesso Memorandum, esiste una netta sproporzione nel modo in cui i tre ambiti vengono percepiti e considerati tanto a livello di pubblica opinione quanto nell'agenda di governi e istituzioni; secondo la Commissione Europea, mentre l'istruzione formale è stata al centro della riflessione politica e ha finito con l'influenzare l'impostazione dei modelli formativi e dell'idea stessa di apprendimento, l'istruzione non formale e, soprattutto, quella informale sono state quasi sempre trascurate: in parte per la reticenza nel legittimare gli apprendimenti non scolastici, come se ciò che viene appreso fuori dalla scuola o dall'università non avesse il medesimo valore; in parte per la difficoltà nel dover documentare e certificare ex post competenze maturate attraverso l'esperienza o, comunque, in circostanze non sempre strutturate e controllabili.

Il problema dei criteri con cui leggere e codificare tutto il segmento dell'informale è noto: anche gli annuali rapporti dell'ISFOL sulla formazione continua, che pure forniscono importanti dati sul posizionamento dell'Italia rispetto ai benchmark europei sulla formazione, riconoscono il valore degli apprendimenti informali, ma poi devono forzatamente focalizzare la loro analisi sui canali del 'formale' e del 'non formale' perché continuano ad essere i soli a permettere elaborazioni statistiche attendibili secondo i parametri dalla CLA.

Si palesa, allora, uno dei paradossi che da sempre accompagnano la riflessione sull'apprendimento in età adulta: da una parte, cioè, il riconoscimento che è prerogativa degli adulti l'apprendere in maniera ugualmente significativa attraverso le esperienze, in situazione, lungo le traiettorie di vita e professionali; dall'altra, la persistenza di una sproporzione nella documentazione quantitativa e qualitativa a favore delle situazioni e dei contesti in cui gli apprendimenti formali si realizzano.

Per certi aspetti, anche l'attualità del dibattito sulla certificazione e validazione delle competenze potrebbe essere letta come una conseguenza del paradosso di cui sopra, perché di fronte alle oggettive difficoltà nel potenziare l'accesso diretto alla formazione da parte degli adulti, la Commissione Europea ha avviato un processo per formalizzare ciò che gli adulti già sanno o già detengono sotto forma di 'competenza'. Nelle Conclusioni del Consiglio Europeo sui principi comuni per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale con cui, nel 2004, quel processo è partito, si rammentano gli obiettivi strategici dell'istruzione, della formazione e dell'occupabilità individuati a Lisbona pochi anni prima; ma proprio in ragione di quegli stessi obiettivi si esplicita pure la necessità di sviluppare modalità di riconoscimento ufficiale delle esperienze di apprendimento non formali e informali.

Gli aspetti problematici nel riconoscere, validare e certificare le competenze acquisite in via non formale e informale e lo stato di faticoso avanzamento dell'Italia rispetto alla Francia, dove l'esperienza della VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*) ha addirittura anticipato le linee guida della Commissione Europea, sono oggetto di altri contributi del presente dossier. In questa sede intendo riferirmi alle premesse teoriche che giustificano la validità degli apprendimenti informali, perché se è vero, da una parte, che si tratta di situazioni più difficili da documentare e ricondurre a qualche forma di esplicito riconoscimento, dall'altra è vero anche che hanno alle spalle una documentabile consistenza teorica, resa ancor più significativa dal suo carattere interdisciplinare che tocca gli ambiti della pedagogia, della psicologia dell'educazione, della psicologia del lavoro e della sociologia delle organizzazioni.

Alle origini dell'apprendimento informale: la teoria dell'esperienza e la psicologia culturale

I primi contributi che, in ordine di tempo, possono essere collocati all'origine di questa ricognizione fanno riferimento a due grandi figure della storia della pedagogia del Novecento, molto distanti dal punto di vista dei contesti in cui hanno operato, eppure straordinariamente vicine nella loro concezione dell'apprendimento: John Dewey e Lev Vygotskij.

Com'è noto, uno dei temi più ricorrenti nella produzione deweyana è l'indagine attorno alla categoria dell'esperienza che, nella prospettiva educativa, viene ricondotta dal pedagogista americano a due principi costitutivi: la continuità, nel senso che ogni esperienza è collegata a quelle che l'hanno preceduta e determina quelle che la seguiranno, e l'interazione, a sottolineare il fatto che una normale attività assume i connotati di autentica esperienza quando il soggetto, nel corso dell'azione, stabilisce una relazione con ciò che in quel momento si dà nel contesto (l'ambiente, le circostanze, la presenza di altri individui), ovvero ciò che determina una specifica situazione. L'opera che sintetizza in modo più efficace questa parte del pensiero deweyano è *Esperienza ed educazione*, scritta nel 1938, dunque ormai nell'ultima fase della sua carriera, in seguito alle critiche del tempo, provenienti soprattutto da ambienti conservatori, sull'efficacia delle 'scuole nuove'. Queste ultime erano sorte in Europa e negli Stati Uniti, fra la fine dell'Ottocento e l'inizio

del Novecento, per merito di iniziative d'avanguardia di singoli educatori, anche molto diverse fra loro, ma accomunate da una rinnovata prospettiva sull'infanzia, considerata come un'età pre-intellettuale e pre-morale, nella quale i processi cognitivi si intrecciano strettamente all'operare e al dinamismo, motorio oltre che psichico, del bambino (Cambi, 2005). Anche le scuole, di conseguenza, avrebbero dovuto cambiare indirizzo pedagogico e metodologico e, anziché essere organizzate come luoghi di (sola) formazione intellettuale, avrebbero dovuto offrire agli alunni occasioni di sperimentazione diretta, di manipolazione e di attività pratiche, senza alcuna separazione fra conoscenza e azione. Dewey stesso ebbe modo di tradurre questi principi nell'esperienza della 'scuola-laboratorio', fondata a Chicago nel 1896: si trattava di una sperimentazione pedagogica appositamente concepita per stimolare l'interazione fra gli alunni e l'ambiente, per valorizzare la dimensione informale degli apprendimenti e per promuovere il learning by doing, inteso non soltanto come attività pratica, ma come capacità di elaborazione teorica a partire dai vari campi di esperienza. *Il mio credo pedagogico* del 1897 e, soprattutto, *Scuola e società*, del 1899, rappresentano idealmente le tappe successive del percorso deweyano sull'affermazione di una 'teoria dell'esperienza': la seconda di queste due opere, in particolare, è divenuta una sorta di manifesto della scuola attiva per aver indicato nella valorizzazione delle esperienze 'vitali e personali' degli alunni, nella capacità di creare occasioni di apprendimento a partire dai loro problemi e interessi, nell'attenzione alle loro caratteristiche psicologiche ed evolutive, gli elementi portanti di un'istruzione nuova, al passo con i cambiamenti della società del tempo. A fronte, però, del persistere di posizioni conservatrici e resistenze al cambiamento, nel 1938, come detto, Dewey riprese in *Esperienza ed educazione* i temi che avevano già contrassegnato le fasi precedenti della sua riflessione pedagogica:

All'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini ed ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento (Dewey, 1938/1963, p. 8).

Le argomentazioni di Dewey sull'importanza dell'esperienza nei processi di apprendimento e sul valore dei saperi informali anche nei contesti formali – per utilizzare un linguaggio più attuale – hanno avuto riflessi importanti anche al di fuori dell'ambito scolastico. Uno dei pedagogisti a lui più vicini sul piano culturale e personale, Eduard Lindeman, ha ripreso integralmente il pensiero deweyano e l'ha posto a fondamento della sua riflessione sull'educazione degli adulti. Nel suo testo più significativo – *The meaning of adult education* del 1926 – convenzionalmente considerato un 'classico' della disciplina, Lindeman promuoveva un approccio all'educazione degli adulti 'per via situazionale', ovvero inverso rispetto a ciò che egli definì 'istruzione convenzionale':

L'istruzione convenzionale impone allo studente di adeguarsi a un curriculum stabilito; nell'educazione degli adulti, il curriculum è costruito attorno agli interessi e ai bisogni dello studente. Ogni persona adulta si trova in una situazione specifica rispetto al lavoro, al tempo libero, alla vita in famiglia e nella comunità, e così via, e queste situazioni richiedono un certo grado di adattamento. È a questo punto che comincia l'educazione degli adulti. [...] Per approccio situazionale all'educazione si intende che il processo di apprendimento è fin dall'inizio operante entro un contesto reale. L'intelligenza svolge in tal modo la sua funzione in rapporto a dati reali, non ad astrazioni (Lindeman, 1926; in Marescotti, 2013, p. 119)

Ad opposte latitudini, gli studi operati da Lev Vygotskij sull'interdipendenza fra pensiero e linguaggio vengono tuttora indicati come l'origine della psicologia culturale, il cui interesse è prevalentemente rivolto al rapporto fra i processi mentali dell'individuo e l'insieme di valori, pratiche, artefatti e significati mediante i quali gli individui stessi si relazionano fra loro e con il mondo (Mazzara, 2007). Nel corso delle sue ricerche, Vygotskij aveva dato grande rilievo all'influenza che il contesto sociale e la 'cultura' hanno nel processo di sviluppo dell'individuo: dal punto di vista sociale egli era giunto a considerare l'apprendimento come il risultato del continuo processo di interazione fra il bambino e il suo ambiente, evidenziando, in particolare, la determinante funzione dei soggetti più esperti e competenti nel trasmettere le corrette modalità d'uso degli strumenti necessari a mediare le attività cognitive individuali: "l'apprendimento umano – si legge in un altrettanto noto passaggio di *Pensiero e linguaggio* – presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano" (p. 59); nella sua impostazione, poi, la 'cultura' era concepita come il *medium* in cui l'esperienza umana è inserita, ovvero il complesso insieme di artefatti, materiali e concettuali, sviluppati da una determinata società nell'adattarsi alla realtà e che vengono poi tramandati di generazione in generazione. Tali strumenti, pertanto, hanno la funzione di regolare il comportamento individuale sulla base delle possibilità e dei vincoli che determinano e, proprio la progressiva familiarità nel loro impiego, sarebbe l'oggetto della socializzazione fra membri esperti e membri meno esperti. Zucchermaglio (1998) ha individuato in questi elementi dell'impianto teorico vygotskijano il nesso con quanto Dewey aveva già sostenuto a proposito della natura sociale dell'apprendimento: in *Democrazia e educazione*, infatti, il pedagogista americano aveva utilizzato l'espressione *medium* sociale per riferirsi all'insieme di significati e di valori condivisi in un determinato contesto e che influiscono nella crescita dell'individuo; l'ambiente sociale, inoltre, veniva ritenuto 'educativo' nella misura in cui favoriva la condivisione e la partecipazione ad attività congiunte fra i soggetti, con la progressiva acquisizione e familiarità di metodi, contenuti, comportamenti.

Il valore dell'informale a partire dai limiti del formale

I temi dell'esperienza e della socializzazione delle conoscenze caratterizzano anche l'opera di un altro pedagogista americano, Edgar Dale, che nel periodo fra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso si occupò in prevalenza di metodologie didattiche. *Audio-Visual Methods in Teaching*, pubblicato per la prima volta nel 1946 e poi integrato in

due successive edizioni nel 1954 e nel 1969, è probabilmente il suo testo più noto, dedicato, come si evince dal titolo, alle pratiche di insegnamento mediate dall'uso di strumenti audiovisivi e alla valutazione della loro efficacia. Il principale motivo per cui, ancora oggi, viene data ampia rilevanza a quel saggio non è però collegato allo sviluppo delle tecnologie dell'istruzione, come si potrebbe immaginare, bensì alle premesse empiriche da cui Dale è partito. Nella sua impostazione, infatti, la validità di un metodo didattico viene commisurata alla significatività degli apprendimenti che determina, ovvero alla quantità di informazioni che un soggetto sarebbe in grado di trattenere a seguito di uno stimolo formativo. Lo studio presentato in *Audio-Visual Methods in Teaching*, dalla struttura tipicamente comportamentista, aveva l'ambizione di dimostrare come processi di apprendimento passivi e contenutistici favorissero solo in minima parte la memorizzazione delle informazioni trasmesse, al contrario di quelli pro-attivi e relazionali, in grado di tradurre la maggior parte delle esperienze concrete in conoscenze trattenute. Ne derivò una rappresentazione grafica conoidale, ordinata dall'alto verso il basso e organizzata in più livelli gerarchici: al vertice erano collocati i processi passivi – la lettura di libri, l'ascolto di lezioni frontali, la visione di filmati – ai quali erano rispettivamente associate percentuali di informazione trattenuta piuttosto basse (dal 10% al 30%); man mano che si scende verso la base, invece, i processi divengono progressivamente attivi e partecipativi – la discussione con altri, la sperimentazione, l'organizzazione di una presentazione – con l'effetto di aumentare sensibilmente le percentuali di informazioni trattenute (dal 70% fino al 90%). La tesi di fondo dello studio, si diceva in precedenza, era dimostrare come l'impiego di sussidi audiovisivi, per la pluralità di stimoli offerti, avrebbe potuto rendere più incisivo l'insegnamento; nella realtà – e al netto dei limiti metodologici che si possono individuare in una ricerca di questo tipo – il cosiddetto 'cono d'esperienza' di Dale è divenuto un riferimento classico e quasi dovuto per coloro i quali hanno indagato la crisi del modello scolastico e degli apprendimenti formali. Secondo questi approcci, se leggere libri e ascoltare insegnanti sarebbero in assoluto gli stimoli meno efficaci – stando al cono di Dale –, è lecito porre in discussione il senso e l'efficacia di un'istituzione formativa che proprio su quegli stimoli, e sulla loro formalizzazione, fa affidamento.

Giunsero a conclusioni non molto distanti anche gli studi condotti dallo psicologo David McClelland sui test attitudinali utilizzati dai servizi di orientamento e collocamento per la selezione del personale. In quegli anni – l'articolo di riferimento, *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, è del 1973 – il sistema di istruzione americano faceva molto affidamento sui test di misurazione del Quoziente Intellettivo (QI): l'aver un QI alto o basso al termine degli studi superiori o universitari, nell'immaginario collettivo dell'epoca ma anche nella pratica, aveva un grosso peso nel determinare l'avvenire professionale di uno studente. Le ricerche di McClelland, però, dimostrarono come esistesse una distanza, se non addirittura un'incongruenza, fra i risultati dei test sul QI e le prestazioni professionali: la realtà smentiva l'ipotesi della correlazione fra QI e successo professionale, perché in molti casi i professionisti più apprezzati e capaci avevano alle spalle punteggi di QI non brillanti e, al contrario, professionisti mediocri presentavano nel loro curriculum punteggi elevati di QI. L'effetto del lavoro di McClelland fu anzitutto di

ridimensionare la portata dei test di intelligenza che infatti, da quel momento in poi, iniziarono ad essere messi in discussione o, quantomeno, ad essere utilizzati solamente per specifiche finalità diagnostiche. In via più generale, però, furono i metodi e gli apprendimenti della scuola a finire sotto la lente di ingrandimento: il focus della riflessione si spostò progressivamente dai saperi e dal nozionismo alla maturazione della 'competenza', per la quale era evidente a tutti l'importanza dei contesti situazionali e degli apprendimenti informali.

Nel periodo immediatamente successivo, fra gli anni Ottanta e Novanta, parallelamente alla necessità di riformare i sistemi di istruzione nazionali e dotarli di adeguati protocolli di valutazione, il dibattito sull'efficacia della scuola proseguì attraverso numerose ricerche direttamente finalizzate a testare le reali conoscenze degli studenti, dagli studi primari fino all'università. Nel 1991 Howard Gardner pubblicò un testo di grande impatto, *The Unschooled Mind*, attraverso il quale tentò di indagare e spiegare ciò che egli definì il 'rompicapo dell'apprendimento' ovvero le ragioni per cui apprendimenti anche molto complessi vengono acquisiti in età prescolare senza alcuna apparente fatica, in modo spontaneo e senza la necessità di insegnamenti formali, mentre dall'inizio dell'esperienza scolastica in poi ci richiedono un'applicazione costante e faticosa, senza peraltro garantire esiti soddisfacenti. L'esempio più eclatante, in questo senso, è rappresentato dall'apprendimento delle lingue: a fronte di tanti adulti che attraverso corsi strutturati – anche molto lunghi e costosi – provano ad accostarsi ad una lingua straniera, il più delle volte con risultati appena accettabili, è sorprendente la capacità dei bambini in età prescolare che crescono in ambienti poliglotti di padroneggiare con grande naturalezza più di una lingua e di stabilire quale di esse sia opportuno usare a seconda delle circostanze. Ma quello del linguaggio non rappresenta un caso isolato né un'eccezione: nei primi anni di vita, i bambini di tutto il mondo acquisiscono una gamma ampissima di abilità, saperi e competenze, in modo spontaneo e naturale, senza il bisogno di alcun insegnamento formale. Il loro campo di esperienze, in pochi anni, include capacità motorie (l'andare in bicicletta, lanciare o afferrare una palla), mnemoniche (ricordare filastrocche o canzoni), intuitive (prevedere quali manipolazioni permetteranno o impediranno a una macchina di funzionare), di discernimento morale (la chiara percezione di ciò che è bene e ciò che male, di ciò che è vero e di ciò che è falso). È evidente come tutte queste conoscenze non sempre collimino con gli standard correnti, tant'è che Gardner le definisce protoscientifiche: in quella fase della vita, però, si dimostrano assolutamente solide e robuste per permettere al bambino di rendere conto a se stesso e agli altri del funzionamento – sociale e naturale – del mondo che lo circonda.

Al primo 'rompicapo', poi, ne fa seguito un secondo: gli stessi bambini che hanno già dimostrato di padroneggiare adeguatamente sistemi simbolici e teorie anche molto complesse, quando iniziano l'esperienza scolastica incontrano spesso difficoltà, a volte notevoli, nell'imparare a leggere, a scrivere o a misurarsi con le prime operazioni matematiche; la loro naturale propensione all'apprendimento e alla scoperta, manifestatasi in ambienti per nulla strutturati e senza alcuna mediazione formale, sembra svanire al momento dell'ingresso nella scuola, dove invece ciò che conta è soprattutto la capacità di 'rispondere' in maniera adeguata e standardizzata alle prestazioni richieste dagli

insegnanti. Altro aspetto del rompicapo, poi, è il fatto che gli studenti, una volta usciti dal canale dell'istruzione, quando si trovano di fronte ai problemi concreti della vita quotidiana e professionale, non applicano le conoscenze acquisite a scuola, ma tendono a riproporre gli stessi schemi interpretativi, potenti ma ingenui, della loro infanzia: "io sostengo – conclude Gardner – che, a causa del modo tipico in cui opera, la scuola, anche quando sembra funzionare con successo, anche quando ottiene le prestazioni per le quali sembra essere stata istituita, manca i propri obiettivi più importanti" (Gardner, 1991/2005, p. 12).

Giudizi di questo genere hanno alimentato, nel tempo, più di qualche riserva nei confronti della funzione della scuola e, più in generale, degli apprendimenti formali. La ricerca psicopedagogica sull'acquisizione delle competenze ha poi sancito la natura regolativa e sociale dell'apprendere, assegnando alle culture, alle dinamiche situazionali e ai contesti non intenzionalmente educativi una funzione strategica e sempre più preponderante.

Apprendere nelle organizzazioni: l'informale come spazio evolutivo e vitale

Un ultimo importante contributo alla legittimazione degli apprendimenti non formali e informali proviene dalla sociologia delle organizzazioni e, in particolare, da quel filone di studi che ha guardato ai fenomeni organizzativi per ciò che accade al loro interno in termini di processi sociali e cognitivi. Prendendo come riferimento gli oltre cento anni di storia del pensiero organizzativo – la cui nascita viene convenzionalmente individuata nella pubblicazione di *The Principles of Scientific Management* da parte di Frederick Taylor nel 1911 – un cruciale momento di svolta è rappresentato dall'affermazione della 'Scuola delle Relazioni Umane', fondata negli Stati Uniti da Elton Mayo nella prima metà del Novecento. Fino a quel momento le teorie sull'organizzazione avevano privilegiato approcci razionali, descrivendo l'organizzazione come una sorta di 'macchina', dotata di una sua struttura e di un certo numero di componenti da combinare e governare; come chiarisce Scott (1992) l'accento era posto in prevalenza sulla specificità dei fini e sulla formalizzazione, mentre il 'fattore umano' veniva considerato una variabile da eliminare o ricondurre, per quanto possibile, entro la logica del controllo per mezzo dell'incentivo economico. Le ricerche condotte da Mayo sulla motivazione che guida l'azione dei partecipanti, scardinarono l'impostazione dominante e minarono alla base molte delle convinzioni precedenti, prima fra tutte l'idea che il comportamento umano possa essere ingabbiato nella struttura organizzativa e reso prevedibile alla stregua di un elemento meccanico. Molto semplicemente, e attraverso esperimenti concreti, Mayo e i suoi collaboratori constatarono l'esistenza delle dinamiche informali nelle organizzazioni e ne compresero l'assoluta importanza: da quel momento in poi hanno avuto origine la psicologia del lavoro, l'analisi delle culture organizzative e, cosa particolarmente importante in questa sede, la nozione di 'apprendimento organizzativo'. Quest'ultima espressione è stata utilizzata per la prima volta negli anni Settanta da Chris Argyris e Donald Schön, i quali interpretarono l'organizzazione come un costrutto cognitivo, ovvero una struttura in cui i soggetti non sono soltanto 'agenti di azione', ma anche 'agenti di

apprendimento' (Bonazzi, 2008). Soprattutto Argyris, nel corso delle sue ricerche precedenti, aveva analizzato il processo di crescita psicologica dell'individuo e aveva evidenziato come, nell'ideale percorso evolutivo dall'infanzia alla maturità, avvengano determinate trasformazioni: fra le più significative vi sono il passaggio da uno stato di passività a uno di attività, quello da uno stato di dipendenza a uno di relativa indipendenza e quello, infine, dalla mancanza di consapevolezza del sé all'autocoscienza e al controllo su se stessi. Ebbene, nel prosieguo delle sue indagini, Argyris constatò come l'ingresso nel mondo del lavoro, per come già allora si stavano strutturando le grandi organizzazioni moderne, ostacolava lo sviluppo delle suddette caratteristiche adulte e incentivava, piuttosto, una regressione verso stati psicologici precedenti, tipici della condizione infantile. Il suo atto di accusa era prevalentemente rivolto ai principi tipici dell'impostazione razionale dell'agire organizzativo, mai del tutto sopita, ampiamente applicati nelle grandi organizzazioni di lavoro: la gerarchia, la specializzazione dei compiti, l'unità di comando e la sfera di controllo continuavano ad essere ritenuti imprescindibili per garantire efficienza ed elevati standard di rendimento professionale, ma, al contempo, finivano con l'inibire la naturale propensione alla crescita e alla maturazione psicologica delle persone, inducendo in loro atteggiamenti passivi, di subordinazione e di minima assunzione di responsabilità anziché assecondare la ricerca della novità, la liberazione della creatività, lo spirito di iniziativa. Argyris, insomma, descrive la logica di funzionamento delle organizzazioni formali e le esigenze di crescita umana in termini oppositivi, con il rischio che da tale contrasto possano facilmente scaturire tensioni controproducenti tanto per l'organizzazione e i suoi delicati equilibri, quanto per i singoli individui, costretti a fare i conti con il costante stress psicologico di chi è costretto a frustrare le proprie disposizioni vitali entro comportamenti imposti e controllati. Per allentare questo genere di contrasto, le persone ricorrono ad una ridefinizione dei compiti che, ovviamente, non avviene per via gerarchica o nel rispetto della struttura normativa, ma si concretizza nella costituzione di gruppi informali di lavoro, alternativi alla formalizzazione imposta, all'interno dei quali poter liberare le attitudini e i carismi che ciascuno possiede. Sono proprio le relazioni informali, indiscutibilmente celate in qualsiasi organizzazione, che consentono di comprendere appieno il significato dell'apprendimento organizzativo: un apprendimento, cioè, che non si limita a modificare il campo di conoscenza e l'esperienza dei singoli soggetti, ma diviene patrimonio collettivo, registrato nella memoria e nella mappa cognitiva di tutta l'organizzazione. Nei loro sviluppi successivi, le ricerche sull'apprendimento organizzativo hanno originato approcci socioculturali – si pensi, in particolare, ai lavori sulle comunità di pratiche di Lave e Wenger – ove l'apprendere è anzitutto un atto di partecipazione e progressiva condivisione. Le organizzazioni 'vincenti' sono proprio quelle che non si limitano a 'rispondere' adeguatamente ai cambiamenti esterni, attraverso apprendimenti formali e regolativi; la loro peculiarità, invece, sta nella capacità di contribuire in modo essenziale a definire e determinare quegli stessi cambiamenti, nel 'vedere' il mondo con occhi diversi e, attraverso forme di apprendimento informali e trasformativo, nel riuscire a cambiare i paradigmi interpretativi delle cose (Zucchermaglio, 1998).

Considerazioni conclusive

Gli esempi fin qui menzionati non esauriscono certo il campo delle teorie che hanno contribuito a legittimare gli apprendimenti informali: *experiential learning*, *transformative learning* e apprendimento riflessivo, tanto per ipotizzare una possibile prosecuzione nella ricognizione, sarebbero ulteriori approcci che fanno dell'informalità un elemento imprescindibile dei processi di conoscenza; non è poi un caso che siano anche le teorie alle quali ricorre più frequentemente l'educazione degli adulti, tanto nella sua declinazione accademica quanto in quella più operativa delle pratiche. L'aspetto che vale la pena di rimarcare, però, è che la constatazione di una simile base teorica dovrebbe poter orientare, nel concreto, l'elaborazione dei modelli di validazione e certificazione delle competenze. Se c'è un elemento che più di ogni altro accomuna le varie fonti prese in considerazione, esso va certamente individuato nel rispetto delle disposizioni soggettive degli individui, del loro processo di crescita e di (faticosa) costruzione dell'identità. Si tratta di variabili talmente difficili da controllare da far immediatamente percepire tutti i limiti dei pur comprensibili tentativi di formalizzare (nel senso di 'dare forma') i percorsi e le traiettorie di sviluppo delle persone. Ha ancora una straordinaria attualità, in tal senso, quanto Demetrio (1998) ha sostenuto a proposito della condizione e dell'educabilità cognitiva adulta, rese complesse da almeno tre fattori: la debole propensione ad abbandonare 'riti mentali' già posseduti e consolidati dall'esperienza, la specifica rappresentazione che ciascuno ha di sé e le situazioni di frustrazione irrisolte che possono aver indotto il soggetto a rinunciare ad alcune 'utilizzazioni della mente'; "qualsivoglia programma di formazione cognitiva dell'adulto – concludeva Demetrio – dovrebbe tener conto del progetto significativamente 'vitale' entro il quale l'adulto viene coinvolto" (p. 82). Quella raccomandazione, formulata all'indirizzo di coloro i quali progettano interventi formativi per adulti, non è meno vincolante per chi si appresta ad elaborare protocolli di validazione e certificazione delle competenze il cui fine – è bene ricordarlo – è di rendere formale *ex post* ciò che è stato appreso informalmente e in circostanze uniche. Se si è concordi nel ritenere che procedure di questo genere avvengano in un orizzonte di senso pedagogico e non meramente amministrativo, un modello che riconosca una competenza, per poi validarla e certificarla, potrebbe non essere sufficiente se non è anche in grado di leggere le condizioni – che potremmo definire 'vitali', per rimanere a Demetrio – in cui quella competenza è maturata ed è divenuta elemento distintivo dell'identità di una persona.

Bibliografia

- Argyris, C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo, pratiche*. Milano: Guerini.
- Balducci, M. G., Marchi, S. (2014). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*. Roma: Carocci.
- Bonazzi, G. (2008). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Cornacchia, M. (2016). *Natura e sviluppo della competenza professionale*. In P. Sorzio (a cura di), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita* (pp. 23-36). Lecce: PensaMultimedia.
- Demetrio, D., Fabbri, D., Gherardi, S. (1998). *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi; tr. it. *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1963.
- Gardner H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books; tr. it. *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli, 2005.
- Marescotti E. (2013), *Il significato dell'Educazione degli Adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.
- Mazzara, B. M. (2007). *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*. Roma: Carocci.
- McClelland, D. C. (1973). *Testing for Competence Rather Than "Intelligence"*. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Reggio, P. G., Righetti, E. (2011). *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Scott W. R. (1992). *Organizations. Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall; tr. it. *Le organizzazioni*. Bologna: il Mulino, 1994.
- Vygotskij L. (1934). *Myšlenie i reč. Psichologičeskie issledovanija*. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo; tr. it. *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 1992.
- Zucchermaglio, C. (1998). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.

Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano.

Ricognition, validation and certification of competences in the Italian system.

Paolo Di Rienzo, Università degli Studi di RomaTre.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo ha la finalità di analizzare gli aspetti principali del sistema italiano di validazione e certificazione delle competenze, nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Tale prospettiva è presentata rispetto alla sua dimensione teorica e politica. In questo quadro viene sviluppato l'approccio per competenza, che costituisce uno dei principali elementi di innovazione dei sistemi di istruzione e lavoro. Il quadro europeo di riforma dei sistemi formativi è caratterizzato dalla presenza di strategie di integrazione tra i sistemi di educazione e formazione formale e non formale e il sistema dei contesti di apprendimento informale, al fine di promuovere lo sviluppo di procedure di validazione e certificazione dell'apprendimento progressivo. Tali procedure sono facilitate dall'adozione di metodi qualitativi di orientamento.

ENGLISH ABSTRACT

The main objective of this work is to analyse the principal aspects of the National Framework for Italian system of competences validation and certification. It is adopted the prospective of lifelong learning. The lifelong learning perspective is presented on a theoretical and political dimension. In this framework, is developed the competence approach, meant as one of the main aspects of educational and work system innovation. The European framework on the reform of educational system in focused on a bridging system between the formal systems of education and the non formal and informal learning contexts, in view of developing validation and certification procedures for prior learning. Qualitative methods of guidance facilitate the validation and certification procedures.

Introduzione

L'obiettivo principale del lavoro è di analizzare gli aspetti di maggior rilievo riguardanti il sistema italiano di validazione e certificazione delle competenze, nel quadro teorico dell'educazione e dell'apprendimento permanente (o lifelong learning). La tesi che si intende sostenere vede nell'approccio per competenze e, specificamente, nel principio del riconoscimento e valorizzazione delle stesse, in termini di validazione e certificazione, uno dei fattori determinanti per la realizzazione di sistemi di istruzione, formazione e lavoro basati sull'apprendimento permanente.

Il contributo presenta una prima parte in cui si discutono, da un lato, gli elementi di base della prospettiva dell'apprendimento permanente secondo un approccio teorico pedagogico che muove dalla centralità dell'apprendimento per i contesti educativi e formativi; da un altro lato viene presa in esame la dimensione politica dell'apprendimento

permanente, che è divenuto negli ultimi anni principio ispiratore delle strategie di intervento politico sia nell'Unione Europea che in Italia.

Nella seconda parte, vengono presentati, anche sulla base dei risultati della ricerca scientifica, i principi, i concetti e i metodi per la validazione e la certificazione delle competenze, con particolare riferimento al sistema italiano.

Apprendimento permanente e competenze: prospettive teoriche e dimensioni di sistema

La riflessione generale di questo contributo parte dall'assunto relativo al ruolo centrale che assume il lifelong learning, concepito all'interno della prospettiva 'formativista' dello sviluppo apprenditivo umano (Rubenson, 2009), posizione sviluppata in particolare da Sen (2001) a proposito della concezione della libertà e delle capacitazioni personali in opposizione alla visione centrata sul concetto di risorsa umana, di matrice strettamente utilitaristica.

Nello scenario attuale, sempre più caratterizzato dalla complessità sociale, da un lato è acquisito il principio della potenzialità apprenditiva degli esseri umani lifelong e da un altro è fortemente discusso, anche di fronte alla crisi economico/finanziaria globale il primato della razionalità economica (Di Rienzo, 2013; Jarvis, 1987). Entrambi questi aspetti rimettono in campo la necessità di una rinnovata attenzione allo sviluppo di una razionalità riflessiva che postula la centralità degli individui. Viene così ribadita la necessità di un orientamento culturale più avanzato fondato sulle direttrici della costruzione del significato e della valenza generativa dell'azione, nelle quali assumono rilievo la capacità di attribuzione di senso nei confronti del sé e degli altri (Bruner, 1990).

Il concetto di lifelong learning è strettamente connesso a quello di learning society, locuzione anglosassone che evoca e definisce una società, quale quella contemporanea, e che può essere concepita come società dell'apprendimento. Essa rappresenta una visione metaforica che vuole mettere l'accento sull'importanza che la società stimoli e consenta a tutti i suoi membri di sviluppare continuamente le loro conoscenze, capacità e competenze (Alberici, 2002).

La learning society, concepita come società che apprende, si presenta, conseguentemente, come una società a sistema aperto, caratterizzata dal ruolo fondamentale che la conoscenza ricopre nell'ottica dello sviluppo dei processi formativi e produttivi e dal fatto che l'apprendimento rappresenta la condizione per il funzionamento e la salute del sistema stesso.

In questa prospettiva si evidenzia un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza per il lifelong learning, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella knowledge society (Alberici, Di Rienzo, 2014). La competenza strategica di sapere apprendere lifelong fa riferimento a una metacompetenza, che è intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici, 2008). Tale interpretazione formativa del lifelong learning intende porre l'accento sul carattere riflessivo dell'azione

umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck, Giddens, Lash, 1999).

Nell'arco degli ultimi due decenni, o poco più, il lifelong learning diviene principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo (Morgan-Klain, Osborne, 2007). Da una parte, le linee guida di sviluppo della comunità politica europea vengono definite dalla Conferenza di Lisbona (2000) e dal quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, programma 'Istruzione e formazione 2020'; da un'altra parte, il processo di convergenza dei sistemi di formazione superiore, definito Processo di Bologna. Viene così in generale richiamata la necessità di incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, in materia di sviluppo delle conoscenze e competenze; di definire processi per realizzare gli obiettivi di trasparenza dei percorsi di formazione e delle qualifiche, come previsto dal Quadro Europeo dei Titoli (EQF) anche sulla base di riorganizzazione complessiva operata attraverso il sistema dei Crediti Formativi (ECTS), dei descrittori (Dublin Descriptors) e dei risultati di apprendimento (learning outcomes), per permettere di realizzare pienamente le potenzialità degli individui, nonché di garantire uno sviluppo economico sostenibile. In questo scenario, l'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo orientato al lifelong learning.

Va detto che la collocazione del sistema italiano nel quadro europeo appena delineato appare per certi versi problematica, sia da un punto di vista generale per la mancanza del carattere unitario delle molteplici iniziative politico-istituzionale; sia in considerazione degli aspetti specifici del quadro normativo e politico relativi agli indirizzi in tema della valorizzazione delle competenze.

Tuttavia, in anni recenti, il nuovo quadro normativo italiano relativo all'apprendimento permanente è venuto compiendo alcuni passi in avanti. Per l'apprendimento permanente il riferimento istituzionale più rilevante è la Legge del 28 giugno 2012, n. 92, 'Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita'. Gli obiettivi principali di questa legge attengono da un lato alla promozione delle condizioni per favorire una più alta partecipazione dei cittadini italiani alla formazione e all'istruzione e dall'altro alla valorizzazione del capitale umano. La legge contiene una parte fortemente innovativa (i commi da 51 a 63 dell'articolo 4), che disciplina in modo organico in Italia l'apprendimento permanente e i processi di certificazione delle competenze delle persone, in analogia con quanto accade in molti altri paesi europei e in attuazione di quanto l'Unione Europea ha chiesto da tempo con diverse disposizioni e risoluzioni. Viene istituito il sistema nazionale per l'apprendimento permanente e vengono definiti i soggetti che concorrono alla sua realizzazione, tra i quali le università; sistema da realizzarsi attraverso l'attivazione di reti territoriali ad esso finalizzate, e la costruzione di un sistema nazionale pubblico di certificazione delle competenze (SNCC), articolato regionalmente, ancorato a repertori codificati a livello nazionale o regionale, funzionale all'individuazione e la validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali e alla certificazione delle competenze, come condizione per promuovere la crescita e la

valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro.

Tale provvedimento contiene elementi molto rilevanti in termini di principi, obiettivi e strumenti operativi, in grado di valorizzare il ruolo dell'apprendimento permanente, quale aspetto preminente della crescita. Esso dota finalmente la legislazione italiana nel solco degli indirizzi espressi a livello europeo di un quadro di riferimento organico in questo campo sia nazionale che locale (1).

In questo scenario, l'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo/formativo orientato al lifelong learning (Alberico, 2011; Alberici, Di Rienzo, 2013; Loiodice, 2004).

Il concetto di apprendimento si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e di formazione, intesi come fasi definite della vita degli individui, per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni e di tempi (Frabboni, Minerva, 2003; Loiodice, 2004).

In tale ambito, il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento e delle competenze si presentano come una leva importante per promuovere un'espansione inclusiva dei processi di lifelong learning (Di Rienzo, 2012). Si tratta di una questione che interessa in primo luogo un'area di studio pedagogico-educativa, per quanto attiene alla definizione di metodologie e strumenti sulla base di criteri validati scientificamente; interessa, in secondo luogo, l'area complessa della regolazione degli interessi pubblici per la definizione, anche sulla base dei risultati provenienti dalla ricerca, di politiche di ampio respiro volte all'attuazione del diritto all'apprendimento permanente, per l'inclusione formativa e per innalzare i livelli complessivi di civiltà delle organizzazioni sociali (Di Rienzo, 2014).

Approccio per competenza: riconoscimento e certificazione

L'orizzonte epistemologico della formazione, sulla base del paradigma del LLL, comporta quindi un ri-orientamento dei territori della riflessione teorica e dell'agire pratico, che presenta una centratura sul concetto di competenza, inteso alla luce delle letture che, lungi dall'approccio riduttivistico di natura esclusivamente tecnico-esecutiva, lo interpretano in un'ottica di rilievo epistemologico e di generazione riflessiva (Alberici, Serreri, 2009; Rodriguez Moreno, Serreri, Del Cimmuto, 2010). Le competenze, acquisite non solo nei contesti formali educativi ma anche informali e non formali, ad oggi sono ritenute indispensabili per le persone, in tutti gli ambiti della vita. Tali competenze richiedono di essere acquisite, mantenute e sviluppate grazie alle successive esperienze di vita ed alle occasioni di apprendimento, per l'intero corso della vita. Pertanto emerge la necessità di sostenere ed esercitare il carattere permanente dell'apprendimento continuo, in particolare attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze ovunque acquisite, per permettere agli individui di svolgere al meglio la propria professione ed il proprio ruolo di cittadino attivo, in una società come quella attuale estremamente complessa (Di Rienzo, 2012). In altre parole ciò significa che i soggetti devono essere in grado di apprendere ad apprendere e di diventare lifelong learners, mobilitando il proprio

agire strategico, a partire dalla riflessione sulle molteplici esperienze di apprendimento che possono occorrere nell'ambito delle società complesse (Alberici, Di Rienzo, 2014).

Il binomio apprendimento ed esperienza costituisce un tema centrale. In particolare per ciò che attiene all'area della formazione e dell'apprendimento, durante tutto il corso della vita, dall'esperienza personale e professionale è da annoverarsi tra i principi fondativi di una pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, assieme al primato della funzione educativo-formativa del lavoro, al principio dell'intreccio tra formazione-lavoro-apprendimento, al principio dell'attribuzione di senso all'agire professionale come processo irrinunciabile per la persona e al valore dell'autoeducazione come valore-chiave del soggetto adulto (Alessandrini, 2004).

L'apprendimento esperienziale costituisce, per così dire, il principale referente culturale del dispositivo di riconoscimento e convalida delle competenze.

Su questo terreno, in epoca più recente, il punto di svolta è rappresentato dalla teoria dell'esperienza e dell'indagine di John Dewey. Dewey pone le premesse per riformulare il rapporto tra teoria e pratica, tra mente e corpo, sostenendo che il pensiero è incorporato nell'esperienza. In questo senso, la ricerca e la conoscenza accademica così come la pratica organizzativa sono forme d'indagine in cui è vitale il rapporto circolare e complementare tra teoria e pratica, tra ragionamento ed azione. È il processo di indagine, svolto secondo certe modalità che possiamo definire riflessive, che dà luogo a prodotti di apprendimento. Dunque la conoscenza non può essere scissa dall'esperienza e dalle situazioni (contesti) d'azione (Dewey, 1954). Dewey sottolinea come l'esperienza poggi su due principi strettamente connessi: il principio dell'interazione e quello della continuità (Dewey, 1938). Una qualsiasi esperienza è esperienza in virtù della transazione che si stabilisce tra l'individuo e l'ambiente circostante: è un'esperienza sociale che si compie nel contatto e nella comunicazione con altri individui e per questo il processo di apprendimento acquista carattere di continuità per tutto l'arco della vita (Di Rienzo, 2015).

Le diverse modalità operative che caratterizzano l'apprendimento esperienziale possono essere ricondotte ad una classificazione che comprende: attività centrate sul gruppo in formazione; attività di apprendimento sul lavoro; attività fuori aula; attività realizzate con l'utilizzo di media e tecnologie (Reggio, 2014, pp. 18-19).

Il tema del riconoscimento, della validazione e della certificazione delle competenze trova collocazione scientifica in un campo di studio, generale e complesso, che riguarda peculiarmente l'area dell'educazione permanente (Demetrio, 1997), nelle sue forme più avanzate, al cui interno si discutono specifiche categorie epistemologiche, tra le quali il rapporto, in una dimensione dialettica, teoria-prassi nei processi di conoscenza e apprendimento (Alberici, 2002; Demetrio, 1986). Tali categorie, rimandano inoltre ad un campo interdisciplinare di ricerca che ha permesso di dimostrare la rilevanza dei contesti sociali (Pontecorvo, 1995) delle pratiche culturali (Bruner, 1990) e professionali (Zuccheraglio, 1995), dei processi di partecipazione (Wenger, 2006), che concorrono a caratterizzare i processi di apprendimento.

L'esperienza, come carattere costitutivo dell'apprendimento e della formazione, ha una giustificazione scientifica, pedagogicamente fondata, che si richiama in modo evidente alle

tesi deweyane, poste a fondamento dell'educazione e della più ampia possibilità di vita ispirata ai principi democratici (Dewey, 1949a; Dewey, 1949b).

Nella sua dimensione puramente esperienziale, l'apprendimento, basato su conoscenze e competenze acquisite attraverso esperienze di vita e di lavoro che per definizione sono altro rispetto al corpo delle conoscenze disciplinari attestate formalmente, è privo di certificazione, è un processo per il quale non esistono evidenze empiriche (Evans, 2007).

Esiste, quindi, un carattere implicito dell'apprendimento acquisito in modo informale, una sfera inespressa che genera uno spaesamento iniziale ma anche una certa difficoltà nel verbalizzare e nel rendere evidenti i saperi mobilitati per compiere determinate attività.

In assenza di intenzionali attività formative basate su statuti disciplinari sistematicamente inquadrati, ci si confronta con competenze frutto di esperienze non formalizzate, che per questo richiedono una profonda, riflessiva e critica partecipazione del soggetto. Il concetto di competenza, in questo ordine di idee, mette in discussione l'accezione che la riduce alla dimensione puramente tecnica e funzionale finalizzata all'acquisizione di specifiche abilità professionali, facendo riferimento agli studi che la interpretano nella sua valenza generativa (Schön, 1993), procedurale (Ajello, Meghnagi, 1998), metacognitiva (Pellerey, 2002), proattiva e strategica (Alberici, 2008).

Da qui deriva la responsabilità dei sistemi formativi di predisporre e mettere in atto tutte le iniziative e i dispositivi, che si collocano nella dimensione dell'accompagnamento, per sostenere il processo di ricostruzione riflessiva delle esperienze; e deriva ancora la rilevanza, all'interno dei modelli qualitativi di tipo riflessivo-biografico, di metodi e procedure che promuovono e sostengono i processi di costruzione dei significati. In un'ottica di costruttivismo sociale, la metodologia qualitativa prevede dispositivi di tipo riflessivo, biografico e narrativo (Dominicé, 2000; Bruner, 1990; Demetrio, 1996), che danno attenzione alla capacità dei soggetti di dare significato a quello che fanno nei contesti in cui agiscono e che valorizzano l'azione degli individui molto al di là della sola efficacia ed efficienza.

È indubbio che l'attuazione di procedure e criteri di validazione dell'apprendimento non formale ed informale ispirati a principi di equità, adeguatezza e trasparenza, semplificazione per la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale accumulato nel tempo dai cittadini e dai lavoratori rappresenta una sfida culturale, organizzativa e metodologica di grande rilevanza per le implicazioni personali e sociali che essa comporta. Infatti le ragioni che stanno alla base dei processi di individuazione e validazione dei saperi dell'esperienza sono molteplici e funzionali a: promuovere l'esercizio di un diritto per i cittadini alla valorizzazione del loro patrimonio di conoscenze e competenze; favorire il rientro degli adulti in formazione; sostenere la costruzione di processi di crescita individuale per la vita personale e per il lavoro; supportare la progettazione di percorsi formativi e di inserimento lavorativo o di sviluppo personale; promuovere politiche attive per il lavoro, a favorire la qualificazione delle professioni e in generale del lavoro. Si comprende quindi come il passaggio dall'esperienza alla formalizzazione degli apprendimenti e delle competenze acquisite implichi un processo molto impegnativo sul piano personale, su quello sociale e istituzionale e richieda una procedura rigorosa e

trasparente che comporta il sostegno alla ricostruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale ed informale (Di Rienzo, 2015).

Conclusioni

La descrizione dei principi sottesi alla validazione e la certificazione delle competenze e le considerazioni sviluppate nel merito evidenziano la necessità di mettere in atto un complessivo processo di ripensamento dei sistemi, in particolare quelli di istruzione e formazione, in funzione di una innovazione nelle finalità e nelle prassi, di portata per certi versi radicale, a partire dalla definizione delle policy e delle condizioni metodologiche e strumentali per la realizzazione di azioni di sistema.

Per ciò che concerne le policy emerge, di fronte agli indirizzi assunti sul piano politico e istituzionale in ambito europeo, la necessità in Italia di un quadro normativo e di politiche relativi a due specifiche aree di intervento: la collocazione del sistema di istruzione e formazione italiano in un quadro di convergenza rispetto all'area europea nella prospettiva di sviluppo del LLL; il potenziamento del LLL e dei processi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti acquisiti in ambiti non formali e informali e nello specifico nei contesti di lavoro.

Sul piano metodologico e procedurale le indicazioni più interessanti sono relative alla necessità di adottare un dispositivo per la validazione e certificazione che preveda servizi e procedure di accompagnamento dei soggetti richiedenti, al fine della predisposizione della documentazione necessaria per la convalida e la stesura del dossier/portfolio.

Se si considerano i modelli di dispositivi che si sono mostrati più efficaci quali VAPP (Validation des acquis professionnels et personnels) e VAE (Validation des acquis de l'expérience) e gli stessi criteri europei relativi alla qualità delle procedure in questa materia (CEDEFOP, 2009), si può rilevare, anche se con varietà di strumenti, la funzione di facilitazione attribuita a specifici dispositivi di accompagnamento del candidato per la costruzione degli strumenti previsti in particolare per la produzione delle evidenze (dossier, portfolio, tavole degli apprendimenti, ecc.) (Adjas, 2006; Pouget, 2007). Facilitazione fondata sull'assunto di una correlazione di carattere positivo tra la presenza di attività di accompagnamento individualizzate e l'esito positivo della procedura di validazione degli apprendimenti pregressi (Di Rienzo, 2012).

Vengono a definirsi, in questo modo, 'setting' di intervento, che mutuano le attività da pratiche biografiche (Lichtner, 2008). La riflessione sulla propria storia di vita, in una dinamica comunicativo-relazionale individuale e di gruppo, con forme orali e scritte, favorisce l'osservazione, l'auto osservazione e l'interrogazione dei soggetti, relativa al lavoro sul 'senso' delle proprie pratiche, sulla loro destinazione, sulla possibilità che da esse sorgano effetti inattesi e, in ultima analisi, sulla individuazione delle esperienze utili ai fini della definizione del dossier/portfolio delle competenze (Ajello, Belardi, 2007). La narrazione e la riflessione sulle ricostruzioni proprie esperienze di vita, formative e professionali, permettono di riconoscere, verbalizzare quei saperi, anche taciti, che pur non riconosciuti da un titolo formale fanno parte del bagaglio di conoscenze della persona e, quindi, possono essere spesi all'interno di un percorso educativo-formativo.

Note

- (1) A tale riguardo e al fine di presentare il quadro di riferimento normativo che ha avuto seguito in conseguenza della citata Legge del 28 giugno 2012, n. 92, occorre fare menzione dei seguenti dispositivi normativi: il DLGS 13 gennaio 2013, n.13; le Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali (Accordo, Governo, regioni ed enti locali) (2014); il DM 30 giugno 2015; il primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF (2012).

Bibliografia

- Adjas, S. (2006). *La Vae, quand l'expérience vaut le diplôme*. Paris: Les Editions Demos.
- Ajello, A. M., Meghnagi, S. (1998). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Lavori, conoscenze, organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Ajello, A. M., Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Roma: Carocci.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2011). Introduzione. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'Università. In A. Alberici, P. Di Rienzo (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università* (pp. 7-27). Roma: Anicia.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta*. Roma: Monolite.
- Alberici, A., Di Rienzo, P. (2013). Apprendimento permanente e università. *Scuola Democratica*, 1, 57-77.
- Alberici, A., Di Rienzo, P., (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stirngher, K. Ren (Eds), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 87-104). New York: Routledge.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Demetrio, D. (1986). *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla relazione*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.

- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, 39-52.
- Di Rienzo P. (2013). Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5, 122-131.
- Di Rienzo, P. (2015). *Dar la palabra a la experiencia. El reconocimiento de las competencias invisibles de los adultos en la formación*. Barcelona: Laertes.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N. (2000). *Experiential Learning around the World: Employability and the Global Economy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Morgan-Klain, B., & Osborne, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Pellerey, M. (2002). Processi di transfer delle competenze e formazione professionale. In C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formative* (pp. 113-153). Milano: FrancoAngeli.
- Pontecorvo, C. (1995). L'apprendimento tra culture e contesti. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 11-42). Milano: LED.
- Pouget, M. (2007). Pedagogical and Social Aspects of APEL. In C. Corrad, N. Evans, A. Valk (Eds), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 54-73). Estonia: Tartu University Press.
- Reggio, P. (2014). Apprendimento esperienziale. In D. Lipari, S. Pastore (a cura di), *Nuove parole della formazione* (pp. 17-24) Roma: Palinsensto.
- Rodriguez Moreno, M., Serreri, P., Del Cimmuto, A. (2010). Desarrollo de competencias: Teoría y Práctica. *Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: between humanism and global capitalism. In P. Jarvis (Ed), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 411-422). London: Routledge.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zucchermaglio, C. (1995). Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 234-261) Milano: LED.

La ‘cultura della formazione degli adulti’ in Francia: sviluppi e dimensioni.

‘Adult Educational Culture’ in France: developments and dimensions.

Chiara Biasin, Università degli Studi di Padova.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo sviluppa l'idea di una 'cultura della formazione' che, in Francia, caratterizza, con le sue forme e con differenti declinazioni, l'educazione rivolta agli adulti. Si vuole identificare tale cultura, ripercorrendone, in sintesi, lo svolgersi in rapporto ad alcune tappe storiche, alle politiche dedicate, ai movimenti educativi e culturali significativi a tal riguardo. Tale 'cultura' si radica nella storia del paese d'oltralpe e si sviluppa compiutamente dopo la Seconda Guerra Mondiale sino ad oggi. Il contributo intende mettere in evidenza le caratteristiche che connotano tale attenzione verso l'adulto e la sua formazione a differenti livelli – personale, sociale, professionale – per comprendere su quali costrutti essa si fonda e per evidenziarne le connotazioni istituzionali e sistemiche. Si vuole analizzare in che modo la formazione degli adulti costituisca lo strumento cruciale per la promozione sociale, la competitività aziendale e la qualificazione professionale, sedimentandosi come un vero e proprio diritto e dovere di ogni adulto francese.

ENGLISH ABSTRACT

This article examines the idea of an 'adult educational culture' that, in its forms and with different declinations, characterizes education for adults in France. It aims to identify this culture, focusing on some historical milestones, on specific policies, on significant educational and cultural movements concerning this topic. This 'culture' is rooted in the history of the country and it develops starting after the Second World War up to now. The article highlights the specific attention that France gives to the education of adults in its various levels – personal, social, and professional – and tries to understand on what constructs it is based in order to show its institutional expression and its systemic connotations. The analysis explores how adult education is the crucial tool for social promotion, for business competitiveness and for professional qualification and represents a real right and a fundamental duty for every French adult.

Introduzione

Il tema di questo contributo concerne lo sviluppo e l'affermarsi, in Francia, dell'educazione dedicata agli adulti. Quest'ultima, qui considerata tout court come 'formazione' nelle sue differenti articolazioni, costituisce l'elemento cruciale del sistema nazionale di istruzione e formazione, ma rappresenta pure lo strumento principale della promozione sociale e della qualificazione professionale del paese d'oltralpe. Tale centralità si coglie nella concezione ben sedimentata che vede nella formazione un vero e proprio diritto e, contemporaneamente, un dovere per ogni adulto all'interno dei vari contesti di vita, in particolare di quelli professionali.

L'ipotesi di ricerca che si vuole qui sviluppare ruota attorno all'esistenza di una vera e propria cultura della formazione francese, radicata nella storia del paese e configuratasi in maniera più compiuta da alcuni decenni. Si vuole pertanto identificare tale cultura e riconoscerne le declinazioni, per capire quali caratteristiche la connotano, su quali costrutti essa si radica, in che modo essa risponde ai vari bisogni formativi degli adulti.

Un primo evidente scoglio per la trattazione è rappresentato dalla definizione del concetto stesso di cultura, non solo da circoscrivere, ma pure da discernere nelle sue espressioni e nelle sue conseguenze. Si tratta, infatti, di considerare tale nozione nella sua connessione con gli aspetti antropologici e sociali, in rapporto a specifiche vicende storiche, infine nelle sue articolazioni afferenti ai diversi sistemi di rappresentazione. A motivo di questa evidente complessità preliminare, si intende qui il termine 'cultura' in riferimento al solo dominio linguistico piuttosto che come costrutto di pertinenza degli studi etnografici e antropologico-sociologici. Nel dizionario della lingua italiana (1), il vocabolo 'cultura' rimanda a quell'insieme di conoscenze e di pratiche, di tradizioni e comportamenti che sono caratteristici di un gruppo sociale o di un popolo. Questa accezione semantica viene qui recepita e accolta, fin dal titolo del contributo. Si intende dunque comprendere come, quando e perché, in Francia, viene a sedimentarsi un patrimonio di saperi, di pratiche, di strumenti, di direttive e regolamentazioni che va a configurarsi come sistema di misure dedicate specificamente all'educazione della popolazione adulta. Con l'espressione cultura della formazione si intende, dunque, non solo il sistema che istituzionalmente prevede l'erogazione della formazione per differenti livelli e per i vari destinatari di questa fascia d'età, ma, soprattutto, quell'insieme di politiche, studi e esperienze che, in Francia, si sono coagulati intorno all'idea che l'adulto, lavoratore o meno, necessita di un'educazione dedicata che lo accompagni nelle differenti situazioni e condizioni del corso di vita.

Una seconda difficoltà è data dal fatto che il contributo non intende proporre un punto di vista comparato con l'Italia. L'approccio metodologico e le finalità non sono quelle di un confronto fra sistemi educativi, gli approcci formativi o le istituzioni che connotano i due paesi. Sebbene le due nazioni siano geograficamente vicine, condividano numerosi eventi storico-sociali e siano entrambe membri dell'Unione Europea, esse presentano alcune differenze che meriterebbero di essere trattate preliminarmente; ciò richiederebbe di soffermarsi su approfondite considerazioni che sposterebbero l'attenzione sulla questione metodologica dalla quale discenderebbe, solo successivamente, un'analisi comparata tra le due realtà.

Il contributo entra direttamente nel tema per approfondirlo così da guadagnarne una maggiore profondità e precisione di analisi. È poi evidente che, nella disamina, i confronti e i paralleli con l'Italia vengono suggeriti proprio dall'implicita correlazione con il tema studiato. Sebbene non vi sia l'intenzione di celebrare un paese piuttosto che di svalutarne un altro e nemmeno di offrire una visione positivamente edulcorata dalla finalità della trattazione, verranno messi in evidenza alcuni elementi che, necessariamente, richiamano ad un confronto con il nostro paese. In questo senso, non pertiene a questa analisi una valutazione etica o un indirizzo politico che a priori orientano il discorso.

Vi è, piuttosto, l'esigenza di comprendere come, nel paese d'oltralpe, sia potuta nascere e come abbia poi preso corpo una particolare attenzione educativa e sociale nei riguardi della formazione, tanto da farla assurgere a materia di dibattito politico, di una legislazione dedicata, di iniziative culturali collettive, di dispositivi statali accreditati e di pratiche diffuse sul territorio nazionale. E qui potrebbe già iniziare un primo possibile raffronto con l'Italia.

Lo studio si sviluppa percorrendo la dimensione cronologica e pure il versante istituzionale, cercando di ricavare, dall'interazione tra i due piani, delle linee di lettura. Il fine è quello di capire come si sia generata, nella nazione francese, una sorta di 'sensibilità' – istituzionale, sociale, pedagogica, economica – focalizzata su tale questione. Si vuole infatti comprendere in che modo si sia sviluppata, quali elementi la caratterizzano e quali spinte percorrono la cultura formativa francese. I possibili riferimenti e le implicazioni di queste considerazioni appaiono significativi non solo se rapportati al nostro Paese ma anche se riferiti al *modus vivendi/essendi* europeo che, a partire dal Processo di Bologna e dal Memorandum sull'Educazione e la Formazione Permanente (2), ha inteso costruire una comune cultura formativa tra i paesi aderenti all'Unione.

La trattazione cercherà di mostrare come, in Francia, la formazione rivolta agli adulti sia stata da sempre concepita come questione di interesse prioritario per la nazione. Dapprima si analizzerà la progressiva centralità che la rende strumento di promozione sociale ed economica, di pertinenza specifica dello Stato. In seguito, si evidenzierà come la formazione diventi un diritto iscritto nel quadro del lavoro e della democrazia sociale ed infine un obbligo individuale per l'adulto. Dall'ampia consistenza di questa cultura della formazione discendono non solo sperimentazioni, esperienze, dispositivi, ma anche studi scientifici, infine servizi, funzioni e professioni.

A differenza dell'Italia, emerge nettamente il ruolo dello Stato, nella sua azione di coordinazione e unificazione della materia. Ciò è evidente nella creazione progressiva di un sistema nazionale in grado di regolamentare e finanziare le diverse forme e dimensioni della formazione: educazione degli adulti, educazione popolare, educazione permanente, educazione lungo tutto il corso di vita, educazione operaia, formazione professionale. In Francia, la formazione postscolastica è stata da sempre considerata la modalità prioritaria per inquadrare la fascia degli adulti all'interno di percorsi educativi dedicati e configurati entro il più ampio e sistematico assetto in cui trova collocazione anche la formazione iniziale.

Inoltre, va rilevata una sorta di 'concertazione istituzionale' che ha caratterizzato le politiche per la formazione, qui studiate per un periodo di circa otto decenni: dalla legislatura di A. Lebrun alla legislatura di F. Hollande. I provvedimenti normativi relativi alla formazione e all'educazione recano infatti il contributo congiunto e coordinato di più ministeri (oltre a quelli dell'educazione e del lavoro); ciò ha evitato sovrapposizioni, disconnessioni o vuoti di competenze tra le diverse componenti della compagine statale.

Dal punto di vista burocratico, l'azione dello stato francese è stata di accentramento dell'impianto normativo e regolativo ma, contemporaneamente, anche di decentramento e coordinamento sul territorio regionale attraverso organismi gestionali dipartimentali e comitati interministeriali; ciò ha permesso di pilotare le riforme e di metterle poi

unitariamente a regime in tutta la nazione. Di conseguenza, la formazione professionale e continua, l'educazione permanente e degli adulti sono state potenziate e tutelate nel contesto del sistema di protezione sociale perché concepite come un servizio per il bene individuale, dunque come misure di uguaglianza culturale e di emancipazione collettiva.

La formazione come strumento di promozione

Nel periodo tra le due guerre mondiali, il governo francese vara, nel giugno 1936, una legge sul congedo pagato, la quale riconosce ai salariati un periodo di 15 giorni di vacanza annuali. La legge è tra le più avanzate d'Europa ed è il frutto della legislazione sociale del Fronte Popolare, la coalizione di partiti di sinistra che governa la Francia dal 1936 al 1938. Essa mette fine a un periodo di scioperi e di occupazioni delle fabbriche che avevano paralizzato, anche con connotazioni rivoluzionarie, il paese. Il primo ministro della Terza Repubblica, Léon Blum, aveva siglato un accordo per l'aumento degli stipendi, per la nazionalizzazione di alcune industrie, per il riconoscimento di due settimane di congedo pagato (3), con la settimana lavorativa ridotta da 48 a 40 ore. È in questo contesto di attenzione al lavoro e all'educazione che la scolarità obbligatoria viene portata a 14 anni, prevedendo passerelle tra livelli e gradi di insegnamento, e che viene fondato, nel 1939, il Centro Nazionale della Ricerca Scientifica (CNRS). Dall'anno successivo, l'entrata in guerra, l'arresto delle riforme e la ripresa delle proteste sociali segneranno, a Bordeaux, la nascita del governo Pétain con l'instaurazione del regime di Vichy e l'occupazione tedesca che durerà fino al 1944.

Al termine della Seconda Guerra Mondiale, l'attenzione per l'educazione rivolta agli adulti diviene progressivamente una prioritaria questione istituzionale. Dapprima il Consiglio Nazionale della Resistenza e poi il Governo provvisorio della Repubblica francese presieduto da de Gaulle, avviano, dal 1944 al 1946, nuove riforme: le nazionalizzazioni, la nascita di un sistema di protezione sociale, il ristabilimento del suffragio universale e la tutela i lavoratori. Nel 1946, il diritto alla formazione professionale viene inserito nel preambolo della costituzione francese (4) in quanto esso viene considerato il mezzo prioritario per garantire l'uguaglianza tra i cittadini e per creare le condizioni per la partecipazione sociale. Nel periodo postbellico, vengono fondati gli Istituti di Promozione del Lavoro (5) i quali, avendo collocazione presso alcune università francesi, trovano specifica valorizzazione in seno all'istruzione superiore: inizia così a configurarsi un sistema continuo e integrato, che va dalla formazione scolastica iniziale, alla formazione secondaria e universitaria, a quella post-scolastica e professionale.

Dal secondo Dopoguerra e per alcuni decenni, la storia della Francia e delle sue colonie sarà fortemente caratterizzata dalla figura di Charles de Gaulle, generale e uomo politico, più volte primo ministro e presidente della Repubblica. Tra le direzioni che segnarono la Francia repubblicana vi è sicuramente l'attenzione per l'idea della promozione sociale, per la formazione professionale e per l'educazione degli adulti (Dubar, Gadéa, 1999). Tale interesse viene tradotto in provvedimenti legislativi, nella fondazione di istituzioni e in attività dedicate. Nelle linee politiche golliste, la qualificazione professionale tramite la

formazione e la ripresa degli studi superiori da parte degli adulti costituiscono gli impulsi principali per il rinnovamento del paese dopo il secondo conflitto mondiale.

Quest'impostazione politica trova una connessione culturale con la tradizione storica dell'educazione popolare e con la nascita dell'educazione permanente (Santelmann, 2004). L'educazione popolare, influenzata dal secolo dei Lumi, concepiva l'istruzione per tutti e l'educazione degli adulti quali strumenti di emancipazione sociale che la nazione aveva il compito di garantire per assicurare l'uguaglianza di tutti i cittadini e promuovere la coesione sociale (Mignon, 2007). Già nel rapporto intitolato *L'Organisation Générale de l'Instruction Publique* (1792) di Condorcet, l'istruzione nazionale era vista come un compito di giustizia sociale fondato sull'eguaglianza e sui valori rivoluzionari di cui lo stato doveva farsi carico. Nel contesto della Liberazione, le attività del Front Populaire e la fondazione di *Peuple et Culture* nel 1945 da parte di J. Dumazier, P. Lengrand e B. Cacérés (Chosson, 1995) avevano diffuso nel paese il progetto politico e sociale di democratizzazione culturale e di educazione delle 'masse' di cui la formazione era strumento per l'emancipazione civile, prima che individuale. Il metodo dell'*entrânement mental* (*Peuple et Culture*, 2003; Le Meur, 2009) sviluppato da Dumazedier (Le Meur, Dumazedier, 2005) dapprima fra i membri della Resistenza e poi, con il supporto degli studi di psicologia di Henri Wallon, applicato ai lavoratori, rappresenta un elemento di forza all'interno di una visione in cui l'adulto ha il diritto/dovere ad una formazione intellettuale, critica e pratica.

A partire da questa visione culturale, i governi francesi repubblicani e gollisti del Dopoguerra, pur non in linea con l'indirizzo specificamente ideologico di questa tradizione, continueranno a puntare sulla formazione e sulla qualificazione degli adulti e ne recepiranno gli orientamenti sociali tipici, sviluppandone soprattutto le implicazioni politiche ed economiche. Qualificazione professionale e educazione degli adulti rappresenteranno, dunque, i mezzi giudicati più adatti a far crescere l'economia francese dopo la Liberazione (Palazzeschi, 1999, pp. 16-17).

Poiché il sistema dell'educazione iniziale non era giudicato sufficiente, nonostante l'obbligo scolastico fissato a 14 anni (e poi elevato a 16 anni nel 1959), si puntò a potenziare la formazione continua; quest'ultima giocava pure il ruolo di fattore interno di regolazione della mobilità sociale e di elemento di controllo dei conflitti e degli scioperi che avevano caratterizzato le vicende e l'instabilità politica della Francia prebellica.

Nel 1952, il Conservatoire des Arts et des Métiers (CNAM (6)), fondato a Parigi da l'abbé Grégoire nel 1794 per la formazione nel comparto dell'ingegneria e della meccanica, inizia ad aprire i suoi centri regionali in tutto il paese e ad attivare dei corsi serali per gli adulti al fine di favorirne la qualificazione professionale e la promozione culturale. Al CNAM, istituzione pubblica a carattere scientifico-culturale ma soprattutto professionale facente capo al Ministero dell'Educazione, viene affidato l'incarico di mostrare come la formazione rappresenti una necessità strutturale per la crescita del Paese. Per questo motivo, il CNAM istituisce diplomi di qualificazione rivolti al pubblico degli adulti e titoli professionali realizzati mediante il supporto di reti locali di partner pubblici e privati.

A partire dalla fine degli anni Cinquanta, l'uso sempre più diffuso di espressioni come promozione culturale, educazione permanente e educazione degli adulti, formazione professionale, attestate nelle pubblicazioni a carattere scientifico, nel dettato normativo e in uso nell'opinione pubblica, può essere considerato come l'indicatore del consolidamento di questa cultura formativa volta alla promozione sociale e allo sviluppo professionale (Palazzeschi, 1999).

Nel 1958, sotto l'impulso di de Gaulle, viene creato, di concerto con le parti sociali, le rappresentanze di imprese e di sindacati, un sistema nazionale di aiuto ai lavoratori privi di salario e viene introdotto il diritto ad un'assicurazione di disoccupazione (7). L'anno successivo, tre leggi che vanno sotto il nome di leggi Debré configureranno l'impianto della formazione nazionalizzata quale strumento per l'avanzamento professionale, sociale ed economico del paese.

La formazione come compito dello Stato

Marcel Debré, primo ministro gaullista (Benoist, 2004) cui de Gaulle aveva affidato, nel 1945, il progetto di creazione dell'ENA (8), sancisce, attraverso il dettato legislativo espressione sociale del gollismo, l'importanza della formazione: su quest'ultima viene costruito un solido apparato statale. L'obiettivo di Debré è di natura squisitamente politica: favorire la coesione nazionale attraverso la promozione sociale e la tutela dei lavoratori, per guadagnarne così il voto e contenderlo alle forze di sinistra, contenendo pure l'avanzata del partito comunista. La formazione è allocata presso le imprese ed in questo modo sottratta ai sindacati o alla gestione dei singoli individui (Benoit, 2004) attraverso una regolamentazione nazionale unitaria. Un trittico di leggi, promulgate in pochi mesi (9), si colloca in un contesto che aveva progressivamente visto guadagnare consensi all'educazione popolare di *Peuple et Culture* mentre nelle imprese, soprattutto minerarie del nord est del paese, va emergendo la questione della gestione del personale e della formazione dei quadri tecnici.

La legge n. 59-960 del 31 luglio 1959 (detta legge Debré sulla promozione sociale) codifica misure e disposizioni per il finanziamento di attività di formazione attraverso borse studio e l'organizzazione di corsi serali o specifici rivolti agli adulti. Essa intende mettere a disposizione dei lavoratori dei mezzi di formazione e di perfezionamento per accedere a posti di lavoro di livello superiore oppure per facilitare il ri-orientamento verso nuove attività lavorative. Il dettato rinvia pure all'organizzazione di una formazione dedicata al livello tecnico con specifici obiettivi per settori quali l'agricoltura e l'artigianato. La legge promuove l'educazione superiore fra i lavoratori (il progetto di facoltà per operai), fissando una remunerazione per gli stagisti o per i tirocinanti, creando un dispositivo interministeriale di coordinamento facente capo al Ministero dell'Educazione.

Nello stesso anno, due altre leggi, emanate nel mese di dicembre, a un giorno di distanza l'una dall'altra, consolidano questo assetto politico-sociale in cui la formazione degli adulti gioca un ruolo centrale. La legge n.59-1481 del 28 dicembre 1959 (detta legge Debré sulla promozione collettiva) favorisce la formazione economica dei lavoratori con

responsabilità sindacali. Essa prolunga il diritto di assenza dal lavoro per la formazione sindacale, istituendo aiuti finanziari e centri dedicati (come il Centro di Cultura Operaia di Parigi) presso i sindacati e le università. Il governo punta alla formazione specifica di questi attori sociali, per regolarne la funzione all'interno delle mediazioni in materia sociale e delle controversie lavorative (Benoit, 2004). Infine, la legge n. 61-1448 del 29 dicembre 1959 (detta legge Debré sul congedo formativo) accorda un congedo non remunerato ai lavoratori salariati e agli apprendisti per facilitarne la formazione come quadri o come animatori per la gioventù. La legge individua questa una nuova categoria, i giovani adulti (*la jeunesse*) oltre ai lavoratori e ai disoccupati, quali destinatari privilegiati di interventi formativi. Essa istituisce il diritto di assenza per partecipare alla formazione non strettamente professionale ma per poter frequentare attività di educazione permanente e di educazione popolare. Le leggi Debré conferiscono valore all'educazione extra scolastica e istituzionalizzano un impianto di misure interrelate, gestite dallo Stato, nelle quali il campo della formazione è messo in relazione con le dinamiche culturali, con la vita della società e degli individui e con il mondo del lavoro.

Nella Francia di inizio anni Sessanta, viene dunque messo a regime un sistema interconnesso di istruzione e formazione supportato sia da una visione politico-economica sia dal costituirsi di un insieme di pratiche educativo-sociali che hanno come focus l'educazione degli adulti, la formazione professionale, la promozione sociale, l'educazione degli operai (Palazzeschi, 1999).

Gli anni Sessanta segnano, infatti, una importante tappa nella cultura della formazione francese. Pionieri come Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz, Paul Lengrand concepiscono, a fianco del sistema scolastico, un sistema di formazione permanente, continua e postscolastica che, estendendosi su tutta la durata della vita, integri in un dispositivo coerente le differenti fasi e i diversi aspetti del processo educativo (Forquin, 2004). L'impianto coordina educazione formale e educazione non formale in un continuum che attiene alle dimensioni dell'impegno civile, dello sviluppo di cittadinanza, ma che ingloba pure gli aspetti della partecipazione sociale, dell'educazione informale, della sensibilizzazione e dell'autoproduzione culturale degli adulti.

Sono questi gli anni in cui fioriscono le istituzioni di educazione e formazione di adulti nei contesti professionali quali il *Centre d'Etudes Supérieures Industrielles* (CESI), l'*Association pour la Formation Professionnelle des Adultes* (AFPA), il *Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale des Adultes* (CUCES), ma anche l'*École d'Apprentissage* presso le industrie Renault, la scuola di formazione presso la società *Electricité de France* (EDF).

In particolare, a Nancy, iniziano ad operare tre istituzioni (CUCES, ACUCES e INFA) che stabiliscono un legame diretto e concreto tra il mondo dell'industria e dell'università mediante la formazione. Tramite un innovativo accordo fra membri del Senato Accademico e gli industriali della Camera di Commercio di Nancy, viene attivato un programma di formazione specificamente dedicata agli ingegneri e ai quadri intermedi che operano nel settore minerario e della metallurgia, ambito cruciale per lo sviluppo produttivo e industriale dell'intera nazione. Denaro pubblico e contributi privati finanziano attività formative al termine dell'orario di lavoro: il venerdì sera, cicli di lezioni

di perfezionamento dedicati ai lavoratori e, il sabato mattina, conferenze di esperti del settore e docenti universitari. Nel 1959, il rettore dell'università di Nancy – Jean Capelle – chiede a Bertrand Schwartz di occuparsi della direzione del CUCES, dandogli mandato di creare certificati professionali e nuovi diplomi di studi superiori tecnici nell'ambito della meccanica (Laot, 1999, 2000).

Negli anni Sessanta, Schwartz diffonderà la sua visione di un sistema integrato di istruzione e formazione che unisce le istanze del perfezionamento professionale con i valori sociali dell'educazione permanente. Egli concepisce la formazione come un nuovo campo di studi interdisciplinare, all'incrocio tra pedagogia, sociologia, psicologia e economia, nel quale il versante scientifico degli approfondimenti teorici e quello pratico delle applicazioni e sperimentazioni sono inestricabilmente collegati. Egli distingue tre forme di educazione degli adulti (in ambito socioculturale, socioprofessionale e postuniversitario) all'interno dell'educazione permanente istituzionalizzata (Schwartz, 1968). Nel 1963, il Ministro dell'Educazione nazionale gli affida 'un'utopia in atto', ovvero la creazione dell'*Institut National pour la Formation des Adultes*. Con l'INFA, la formazione e l'educazione degli adulti divengono un campo scientifico e disciplinare che va configurandosi all'interno dell'insegnamento superiore in quanto segmento specifico del sistema dell'*éducation nationale*.

Le équipe di ricerca di INFA e il CUCES arriveranno, alla fine degli anni Sessanta, a più di 150 professionisti che progettano e realizzano azioni 'collettive' di formazione degli operai, soprattutto nel bacino minerario del ferro, attivano pratiche pedagogiche centrate su lavori di gruppo sperimentando l'uso della tv a circuito chiuso, rendono obbligatorie per operai e quadri attività di formazione serali di carattere generale (e non specificamente professionalizzanti o tecniche), acquisiscono committenze per interventi formativi all'interno delle grandi imprese nazionali (Laot, 2002).

La formazione degli adulti diventa il perno di una azione di sistema a più livelli interrelati: come educazione degli operai (Laot, Brucy, de Lescure, 2009), come intervento formativo nelle/per le imprese, come educazione permanente e continua per tutti gli adulti. Schwartz e i ricercatori di CUCES e INFA danno avvio a quella che in Francia viene definita l'ingegneria della formazione, vale a dire lo sviluppo della parte progettuale e operativa dell'intervento di formazione, mettendo a punto un modello di ricerca-azione. Essi identificano la struttura di base del processo formativo che segnerà, influenzandole a livello internazionale, la letteratura e la pratica del settore. Le fasi vengono scandite in: identificazione del problema, analisi dei bisogni, diagnosi formativa, proposta di intervento, seminario di introduzione alla formazione, creazione della cellula di coordinamento formativo, interventi di formazione in alternanza, valutazione (Laot, Olry, 2005). Il pensiero e l'opera di Schwartz risultano decisivi nel sedimentare, nel paese d'oltralpe, una cultura della formazione continua in grado di rispondere sia ai bisogni di competenze degli adulti sia alle necessità delle imprese, dando impulso alle strategie produttive del paese. Mostrando l'implicazione necessaria dei due domini, Schwartz dà avvio a progetti di educazione e/al lavoro tra cui quello di formazione di formatori e una serie interventi sul territorio nazionale (la formazione di soldati dell'esercito, degli insegnanti 'itineranti', la riconversione dei lavoratori dell'agricoltura (Loat, de Lescure,

2008). All'interno di un sistema educativo, sociale e produttivo (e di sicurezza sociale) che va costruendosi, la formazione risponde, dunque, a una duplice esigenza che riguarda sia il dominio lavorativo (formazione professionale continua (10)) sia il tempo libero dal lavoro (educazione permanente e educazione degli adulti), prevedendo dei periodi di tempo dedicati.

La formazione degli adulti come servizio pubblico

La legge del dicembre 1966 (11) trasforma definitivamente la formazione in un servizio pubblico in quanto ha la funzione di permettere sia ai giovani l'accesso a superiori o differenti livelli di cultura sia agli adulti di guadagnare una qualificazione professionale. Lo stato francese, in funzione dei bisogni economici e delle esigenze di promozione sociale, stimola e finanzia iniziative pubbliche o private attraverso una politica coordinata e concertata che coinvolge organizzazioni sindacali, imprese, associazioni, istituzioni, organizzazioni professionali per mettere in atto attività formative su tutto il territorio nazionale. Viene creato un comitato interministeriale, che fa sempre riferimento al Ministero dell'Educazione nazionale; tra le novità vi è l'istituzione di un fondo della formazione professionale e della promozione sociale e, soprattutto, vi è l'emanazione di precise indicazioni normative e regolative a riguardo. La validità di tale regolamentazione si estende su tutto il Paese, mettendo a sistema procedure e assetti burocratici relativi a: obiettivi, natura e durata della formazione dispensata, modalità di controllo amministrativo e finanziario, criteri di controllo pedagogico dell'azione erogata.

Il congedo per formazione senza remunerazione viene garantito come diritto per tutti, anche nel caso si vogliano effettuare stage; esso è regolato dal sistema di protezione sociale attraverso un sistema di fondi ripartiti dal Ministero dell'Educazione a università, istituti pubblici e privati, organismi tecnici e al Ministero dell'Agricoltura, il quale che stabilirà una propria filiera di formazione parallela ma indipendente. La struttura interministeriale garantisce un forte posizionamento dello Stato nella materia poiché la formazione è vista come una leva per far evolvere la società e l'economia della Francia repubblicana (Benoit, 2004, 20).

La legge del 1966, giudicata 'di sinistra', ha anche la finalità politica di attirare i voti di quella parte di elettorato. Essa è firmata dal presidente de Gaulle, dal primo ministro Pompidou, dal ministro dell'economia Michel Debré e dal ministro dell'agricoltura Edgar Faure che, qualche anno dopo, coordinerà il rapporto Unesco *Apprendre à être/Learn to Be*.

La fine degli anni Sessanta appare caratterizzata da un forte impulso scientifico atto a consolidare tale cultura formativa. Nel 1969, Bertrand Schwartz crea la rivista *Éducation Permanente* (12), la prima rivista francofona, ancor oggi attiva, di ricerca nel campo dell'educazione degli adulti, della formazione professionale e dello sviluppo di competenze. Nel 1970, Pierre Goguelin pubblica il suo *La Formation Continue des Adultes* che rappresenta il primo fondamentale manuale per formatori: egli definisce il concetto di formazione, ne indica i parametri pedagogici e psicosociologici, ma anche metodologici e didattici da applicare con gli adulti (13).

Tuttavia, la fine degli anni Sessanta apre ad un nuovo periodo nella cultura della formazione francese, segnata anche dalle proteste e dagli scioperi, dalla chiusura di miniere e di industrie metallurgiche. Gli Accordi di Grenelle, negoziati nel maggio del 1968 in piena contestazione dal ministro Pompidou con i sindacati e le organizzazioni padronali, fissano un aumento del 35% del salario minimo interprofessionale garantito (SMIG) e intendono dare una prima risposta ai bisogni formativi degli adulti della nascente società dei consumi. Viene creata la sezione sindacale all'interno delle imprese in un clima di scontri e di crisi sociale che si concluderà ancora con un trionfo politico gollista.

Nel 1970, l'Accordo Nazionale Interprofessionale (ANI) segna la prima intesa tra Stato e partner sociali in merito alla formazione professionale, regolamentata nel quadro del diritto del lavoro. L'accordo si traduce nella legge n. 71-575 del 16 luglio 1971, detta legge Delors, che statuisce il principio del finanziamento privato e che crea un vero e proprio mercato della formazione basato sui meccanismi di domanda-offerta. La legge permette al salariato di partecipare alla formazione potendola scegliere. Essa apre all'individualizzazione della formazione. Il Congedo Individuale di Formazione (CIF) offre la garanzia del mantenimento del lavoro e la parziale copertura delle spese sostenute. Il CIF permette all'adulto (che opera nel settore privato) di assentarsi dal lavoro con l'obiettivo di seguire, a titolo individuale, una formazione di sua scelta, anche differente da quella offerta dall'azienda stessa.

Il periodo di formazione è dunque assimilato al tempo lavorativo tanto che esso è valido per il conteggio dell'anzianità retributiva. Vi è la possibilità di scegliere tra un congedo corto – per adattarsi meglio alle richieste del mercato del lavoro nel quadro della formazione definita dal datore di lavoro o per cambiare settore professionale – oppure una formazione più lunga con finalità sociale e culturale – per acquisire un diploma o un titolo universitario.

La legge introduce un contributo obbligatorio per la formazione – *au développement de la compétitivité* - a carico delle imprese con più di 10 dipendenti e pari allo 0,80% della massa salariale lorda aziendale. La partecipazione alla formazione viene finanziata attraverso la contribuzione obbligatoria delle imprese ed è pure sostenuta dal CIF su iniziativa individuale, con finanziamento degli organismi statali. Ne consegue che la formazione non è solo orientata verso la dimensione professionale (Terrot, 2000), ma diviene anche un mezzo per lo sviluppo individuale, la progressione sociale, per la progettualità esistenziale (Houssaye, 1987). In questo modo, la formazione professionale, qualificata come continua, viene collocata all'interno del più ampio quadro di una educazione che dura tutta la vita. In tale prospettiva di permanenza, viene sancito non solo il diritto, ma anche il dovere dell'individuo adulto alla formazione, caratterizzata da strumenti specifici e modalità pedagogiche adeguate (Malglaive, 1990).

La cultura della formazione francese ha in questa legge il suo caposaldo ed una importante misura con cui far fronte alla crisi petrolifera degli anni Settanta e alla chiusura delle industrie siderurgiche e del carbone, permettendo la riconversione professionale di molti operai e quadri.

La legge ha un impatto molto forte nel paese e alimenta un importante dibattito sulla formazione degli adulti e sull'idea di capitale sociale che da essa si genera. Due concettualizzazioni distinte emergono (Dubar, Ganéa, 1999): la prima concepisce l'idea della formazione come un valore specifico per l'adulto, diverso da quello tecnico creato dalla formazione in azienda. Di conseguenza, vengono differenziati due linee formative centrate sullo sviluppo delle competenze: quella legata al capitale umano dell'adulto tramite le competenze generali e trasversali; quella del capitale produttivo del lavoratore centrata sulle abilità tecniche utili all'azienda. L'altra posizione ritiene che la formazione, quella professionale come quella iniziale, riproducendo sul piano del lavoro le ineguaglianze sociali ed economiche, perpetui un modello di capitale sociale che più che promuovere e compensare lo sviluppo degli adulti lo va a indebolire (Bourdieu, Passeron, 1970). Per evitare di avallare i rapporti di dominazione economica nel mercato del lavoro, la formazione deve avere perciò una valenza sostanzialmente critica.

All'interno di questa riflessione, un altro importante elemento di sistema è la creazione, nel 1981, del Ministero della Formazione (poi inglobato nel Ministero del Lavoro), affidato all'ex operaio Marcel Rigout, politico comunista membro del governo socialista di Mauroy. Il mandato presidenziale di François Mitterrand assegnerà una grande attenzione alla formazione degli adulti, individuando tre grandi poli di ricerca e sperimentazione istituzionali, di cui si riconoscono il valore e l'eredità culturale (il CUCES di Nancy, il CUEEP (14) di Lille e il CNAM di Parigi). Sotto la presidenza Mitterrand, viene riformata la formazione professionale (15), finanziata la formazione in alternanza, rivisto il codice del lavoro (le cosiddette leggi Auroux (16)) e le responsabilità dei differenti attori sociali nell'intervento formativo.

Il diritto alla formazione

Durante il periodo della sinistra al governo (1981-1993 (17)), viene emanata una legge di riforma relativa al credito-formazione e sulla qualità della formazione professionale continua per elevare e standardizzare i differenti risultati ottenuti dai vari organismi di formazione accreditati su tutto il territorio nazionale. Gli obiettivi sono la 'moralizzazione' del mercato della formazione e la prevenzione degli illeciti, al fine di aumentare i livelli di controllo delle associazioni depositarie del mandato statale. Tra le misure adottate, vi è anche la legge sull'apprendimento e la formazione professionale che cerca di rendere l'apprendimento più attrattivo per i giovani (contratti per apprendisti e per la qualificazione) e per le imprese (partenariati), finanziando anche la sperimentazione nel settore pubblico. La legge di riforma della formazione professionale (19) del 1993 definisce i cosiddetti 'tre principi', ovvero capitale-tempo-formazione, che caratterizzano la carriera professionale del lavoratore al quale viene affidato il compito di continuare a formarsi lungo tutto il corso di vita e di qualificarsi all'interno delle imprese attraverso formazioni personali e professionali. La legge anticipa l'anno europeo della formazione lungo tutto il corso di vita che sarà proclamato nel 1996 e segna il passaggio del potere politico alla destra. La politica neoliberale accorderà un diverso interesse alla formazione continua e degli adulti all'interno di uno scenario politico dapprima sotto la presidenza di Jacques

Chirac (inizialmente con il ministro socialista Lionel Jospin e poi con J. P. Raffarin, D. de Villepin) e dal 2007 di François Sarkozy (primo ministro F. Fillon). Le misure di questo orientamento politico vanno più in direzione di tutela delle imprese, del potenziamento della produttività e attribuiscono al lavoratore una maggiore responsabilità in merito al mantenimento della sua occupabilità.

Su questa linea si muove la legge sociale del 17 gennaio 2002. Essa mette a sistema la validazione degli apprendimenti pregressi da esperienza, la cosiddetta legge sulla VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience* (20)). Il dettato normativo recepisce decenni di cultura della formazione, sorta con l'esperienza medioevale del *Compagnonnage*,⁽²¹⁾ sviluppata dalle esperienze degli anni Cinquanta-Sessanta del CUCES e dell'AFPA, assestata con il *Congé Individuel de Formation* e poi continuata negli anni Ottanta con l'erogazione del Credito di Formazione Individualizzato.

Già la legge del 1991 sulla formazione professionale (22) aveva introdotto il bilancio di competenze quale strumento ad uso dei lavoratori per analizzare le conoscenze e le abilità, per formulare un progetto di formazione o prevedere una riconversione professionale. Realizzato attraverso il supporto di un ente esterno, pubblico o privato, incaricato dallo Stato, il bilancio viene concepito come uno strumento *révélateur de compétences* del lavoratore, attivabile su decisione volontaria e motivata. Esso prevede un accompagnamento personalizzato da parte di un consulente per ogni tappa volta a definire i bisogni formativi, a tracciare la storia della vita professionale o 'apprenditiva', a 'mettere in situazione' le competenze acquisite o da far emergere per le possibili evoluzioni professionali (Lemoine, 2014). La pratica del bilancio di competenze aveva infatti introdotto un'accezione prettamente individuale della formazione, tarata sulla dimensione della progettualità formativa e legata alla dimensione della conoscenza riflessiva e contestuale. In effetti, il bilancio si impone non solo per le riconversioni professionali, ma si sviluppa all'interno di percorsi formativi legati allo sviluppo personale, come aiuto nelle transizioni professionali, educative o esistenziali. In particolare, negli *Ateliers de Pédagogie Personnalisée* (APP) questo approccio viene sviluppato, su mandato statale, attraverso una rete a diffusione capillare (*bassin d'emploi* ou *bassin de vie*), insistendo su forme di autoformazione accompagnata da operatori specializzati. Gli APP (23) aiutano gli adulti a realizzare percorsi di formazione individualizzata sotto forma di progetti professionali, sociali, personali basati sulla motivazione e sull'impegno diretto nel proprio apprendimento (Carré, Tetard, 2003).

L'affermarsi di questa *démarche* mostra come, all'interno del mercato della formazione, le competenze possano essere non solo acquisite, ma soprattutto 'costruite' e valorizzate dal singolo adulto che deve imparare ad orientarsi all'interno di un mondo del lavoro e di una società divenuti sempre più globali, complessi e mobili (Beaulieu, Dionne, 2007).

La legge del 2002 recepisce gli sviluppi di tale cultura formativa ed instaura un nuovo diritto, ovvero quello far validare la propria esperienza (di vita, formativa, lavorativa) per acquisire un titolo di studio o una qualificazione professionale. Il target sono tutti gli adulti, in particolare quelli più giovani o in situazione di riconversione professionale.

Attraverso l'unità di misura della competenza, si viene a creare un legame diretto tra esperienza, certificazioni scolastiche o lavorative, repertori professionali. La legge fissa

una procedura standard ufficiale, la durata e le fasi del processo, specifica i criteri per la valutazione, definisce i parametri per la certificazione, nonché la possibilità di un congedo pagato, fino a 24 ore (non consecutive), per realizzare il processo/dossier di validazione. La VAE introduce una vera e propria rivoluzione culturale dal momento che trasforma in apprendimenti eventi o contesti che popolano il corso (o le carriere) di vita dell'adulto, attribuendo loro un valore equivalente a quello dei saperi formali codificati (Maubant, 2013; Maubant, 2015).

La legge rovescia l'impostazione tradizionale di un sapere acquisito e certificato da istituzioni deputate (la scuola e l'università) e mostra come la conoscenza possa derivare anche da altri luoghi o situazioni. Essa genera ricadute significative a più livelli: sul piano individuale spinge (o costringe) l'adulto a impegnarsi in prima persona in un percorso di apprendimento continuo multifaccettato, al fine di valorizzare il vissuto personale, trasformandolo in un apprendimento permanente che si produce come forma di autoformazione e di libertà apprenditiva, al di là dei determinismi sociali, professionali o personali che possono condizionare lo sviluppo o la carriera.

Sul piano professionale, la legge potenzia il mercato della formazione e crea un nuovo settore di professionisti dedicati all'accompagnamento degli adulti e alla formazione nelle sue diverse declinazioni. Sul piano pedagogico essa dà impulso allo sviluppo di centri per l'apprendimento, a studi, ricerche e progetti scientifici, alla sedimentazione di 'buone pratiche', alla sperimentazione di strumenti e metodi dedicati. Sono considerevoli anche gli effetti sul piano sociale, per la coesione collettiva attorno ad una pratica formativa che accomuna tutti gli adulti francesi nella ricerca di un miglioramento personale o di un perfezionamento professionale e pure sul piano economico, per l'innalzamento della qualificazione lavorativa.

Le imprese hanno tutto l'interesse a favorire, nella logica della formazione in alternanza, la VAE in quanto essa auto-produce un aumento della competitività, favorisce l'integrazione della formazione aziendale con quella extra lavorativa ed innova le pratiche per la ricerca e la selezione delle risorse umane nelle imprese. Tuttavia, l'educazione permanente e lavorativa diviene un fatto individuale e individualizzato, solo parzialmente afferente alla dimensione aziendale e sociale. Il lavoratore adulto è investito in prima persona da un obbligo individuale che è divenuto anche un dovere professionale, e che lo impegna in una evoluzione formativa costantemente da aggiornare e mai conclusa.

Questo orientamento trova compimento nella legge del 2004 relativa alla formazione professionale continua (24) di cui il Diritto Individuale alla Formazione (DIF) diviene l'elemento chiave. Ogni lavoratore (a tempo indeterminato e parziale) diventa l'attore principale della propria formazione perché può beneficiare annualmente di un DIF della durata di 20 ore che può essere cumulato fino a sei anni (totale 120 ore). Le ore del DIF si svolgono in parte durante l'orario lavorativo e in parte in quello extra lavorativo; poiché il tempo della formazione è dilatato ed esteso, esse sono a discrezione del lavoratore, del settore privato e pubblico, e sono coperte dal salario. La legge regola anche i casi di licenziamento, perdita di lavoro e sciopero, specifica i vari contratti di lavoro e i periodi di professionalizzazione dei salariati e assicura, inoltre, una maggiore importanza al bisogno

di formazione permanente, dando impulso alla creazione di nuovi servizi per l'impiego e per lo sviluppo della formazione professionale tramite il Web.

L'obbligo individuale di formazione

Il dispositivo della formazione professionale lungo tutta la vita viene confermato dalla legge sull'orientamento e sulla formazione professionale del 2009 (25). Vengono infatti introdotti nel sistema gli OPCA (26), ovvero degli organismi accreditati incaricati di raccogliere e coordinare le obbligazioni finanziarie e i fondi di un gruppo di imprese in materia di formazione professionale per finanziare il DIF nelle aziende stesse presso i lavoratori. La formazione continua diviene così un obbligo personale, professionale e sociale che dev'essere gestita e organizzata anche attraverso il supporto di enti dedicati come gli OPCA; percorsi individualizzati regolati da costanti bilanci professionali e dal passaporto di formazione consentono all'adulto di identificare i suoi bisogni formativi e di certificare le competenze acquisite in seno alla VAE. Il DIF viene soppresso il 1 gennaio 2015 e sostituito con un altro strumento di finanziamento pubblico della formazione continua, il Conto Personale di Formazione (CPF) che resta attivo per tutta la carriera del lavoratore fino alla pensione, indipendentemente dalla forma o dai cambiamenti del contratto lavorativo. Il CPF è una delle novità introdotte dalla legge sulla formazione professionale del 2014 (27) durante il quinquennio di presidenza Hollande a firma, tra gli altri, del ministro dell'educazione nazionale (V. Peillon) e del ministro del lavoro, dell'impiego e della formazione professionale e del dialogo sociale (M. Sapin).

Il CPF (28) è rivolto a tutti gli adulti dal 16° anno di età, ai disoccupati e a tutti i lavoratori e traduce la cultura della formazione in un percorso obbligato che dura per tutto il corso della vita professionale; esso prevede un credito di 24 ore pagate di formazione per anno fino a 120 ore (29) che possono essere usate per la formazione in o extra azienda e per la ricerca d'impiego. In un regime di concorrenza dell'offerta, ordini professionali, centri regionali e le organizzazioni sociali offrono cataloghi di proposte di formazione qualificanti e certificate dallo stato per far fronte alle evoluzioni del mercato del lavoro e/o alle esigenze di educazione specifica degli adulti. Nel quadro della legge, è previsto per il lavoratore anche un colloquio professionale ogni 2 anni e di un bilancio di competenze personale ogni 8 anni al fine di supportare lo sviluppo di competenze, la qualificazione e l'inserimento professionale, la conversione o il consolidamento lavorativo.

La cultura della formazione francese viene dunque a confrontarsi con il regime di competitività del mercato del lavoro in cui al singolo spetta il dovere della sua stessa formazione: vengono offerti supporti, strutture, progetti e mezzi per continuare a formarsi e per confermare la capacità di avere un impiego e di poterlo mantenere (occupabilità).

Il principio della responsabilità formativa è attribuito al lavoratore/adulto, finanziato dal sistema di protezione sociale e regolato da un dispositivo per l'orientamento, il CEP (*Conseil en Évolution Professionnelle*). Alle imprese spetta la contribuzione al finanziamento della formazione, l'organizzazione di un'offerta di formazione aziendale (*Plan de Formation de l'Entreprise – PFE*) anche di concerto con le organizzazioni sindacali e sociali del territorio.

In questo senso, lo sviluppo delle competenze, dentro e fuori il lavoro, costituisce il cardine della contemporanea cultura della formazione francese, che garantisce all'adulto la possibilità di continuare a educarsi lungo tutta la vita. Esso rappresenta il punto chiave del sistema della formazione continua, per la massima parte di tipo professionale, ma che prevede (anche in azienda) altre modalità di acquisizione o di iniziative da parte dell'adulto: quelle proprie dell'autoformazione, quelle coordinate ai percorsi dell'educazione popolare, la formazione aperta e a distanza (FOAD) o attraverso i MOOC.

In questa prospettiva, nel 2009, viene creato il Servizio Pubblico di Orientamento (SPO), divenuto nel 2014 servizio Regionale (SPRO), il quale associa l'azione formativa all'intervento specifico di orientamento. Il SPRO garantisce a tutti gli adulti, giovani, disoccupati o salariati, un servizio gratuito di informazione completa sull'accesso alle professioni, sulle certificazioni e le qualificazioni, sulle formazioni universitarie, attraverso la predisposizione di servizi di accompagnamento formativo - in presenza e a distanza - nella logica dell'orientamento lungo tutto il corso di vita.

La legge di riforma del 2014 sottolinea la necessità di 'mettere in sicurezza' i percorsi professionali dai cambiamenti del mercato, dalla precarietà lavorativa, dalle incertezze delle transizioni del corso di vita. Per questo, riprendendo le espressioni delle leggi degli anni Cinquanta, il dettato normativo continua ad individuare nella formazione la principale leva per la promozione sociale e professionale, lo strumento per il successo lavorativo e per lo sviluppo personale.

Particolare attenzione viene assegnata alle professioni dell'accompagnamento e della formazione; queste ultime, nel corso degli ultimi decenni, si sono via via sviluppate in quanto risultato di un processo di professionalizzazione dei compiti specifici rispetto ai saperi e alle pratiche messi in campo. Tali 'nuovi' lavori sono anche il frutto di un evidente riconoscimento culturale, sociale ed istituzionale attribuito dalla nazione all'importanza della cultura della formazione.

La Francia vanta al suo attivo alcune specifiche professioni o funzioni lavorative, che in Italia non hanno nemmeno un corrispettivo linguistico, nell'ambito della formazione professionale (*professionnels en formation professionnelle, en conseil, de l'insertion professionnelle, de l'orientation professionnelle, de l'emploi*), delle risorse umane e dell'orientamento (*assistants en ressources humaines, en orientation scolaire, en orientation professionnelle*) e nell'educazione degli adulti (*expert en accompagnement, en VAE, en parcours de formation, en enseignement technique et professionnel*). Tali professioni, e la loro specifica preparazione, è regolata da diplomi universitari che prevedono una doppia modalità di acquisizione (*master recherche* più teorica o *master professionnel* maggiormente centrato sulle pratiche) e da specifici titoli di studio, anche del terzo ciclo di istruzione, in formazione degli adulti, in conduzione di progetti e di sviluppo di formazione, in ingegneria della formazione, in formazione dei formatori.

Conclusioni

Questo contributo ha inteso mostrare come la cultura della formazione, sviluppatasi in Francia dal secondo Dopoguerra ad oggi, abbia inciso fortemente nella vita della nazione.

Essa ha soprattutto segnato il 'comune sentire' dei cittadini francesi, educati al diritto/dovere di continuare a educarsi nelle differenti situazioni e contesti del proprio corso di vita. Le implicazioni di tale cultura riguardano, dunque, sia le esistenze dei singoli, sia gli assetti sociali ed economici del paese.

In questo senso, la locuzione di 'cultura' della formazione, qui utilizzata per la trattazione come sinonimo di educazione rivolta agli adulti, sembra appropriata al fine di restituire il senso pieno di questo complesso di saperi, pratiche, dispositivi, procedimenti, comportamenti, sensibilità che sono divenuti patrimonio comune e condiviso.

Si tratta di una cultura che viene istituzionalizzata, ratificata e diffusa nel Paese da almeno settant'anni. Essa si radica nella storia del paese e affonda le sue radici nella tradizione del secolo dei Lumi e nello spirito e nei valori della Rivoluzione Francese. Tuttavia, tale cultura prende forma nella prima metà del XX secolo per volontà politica e per un'attenzione sociale. Essa è infatti legata da una parte ad una legislazione statale che ha inteso, soprattutto dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, ricostruire il paese facendo leva proprio sulla formazione come strumento di promozione collettiva, economica e individuale. Dall'altra, essa sorge dagli orientamenti culturali dei movimenti popolari e da esperienze educative condotte durante e dopo la Liberazione che hanno animato pratiche e sperimentazioni di notevole portata.

La cultura formativa francese sorge, dunque, all'incrocio di due spinte: quella istituzionale, che ha messo a sistema la formazione, che ha regolato e regolamentato l'educazione degli adulti secondo dettati normativi rigorosi, innovativi, dotati di una validità applicativa che ha riguardato tutto l'*exagone*. Tale sistema è stato supportato da un solido impianto burocratico che ha permesso, da una parte di garantire la diffusione unitaria e uniforme dei provvedimenti nazionali in vigore, dall'altra ha consentito, attraverso il decentramento nelle regioni o nei dipartimenti, di applicare le leggi compatibilmente con i territori locali e le loro espressioni organizzative o associative.

L'altra spinta, quella proveniente dall'attenzione per il mondo educativo e dalla sensibilità culturale rivolte alla formazione dell'adulto si è tradotta in interventi istituzionali e sociali integrati in un sistema dove apprendimenti formali, non formali e informali si completano in un comune assetto che attiene alle possibilità di partecipazione sociale e di impegno civico in cui sono coinvolti i singoli e le collettività.

La cultura formativa della Francia subisce delle trasformazioni legate agli eventi storici e culturali che ne segnano tappe ed evoluzioni. Essa si assesta dapprima come un'esperienza collettiva, poi si configura come istanza lavorativa, infine si impone come un fatto di cui il singolo adulto ha piena responsabilità e autonoma determinazione nel realizzare progetti di sviluppo personale o di qualificazione professionale.

Essa si costituisce all'incrocio di tre grandi domini che sono interconnessi dalla logica formativa: la società; il mondo del lavoro e delle imprese; l'individuo, in quanto adulto e lavoratore. La cultura formativa francese si declina su questi tre versanti in segmenti interconnessi all'interno di un sistema generale complesso, ma coeso e coerente, sotto varie forme educative: educazione popolare, educazione permanente e per tutta la vita; come formazione professionale continua, formazione sindacale, educazione operaia; come sviluppo personale e culturale.

Pertanto, essa si caratterizza come fatto sociale di pertinenza dello stato il quale, con forme e secondo livelli differenti, ne promuove e finanzia la realizzazione attraverso politiche (pur espressione dei diversi orientamenti politici) rivolte alle aziende o mediante dispositivi indirizzati ai singoli adulti, individuando le fasce di popolazione più deboli per età o per condizione. Il ruolo promotore e finanziatore dello stato ne ha favorito l'impulso e agevolato la diffusione su tutto il territorio, nel solco della tradizione culturale Settecentesca di eguaglianza, libertà e democrazia, facendola diventare una realtà concreta per tutti gli adulti.

Va poi rilevato che un ampio consenso è maturato anche nei diversi contesti in cui questa cultura della formazione è stata applicata, assestandosi in ambito aziendale privato, presso il servizio pubblico, negli enti del territorio come presso i gruppi o i singoli, accomunati dal bisogno di continuare, di migliorare la propria educazione o di fornire dei servizi per rispondere alle esigenze di formazione di competenze di base, trasversali, tecniche o professionali. Ciò ha dato luogo ad un insieme di pratiche, di sperimentazioni e di interventi diffusi sul territorio nazionale che hanno costituito un importante bagaglio di sapere e di saper fare formativo che si è integrato con quello della ricerca scientifica.

In effetti, tale cultura formativa ha avuto come punti di riferimento, fin dagli anni Sessanta del secolo scorso, anche l'opera e le pubblicazioni di alcuni autori che ne hanno fondato le basi teoriche, ben raccordate al campo applicativo. Tali studiosi l'hanno istituita da un punto di vista scientifico, con una solida base epistemologica e con un'impostazione pedagogica e metodologica di fondo. Si tratta di Bertrand Schwartz, Marcel Lesne, Pierre Goguelin, Gerard Malglaive, Joffre Dumazedier, Jean Pierre Barbier, Jacques Delors, Edgard Faure, questi ultimi nel ruolo di studiosi, di politici nazionali e di membri dell'Unesco.

La cultura della formazione è divenuta così un elemento di forza e un solido patrimonio del paese d'oltralpe e dei suoi cittadini che ne possono beneficiare per il miglioramento sociale, economico e individuale.

Note

- (1) Lo Zingarelli 2010. Vocabolario della Lingua Italiana. Bologna: Zanichelli
- (2) Memorandum sull'Educazione e la Formazione permanente. Commissione delle Comunità Europee. Bruxelles, 30.10.2000. SEC (2000) 1832. Documento di lavoro dei Servizi della Commissione.
- (3) Il congedo pagato annuale passerà nel 1956 a tre settimane.
- (4) Il preambolo della Costituzione della Repubblica Francese del 27 ottobre 1946 così recita: 13. La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat.
- (5) Instituts de la Promotion Supérieure du Travail (IPST).
- (6) Il sito è: <http://www.cnam.fr>.
- (7) Il Régime d'Assurance-Chômage viene creato il 31 dicembre 1958 affidando alle organizzazioni degli industriali e alle organizzazioni sindacali la gestione di questo dispositivo, coordinato da un'associazione delegata del servizio pubblico (Unédic).
- (8) L'École Nationale d'Administration (ENA) ha sede a Strasburgo e forma gli alti funzionari pubblici francesi.

- (9) Nel gennaio del 1959, la scolarità obbligatoria viene portata a 16 anni; nel dicembre dello stesso anno è emanata la legge che regola i rapporti tra lo stato e le scuole private rimasta in vigore fino al 2000.
- (10) Legge n. 63-1240 del 18 dicembre 1963 relativa alla creazione del Fondo Nazionale per l'Impiego (FNI) per favorire cambiamenti e trasformazioni professionali e per far fronte all'evoluzione tecnica nei settori dell'industria e del commercio.
- (11) Legge n. 66-892 del 3 dicembre 1966.
- (12) Il sito della rivista attualmente diretta da Guy Jobert è: <http://www.education-permanente.fr>.
- (13) La definizione di Goguelin, che sintetizza in una visione unitaria le spinte dell'educazione permanente, degli adulti e professionale, ha rappresentato un punto di riferimento per il settore: "Former un adulte: c'est favoriser le devenir globale de sa personnalité et, à partir de son expérience vécue et de ses connaissances acquises, lui permettre d'acquérir des éléments de tous ordres qui lui donneront la possibilité, en modifiant son savoir-être, d'une réalisation plus compétente de lui-même dans une adaptation, authentique et réaliste pour lui-même, à son milieu" (Goguelin, 1970, p. 42). Da notare che Goguelin introduce il termine andragogia come pedagogia degli adulti, senza far riferimento ai lavori pionieristici di Malcolm Knowles di cui, nello stesso anno, viene pubblicato *The Modern Practice of Adult Education*.
- (14) Il Centre Université Economie d'Education Permanente (CUEEP) è un'istituzione dedicata alla formazione continua creata presso l'Università di Lille1 nel 1968.
- (15) Legge n. 84-130 del 24 febbraio 1984 detta legge Rigout.
- (16) Si tratta di alcuni provvedimenti a firma del Ministro del Lavoro sulla libertà dei lavoratori nell'impresa, le rappresentanze dei lavoratori, la negoziazione collettiva e i conflitti del lavoro, sui comitati di sicurezza e igiene sul lavoro.
- (17) Il mandato di Mitterrand finisce nel 1995, ma due anni prima il primo ministro sarà l'esponente della destra E. Balladur.
- (18) Legge n. 92-675 del 17 luglio 1992
- (19) Legge n. 93-1313 del 20 dicembre 1993, detta legge quinquennale.
- (20) Legge n. 2202-73 del 17 gennaio 2002; essa recepisce la legge del 1992 che aveva introdotto la Validation des Acquis Professionnels.
- (21) Il Compagnonnage è un sistema di trasmissione di conoscenze e pratiche relativo all'apprendimento di una professione che si sviluppò in Francia, a partire dalle confraternite e dalle corporazioni medioevali. Si tratta di un sistema attraverso il quale il novizio viene introdotto nella comunità professionale attraverso lezioni scolastiche, esperienze di apprendimento, affiancamento di esperti e rituali di iniziazione; esso si sviluppò tra il XVII e il XIX secolo per poi declinare a causa dello sviluppo del lavoro industriale e della nascita del movimento sindacale. Dopo la Liberazione, il movimento si è riorganizzato in associazioni che mirano all'eccellenza nell'apprendimento di un mestiere. Nel 2010, è divenuto patrimonio culturale immateriale dell'umanità. Nella città di Tours ha sede il Musée du Compagnonnage.
- (22) Legge n. 91-1405 del 31 dicembre 1991.
- (23) Il sito è: <http://www.app-reseau.eu>.
- (24) Legge n. 2004-391 del 4 maggio 2004 relativa a: la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.
- (25) Legge n. 2009-1437 del 24 novembre 2009.
- (26) Organisme Paritaire Collecteur Agréé.
- (27) Legge n. 2014-288 del 5 marzo 2014 relativa alla formazione professionale, all'impiego e alla democrazia sociale.
- (28) Il sito è: <http://moncompteformation.gouv.fr>.
- (29) Raggiunto questo plafond, si passa a 12 ore per anno sino al raggiungimento delle 150 ore in 8 anni.

Bibliografia

- Beaulieu, G., Dionne, P. (2007). *Le bilan des compétences: Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec: Septembre éditeur.
- Benoist, P. (2004). Michel Debré et la formation professionnelle 1959-1971. *Histoire de l'Éducation*, 101, 35-66.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Carré, P., Tetard, M. (2003). *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'Autoformation accompagnée en actes*. Paris: L'Harmattan.
- Chosson, J.F. (eds.) (1995). *Peuple et Culture, 50 ans d'innovation au service de l'éducation populaire*. Paris: Peuple et Culture.
- Dubar, C., Gadéa, C. (1999). *La promotion sociale en France*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Forquin, J.C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3, 6, 9-44.
- Goguelin, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Houssaye, J. (1987). *Ecole et vie active. Résister ou s'adapter?* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Laot, F. (1999). *Formation des Adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. Paris: L'Harmattan.
- Laot, F. (2000). Le rapport à l'École en formation d'adultes dans les années '60: l'exemple du CUCES-INFA de Nancy. *Recherche et Formation*, 35, 1, 195-208.
- Laot, F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris: L'Harmattan.
- Laot, F., de Lescure, E. (eds.) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Laot, F., Olry, P. (2005). *Éducation et formation des adultes: Histoire et recherche*. Lyon: INRP.
- Laot, F., Bruçy, G., de Lescure, E. (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses: de la fin du XIXe siècle à l'après Seconde Guerre Mondiale*. Paris: L'Harmattan.
- Le Meur, G. (2009). *Organiser sa pensée. Apprendre à décider avec l'entraînement mental*. Lyon: Chronique Sociale.
- Le Meur, G., Dumazedier, J. (2005). *Construire ma recherche: Joffre Dumazedier, chercheur-accompagnateur*. Lyon: Chronique Sociale.
- Lemoine, C. (2014). *Se former au bilan de compétences. Comprendre et pratiquer la démarche*. Paris: Dunod.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Maubant, P. (2015). La transmission de l'informel dans les formations professionnelles : l'impensé de l'apprendre. *Travail et apprentissage*, 14, 67-85.
- Mignon, J.M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris: La Découverte.
- Palazzeschi, I. (1999). Promotion sociale et éducation permanente. In C. Dubar, C. Gadéa (eds.) *La promotion sociale en France* (pp. 15-30). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Peuple et Culture (2003). *Penser avec l'entraînement mental. Agir dans la complexité*. Lyon: Chronique Sociale.

Santelmann, P. (2004). L'éducation permanente... en quête de reconnaissance. *Savoirs*, 3, 6, 45-61.

Schwartz, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'éducation permanente. *Revue Française de Pédagogie*, 4, 32-44.

Terrot, N. (2000). *Histoire de l'éducation des adultes en France: la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs (1789-1971)*. Paris: L'Harmattan.

La Reconnaissance et la Validation des acquis de l'expérience en France : le paradigme de l'expérientiel à l'épreuve des certifications.

Recognition and validation of non formal knowledge in France : the qualification framework transformed by the experiential paradigm.

Hervé Breton, Université François Rabelais - Tours, Équipe de recherche Education Ethique Santé Agir Ensemble et Prendre Soins (EE1 EES).

RÉSUMÉ FRANCAIS

Mise en place en France par la loi dite de modernisation sociale en 2002, la VAE a ouvert une quatrième voie d'accès à la certification: celle de l'expérience. L'analyse proposée dans cet article porte, à partir du contexte hexagonal français, sur les facteurs de co-dépendance entre le système national de certification et le développement de la VAE, pour ensuite interroger l'impact du développement de la VAE sur les métiers et pratiques d'orientation, de conseil et d'accompagnement des adultes. L'étude réalisée interroge en conclusion les conditions d'une prise en compte à parité des savoirs expérientiels et des savoirs académiques dans les systèmes de certification.

ENGLISH ABSTRACT

Launched in France by the so-called Social Modernization Act in 2002, VAE opened a fourth access way to qualification: the possibility to obtain a degree by experience recognition and validation. The study proposed in this article, based on the French context, examines the factors of co-dependence between the national certification system and the development of the VAE, and then, examines the impact of the development of VAE on the guidance and counseling practices for adults. The study concludes with an analysis of the conditions of a sustainable development of system, who are considering the experiential knowledge in the systems of validation, in a paritarian and reciprocal logic with the academic knowledge taught in the formal systems of apprenticeship.

Introduction

C'est par la loi dite de modernisation sociale de 2002 qu'une quatrième voie d'accès aux certifications a été instaurée en France, – les trois autres étant la formation initiale, la formation continue et l'apprentissage. C'est l'objet de cet article que de penser la spécificité de cette voie d'accès particulière qu'est la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), dont la très grande originalité est d'instituer dans la loi la possibilité de faire valider des savoirs non acquis en contexte formel (tels qu'écoles ou organismes de formation). Pour ce faire, différentes voies seront empruntées. Un premier travail va porter sur l'analyse du paysage de la certification en France, des pratiques des certificateurs et des contraintes que génèrent pour les adultes le foisonnement des diplômes, titres et certificats.

Par suite, cette analyse contextuelle permettra de situer les ressources et obstacles rencontrés par les adultes s'engageant dans un parcours VAE en vue d'une élévation de leur niveau de qualification, la sécurisation de leur parcours professionnel, l'étayage d'une transition via la validation de compétences acquises dans l'emploi.

La seconde partie de l'article sera consacrée à la description des étapes du parcours VAE du point de vue du candidat, l'analyse des spécificités des dispositifs et métiers de l'accompagnement s'étant développée en lien avec la VAE en France. La méthode poursuivie sera de resituer l'émergence des dispositifs et des lois successives, soit de procéder par historicisation, pour penser dans le temps long les déplacements et recompositions du paysage de la formation des adultes survenus du fait du développement de la VAE. Ces réflexions conduites, une mise en perspective du système français de reconnaissance et de validation des acquis expérientiels viendra problématiser les enjeux et défis que soulève la VAE : ceux d'un désordre possible dans la fonction régulatrice de la certification, puis dans la stratification et l'ordonnancement des places sur le marché du travail.

Le paysage de la certification en France

La loi de 2002 donnant naissance à la VAE a également créé la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), dont l'une des fonctions est de gérer le Registre national des certifications professionnelles (RNCP). Son objet : rendre lisible ce que Fabienne Maillard (2016, p. 9) nomme sobrement " un espace d'activités sociales foisonnant ", à savoir le monde de la certification française. Il y a ici un paradoxe. Celui de complexifier le paysage de la certification en France en ouvrant une quatrième voie d'accès tout en créant des dispositifs visant à l'ordonner et le rendre lisible. Les données présentées par Maillard sont sur ce point édifiantes : " En 2010, 6300 fiches avaient été enregistrées, alors qu'on estimait à 15 000 le nombre de certifications professionnelles de toutes sortes existant en 2002 ". Pour 2016, le " Rapport au premier ministre " (1) de la CNCP indique en page trois : " Fin 2016, le RNCP est riche de plus de 10 000 certifications professionnelles dont 71% y sont enregistrées 'de droit' et les travaux de la commission sur l'Inventaire ont permis de recenser 1186 certifications depuis deux ans ". La ' richesse ' dont il est question dans le registre national français n'est pas sans conséquence. Le terme semble euphémiser un constat fait par Bernard Liétard dans un article paru en 1997, intitulé " Se reconnaître dans le maquis des acquis ", qui s'amorce par le constat suivant : " Avancer dans les voies de la reconnaissance des acquis se révèle aujourd'hui d'une complication aussi inextricable que de trouver son chemin dans un maquis, cette végétation touffue et dense qui forme une masse difficilement pénétrable ".

Il poursuit dans le même paragraphe: " la multiplication des formes de certifications rend partout, au-delà des spécificités nationales, les systèmes de reconnaissance et de validation peu lisibles, peu transférables et peu portables par les individus sur le marché de l'emploi " (Liétard, 1997, p. 65).

Le constat posé par Liétard se trouve donc confirmé par le rapport 2016 de la CNCP. Le système de la certification en France n'a cessé de " gagner en volume " en suivant la voie

d'une diversification des types de certification et des spécialités, sans lien direct avec le marché de l'emploi et le " réel du travail " (Clot, 1999). Les défis à relever s'annonçaient donc nombreux pour la VAE : trouver la voie d'une émancipation des dispositifs de validation émanant des systèmes d'apprentissage, provenant eux-mêmes de la formation formelle ayant pour caractéristique de se présenter comme " naturelle " ; s'intégrer aux pratiques des certificateurs et de leurs services déconcentrés dans les territoires ; se faire connaître du monde des actifs, salariés, indépendants, fonctionnaires et employeurs ; se constituer en dispositif dans une logique de parcours.

La voie de l'expérience : un défi pour les certificateurs

Le premier des défis est très certainement celui de la légitimation de la voie de l'expérience, comme modalité d'accès à parité avec la formation formelle. Au niveau européen, l'émergence d'un paradigme autour de l'éducation et de la formation tout au long de la vie développé notamment dans la communication de la Commission des communautés européennes du 21 novembre 2001 (2), intitulée Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, qui ouvre la voie pour des dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Les publications successives des Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels (3) par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) ont ensuite contribué à traduire en dispositifs une politique fondée sur une logique de parité entre les formes d'apprentissage dits formel, informel et non formel. Cette politique initie une révolution dans la " hiérarchie des normes " en matière de certification. Pour être compris, les enjeux doivent être resitués dans l'agenda d'une Europe de la formation (Bapst, 2004) qui fait de l'évolution des systèmes de certification et de la convergence des différents systèmes un point nodal. Leur concrétisation en France a pris des formes singulières, du fait du paysage de la certification (tel qu'abordé dans la section précédente), mais également du fait des " pratiques de certification ".

Dans les années 2000, le paysage de la certification en Europe apparaît disparate (Caillaud, 2013). Tandis que des États, dont la France, disposent d'un système de classement déjà ancien, pour d'autres, il reste à construire. Malgré cela, la loi de modernisation sociale constitue pour les certificateurs français un événement en soi : le référencement des diplômes, titres ou certificats au RNCP est assorti d'une obligation, celle de construire un dispositif rendant possible la validation via la voie de l'expérience. Les certificateurs ont dû inventer des dispositifs, structurer des parcours, formaliser des supports, organiser des services d'accueil des candidats et d'examen des dossiers... Il s'agissait rien de moins que de concrétiser des pratiques et de les inscrire dans les territoires (Massip, 2015), et ainsi de transformer un droit ouvert en possibilité réelle. Les certificateurs ne proposaient en effet, avant 2002, que des dispositifs de reconnaissance des acquis pédagogiques ou professionnels permettant l'accès à une formation ainsi que d'éventuelles dispenses (4). En rendant possible l'obtention, via l'apprentissage expérientiel, de la totalité d'une certification, il devenait nécessaire de produire un travail

de définition de ce que sont des acquis expérimentiels, de leurs modes de manifestation dans un parcours et une pratique professionnelle, et des critères permettant de les évaluer. Les ministères, chambres consulaires et branches professionnelles ont donc mis à contribution leurs ingénieurs de la certification. Le défi était de taille : définir des procédures permettant de statuer sur la présence et le niveau d'acquis des candidats s'engageant en VAE ; organiser pour chacune des étapes du parcours – allant de l'information sur la certification jusqu'à la présentation des candidats au jury – une offre de service conjuguant conseil, examen et délibération en vue de la délivrance de la certification.

Pour ce qui est de la structuration des procédures et dispositifs, la loi de 2002 n'a pas donné d'indications précises sur la forme qu'ils devaient prendre. Le système de certification en France étant centralisé, les diplômes, titres et certificats (5) doivent pouvoir être acquis, quelle que soit la voie d'accès, de manière homogène et identique sur l'ensemble du territoire hexagonal. Un principe partagé par l'ensemble des certificateurs a été d'instaurer deux grandes étapes dans le parcours de validation : celles de la recevabilité puis de la validation. Tandis que l'examen de la recevabilité a pour enjeu l'étude du parcours professionnel et de la durée d'exercice d'une profession ou d'un métier en lien avec la certification visée, l'examen de la validation porte sur l'existence et le niveau de maîtrise des compétences décrites et attendues dans les référentiels (Chauvigné, 2010). Deux dossiers ont donc été élaborés par les différents certificateurs: l'un, relativement standard, destiné à l'étude de la recevabilité (6) de la demande ; le second qui adopte une forme singulière selon chaque certificateur, destiné à la validation. La quasi-totalité des " livrets 2 " proposés par les certificateurs d'état comportent une structure identique (7) : une brève présentation du parcours professionnel (reprenant avec plus de détails les éléments déjà fournis lors de la phase de recevabilité), puis la description de la pratique professionnelle à partir d'exemples situés, selon un ordonnancement en phase avec les documents-supports de la certification : description des activités, analyse des compétences recherche d'adéquation entre les prescriptions des trois référentiels : activités, compétences, certification. Ils respectent donc une même logique, celle de l'analyse des acquis à compter d'un travail d'exemplification (Breton, 2017a), et demandent aux candidats un travail réflexif à partir des paradigmes de l'analyse de l'activité (Durand et Barbier, 2017) et de la didactique professionnelle (Pastré et al, 2006). Cette logique de démonstration fondée sur des exemples situés se fait aux dépens d'approches plus biographiques (Breton, 2017) dont la particularité est de chercher à comprendre dans les temps les modes d'acquisition du pratique en lien avec l'histoire du professionnel en devenir. Cette voie, expérimentée à grande échelle au Portugal (Cavaco, 2013), est restée seconde dans les pratiques de validation au sein des jurys VAE en France. La narration du parcours constitue en effet, tout du moins dans les dossiers, la phase préalable à ce qui est considéré comme essentiel : la description de la pratique et la recherche de correspondances avec les critères de maîtrise figurant au référentiel.

Le candidat VAE à l'épreuve de la validation

Du point de vue du candidat VAE, l'ouverture d'une nouvelle voie d'accès à la certification constitue potentiellement un facteur de développement professionnel. Différents travaux ont rendu compte de la complexité d'une vie adulte contemporaine marquée par l'incertitude (Boutinet, 1998, Boutinet & Dominicé, 2009) et la nécessité de repenser périodiquement son devenir professionnel. Comme l'a démontré Mériaux (2010) sur la base de l'analyse des accords et des textes régissant la formation professionnelle à partir des années 2000 en France, la notion de ' parcours ' s'est progressivement substituée celle de carrières. La caractéristique de cette notion est de prendre acte de la nécessité de repenser de manière périodique, chez les adultes, leur situation professionnelle, les compétences acquises en cours d'emploi, leur adéquation avec les certifications détenues, la nécessité de se professionnaliser et de se qualifier pour rester employable. Le fait de pouvoir obtenir une certification sans devoir suivre un cursus de formation nécessitant de s'absenter de son poste de travail, ne demandant pas d'apprendre à nouveau des techniques, ou d'étudier des contenus scolaires ou académiques, constituait sur le papier une nouvelle opportunité.

Dans les faits, différents facteurs sont venus contraindre et atténuer l'opportunité que peut constituer pour les adultes la VAE. Cela s'explique notamment par la complexité des procédures, et surtout par le niveau d'instabilité des critères de délibération et de décision des jurys, ce qui provoque une forte incertitude sur l'issue du parcours VAE et sur les niveaux de validation pouvant être atteints. Nous proposons d'examiner cette complexité à l'aide du tableau ci-dessous qui retrace les grandes étapes du parcours VAE du point de vue du candidat (8).

Étape 1	Réflexion et questionnements sur l'employabilité et la professionnalité
Étape 2	Information, délibération et décision sur la certification visée
Étape 3	Recensement des expériences professionnelles – Dossier de recevabilité
Étape 4	Identification et valorisation des acquis – DSPP / Livret 2
Étape 5	Présentation du parcours et des acquis dans le cadre du jury VAE
Étape 6	Structuration d'un plan d'action suite à la phase de validation

SCHÉMA 1 : LE PARCOURS DE VAE EN 6 ÉTAPES

Avant même d'entrer dans un descriptif de chacune des étapes du parcours, un premier constat problématique mérite étude et examen. Il porte sur la connaissance par les adultes immergés dans leur vie professionnelle des dispositifs qui régissent leur formation. Pour le dire simplement, la connaissance des certifications, leurs types et niveaux, les voies d'accès les plus pertinentes, les dispositifs de financement, les services des certificateurs... toutes ces questions sont affaires de spécialistes. Le développement des VAE dans les territoires supposait donc de faire œuvre de pédagogie et d'expliquer, selon les situations rencontrées par les actifs, les possibilités offertes par les dispositifs visant l'accompagnement des parcours professionnels et l'orientation des adultes (Aubret & Blanchard, 2005). C'est au Ministère du travail que fut confiée la responsabilité de faire connaître la VAE. C'est ainsi que le premier slogan apparut entre 2002 et 2004 sur des supports et affiches distribués dans les organismes de formation, collectivités locales, entreprises : Votre expérience vaut diplôme. Ce message, tout en exprimant une idée forte, celle de la " valeur de l'expérience " en vue de l'obtention d'une certification, sous-tendait un contresens fâcheux. Il laissait penser que le fait d'avoir de l'expérience avait valeur de diplôme. Il omettait ainsi d'indiquer que le candidat devait pour valider ses acquis expérientiels s'engager un incertain parcours nécessitant un travail laborieux de formalisation.

C'est ce parcours que nous allons maintenant examiner, en nous aidant du schéma précédemment présenté :

Première étape : le candidat, avant d'amorcer son parcours VAE, doit délibérer sur trois aspects : le choix de la certification (niveau, spécialité, périmètre des activités), la voie d'accès, la pertinence d'un parcours VAE au regard d'une entrée en formation continue avec demande de dispense via la Validation des acquis pédagogiques ou professionnels, par exemple. Le franchissement de cette première étape suppose de bien connaître le paysage de la certification en France, dont l'une des caractéristiques est rappelons-le d'être foisonnant et peu lisible. L'entrée en VAE suppose donc de réfléchir sur les possibles et les moyens les plus appropriés pour atteindre la certification adéquate au regard du parcours et de la situation concrète du candidat. Ce travail de délibération peut être accompagné en France par des conseillers des Points Relais Conseil, dont l'une des fonctions est d'analyser au regard des acquis du candidat les certifications potentiellement atteignables via la VAE.

Seconde étape : une fois la certification sélectionnée et la voie d'accès par l'expérience retenue, le candidat potentiel doit alors prendre contact avec le certificateur concerné, et selon les cas, s'adresser au service qui gère les demandes de VAE. Différents niveaux de complexité peuvent ici de nouveau apparaître : modalité de réception du premier dossier (dit de recevabilité), maîtrise des délais, montant des frais associés, type de délibération produite lors de l'instruction du livret 1 par le service du certificateur, collecte des pièces, traces et preuves permettant d'attester des emplois et fonctions occupés... L'enjeu pour le candidat est ici de pouvoir être autorisé à s'inscrire formellement dans le dispositif du certificateur retenu (Éducation nationale, Ministère du travail, de l'agriculture...) et ainsi de recevoir le second dossier (dit Livret 2) qui sera présenté au Jury à la fin du parcours.

Troisième étape : le candidat VAE a franchi l'étape de la recevabilité. Il peut maintenant officiellement s'inscrire, recevoir son dossier (le Livret 2), support destiné à produire la

démonstration de ses acquis en lien avec la certification visée. L'épreuve commence réellement ici : il est en effet demandé au professionnel de décrire sa pratique en sélectionnant, parmi les situations de travail dans lesquelles il a exercé, au minimum trois d'entre elles pour en faire une description détaillée et une analyse thématique. Il s'agit ici d'une authentique épreuve qui demande d'apprendre à réfléchir son expérience (Breton, 2016a & 2017a), à l'écrire (Morisse, 2003), à la formaliser sans perdre de vue le référentiel de compétence de la certification. Ici, de nouveau, des métiers et fonctions d'accompagnement ont émergé : le conseil et l'accompagnement en VAE.

Quatrième étape : le véritable travail de formalisation de la pratique commence ici. La tâche à accomplir est potentiellement déroutante pour le candidat qui, dans un premier temps, peut privilégier une logique d'écriture visant la démonstration au détriment du travail d'historicisation et de description de sa pratique professionnelle. En d'autres termes, le travail de formalisation de l'agir peut se présenter, du point de vue du candidat, de manière contre-intuitive, voire contre-productive. À ce stade, l'accompagnement VAE vise donc principalement à guider vers une démarche qui modère les logiques de démonstration fondées sur les énoncés déclaratifs, afin de privilégier une dynamique réflexive participant de l'expression de l'expérience " en première personne ", puis une thématization en seconde et troisième (Breton, 2016a).

Cinquième étape : le candidat a formalisé son expérience et ses acquis dans son livret 2 et a surmonté les différentes épreuves relatives à la formalisation de la pratique (9) Après de longs mois d'écriture, il se présente devant un jury dont la composition est définie réglementairement. L'épreuve de validation, qui peut durer environ une heure, va comprendre un temps d'exposition du dossier, puis un temps d'échange avec les membres du jury. Le candidat doit développer à ce stade une stratégie d'exposition mobilisant des procédés rhétoriques particuliers (Cortessis, 2013), du fait de l'instabilité de cette situation qu'est celle de l'évaluation des acquis dans les échanges avec le jury. Différentes études ont effectivement montré la complexité des processus de délibération des membres de jury VAE (Cortessis, 2011), ces derniers devant théoriquement délibérer ' analogiquement ' en prenant en compte la singularité de la pratique située décrite par le candidat, pour en penser les pertinences au regard des attendus d'une profession ou d'un métier.

Sixième étape : le candidat reçoit les résultats de la session d'évaluation via une notification adressée par le certificateur. Cette notification spécifie le niveau de validation atteint. Trois grands scénarios sont alors possibles : la validation totale, partielle ou nulle. Dans le premier cas, le candidat est validé et obtient la certification sans que soit fait mention de la voie empruntée pour l'obtenir. Concernant la validation partielle, le candidat devra soit se représenter devant le jury, soit valider les unités manquantes dans le cadre d'une inscription en formation. En cas de non validation, le candidat peut chercher à s'inscrire en formation, sans que soit reconnu le travail réalisé dans le cadre de son parcours VAE.

Ce rapide examen des grandes étapes du parcours VAE permet de formaliser un cheminement complexe, celui du professionnel souhaitant voir valider ses acquis expérimentiels via une certification. Il peut, pour cela, prendre contact et travailler avec

différents acteurs et professionnels dont la fonction est de le conseiller et de l'accompagner. Ce sont ces nouveaux métiers que nous allons maintenant étudier.

Métiers de l'accompagnement et de l'orientation en VAE

La mise en place de la VAE en France a favorisé l'émergence de nouveaux métiers. L'examen attentif des étapes du parcours VAE précédemment décrites, aussi bien que l'étude des processus réflexifs et délibératifs que le candidat mobilise à chacune d'entre elles, permettent de rattacher ces différents métiers à un paradigme qui s'est développé à partir des années 1995-2000 dans le champ de la formation des adultes, celui de l'accompagnement (Boutinet et al, 2007). L'accompagnement se concrétise par des approches, des figures (Violet, 2012) et des postures (Chauvet, 2012). C'est le cas par exemple des démarches dites du 'tenir conseil' (Lhotellier, 2001), qui prennent acte des limites des méthodes basées sur les logiques de diagnostic et d'expertise, et cherchent prioritairement à accompagner les adultes dans un travail réflexif et délibératif selon une perspective de co-construction des dynamiques et projets d'orientation et d'évolution professionnelle. En ce qui concerne l'accompagnement en VAE, les fonctions d'accompagnement poursuivent précisément cette visée : faire en sorte de développer les capacités d'analyse et de thématisation des savoirs expérientiels acquis au gré du parcours professionnel, du fait des métiers exercés, dans la grande diversité des situations de travail rencontrées. Les postures et fonctions d'accompagnement dont il est question ici ont donc pour particularité de viser des apprentissages bien spécifiques : la prise de conscience par le sujet des savoirs qu'il a acquis, la compréhension de leur valeur sociale par comparaison avec les compétences normées et attendues des référentiels de certification, le développement de capacités de réfléchissement de la pratique professionnelle et la possibilité de l'analyser selon différentes échelles temporelles (parcours professionnels, périodes liées à des emplois occupés, situations professionnelles contextualisées), le développement d'un vocabulaire permettant l'expression de ces savoirs dans une circulation des registres d'expression en première, seconde et troisième personne (Petitmengin et al, 2015).

La manière retenue ici pour différencier les fonctions d'accompagnement est de les 'raccrocher' aux différentes étapes du parcours VAE précédemment décrit. Suivant cette ligne temporelle, la première phase du parcours est celle d'une forme de bilan réalisé par le candidat sur son parcours, phase durant laquelle il s'aperçoit de la possibilité/nécessité de faire reconnaître et valider ses acquis. Un lien peut être ici fait entre les logiques de reconnaissance des acquis typiques des démarche portfolio (Breton, 2016), les fonctions d'accompagnement en bilan de compétences (10), et l'accompagnement en VAE. Ce qui en jeu est en effet celui de l'évolution des parcours professionnels, ces évolutions faisant l'objet d'une attention particulière en France, notamment depuis la loi de 1991 sur le bilan de compétences. Sa fonction est de faire un 'point d'étape' avec un conseiller, et surtout d'élaborer des scénarios d'évolution qui prennent sens du point de vue du sujet accompagné. Parmi ces scénarios, les projets de retour en formation ou d'entrée dans un parcours en vue de l'obtention d'une certification via la VAE sont assez classiques. Selon

cette dernière perspective (celle de la VAE), le travail réalisé en bilan peut faire pour partie office de ' démarche portfolio ' et ainsi préparer les délibérations sur le choix de la certification, voire de préparer l'instruction du livret 1.

Si les métiers de l'orientation se sont transformés avec ce que Dominicé (2000) nomme " la désinstitutionnalisation du cours de la vie adulte " , la VAE a contribué à l'émergence d'expertises spécifiques situées à l'interface des pratiques de certification, d'orientation et d'accompagnement. C'est le cas des Points Relais Conseil en France dont la fonction est d'accompagner les candidats dans un travail d'analyse de leur parcours professionnel, informent sur le paysage des certifications en lien avec le métier exercé et sur les différentes possibilités d'accès, aident à structurer des repères en vue des choix d'entrée en formation ou en VAE. L'accompagnement des processus de repérage et d'analyse des acquis à l'échelle du parcours professionnel, ou de périodes particulières de ce parcours, tout comme la recherche de l'adéquation maximale avec une ou des certifications – ce qui nécessite une connaissance avérée des référentiels de ladite certification et de celles qui lui sont proches – tout cela suppose la mobilisation de savoir-faire très spécifiques. Cette fonction d'accompagnement bien particulière a fait l'objet d'un travail d'analyse détaillé par Anne Massip dans le tableau ci-dessous :

Activités	Ce que cela permet au bénéficiaire
Accueil	Le bénéficiaire connaît le cadre et les objectifs du service. Le bénéficiaire a pu formuler une première demande. Le bénéficiaire a pu obtenir un premier niveau d'information sur la VAE
Information individualisée	Le bénéficiaire a pu exprimer une demande. Le bénéficiaire a été informé sur la VAE (processus, conditions, règles, coûts, financements). Le bénéficiaire a pu identifier la pertinence de la VAE au regard de sa situation et de ses objectifs.
Suivi	Le bénéficiaire peut évaluer la pertinence des hypothèses retenues
Conseil individualisé	Le bénéficiaire a pu opérer les éléments-clés de son expérience pour asseoir son projet VAE. Le bénéficiaire a pu identifier différentes certifications adaptées à sa situation et les certificateurs correspondants.

TABLEAU 1 : OFFRE DE SERVICES DES POINTS RELAIS CONSEIL (PRC) 2002 (Massip, 2015, p. 36)

Une fois le choix de la certification réalisé et la voie de l'expérience retenue (avec ou sans l'aide d'un conseiller exerçant dans les PRC), le candidat peut donc s'adresser au service VAE du certificateur concerné et s'engager dans le travail d'analyse de son expérience professionnelle, en vue de la formalisation de ses acquis. Cette activité présente différents niveaux de complexité et demande des formes d'accompagnement également spécifiques : identification des situations de travail significatives jugées pertinentes pour le dossier, description factuelle des procédés d'action, écriture de la pratique, thématisation des procédés et catégorisation des savoirs repérés dans le récit, mise en perspective et mise

en lien avec les référentiels... L'instruction du livret 2 nécessite de forger des apprentissages complexes : capacité réflexive, appropriation d'un vocabulaire pour la mise en mots de l'expérience, maîtrise des registres d'énonciation en première, deuxième et troisième personne (Depraz, 2014), conjugaison de ces registres dans une logique d'argumentation (Mehran, 2009) ou lors de sa présentation... C'est la fonction des conseillers VAE que d'accompagner les candidats au cours de ces différentes opérations. Ces conseillers sont en France bien souvent affiliés aux certificateurs délivrant le diplôme ou titre visé par le candidat. Cette situation crée le débat, du fait des effets restrictifs quant à l'offre et au style d'accompagnement auxquels le candidat peut prétendre. Cette captation relative peut se comprendre du fait des enjeux financiers associés à l'accompagnement VAE, celui-ci pouvant être financé à hauteur d'un volume de vingt-quatre heures via les fonds de la formation professionnelle.

De manière transversale, différentes fonctions se trouvent également concernées par la VAE : les métiers de l'ingénierie de la certification qui assurent une veille sur le ' réel de l'activité ' des emplois et métiers ; les ingénieries de formation qui doivent composer entre les différentes voies d'accès à la certification en aménageant des parcours plus individualisés et modularisés ; les formateurs eux-mêmes qui se trouvent interrogés dans leur pratiques pédagogiques par cette parité officialisée avec la loi de 2002 entre savoirs académiques et savoirs expérientiels.

En conclusion : quelques éléments de mise en perspective

La VAE en France a fêté ses quinze ans d'existence cette année. Un bilan peut donc être conduit à partir de cette période, en France comme en Europe. Celui-ci ne peut être réalisé indépendamment des évolutions des systèmes de certification. C'était notamment l'un des enjeux de cet article : la VAE constitue une voie d'accès singulière à la certification qui impacte à la fois les systèmes de certification et les pratiques d'accompagnement des adultes. Son évolution et son développement sont co-dépendants de ceux du système de certification dont elle fait partie, et qui en détermine certains fonctionnements. Cette dépendance s'exprime en effet dans les pratiques des certificateurs, que ce soit dans la manière de construire les référentiels, dans les conceptions des métiers et des compétences nécessaires pour leur exercice qui s'y expriment, ainsi que dans la structure des livrets par lesquels les candidats VAE doivent manifester et démontrer leurs acquis.

Aux côtés des mesures techniques venant assouplir les conditions d'entrée dans les dispositifs VAE, tel que cela a été le cas avec la loi du 8 août 2016 en France qui est venue, entre autres, raccourcir la durée nécessaire (de trois à un an) pour être déclaré recevable, ou qui a rendu la validation des unités obtenues en cas de validation partielle définitive, des chantiers plus structurels sont aujourd'hui sur la table : simplification du paysage de la certification, évolution des modes de construction des référentiels, recherche de parité entre les logiques analytiques et biographique dans les modes de validation des acquis de l'expérience, mise en question du rôle surdéterminant en France des certifications dans les parcours professionnels... Le développement de la VAE agit comme un révélateur de la fonction de régulation sociale prise par les certifications. La mise en commun, à l'échelle

de l'Europe, des formes qu'ont pris la VAE dans chacun des États, ouvre des pistes de recherche de nature à favoriser la compréhension des voies à emprunter. Pour avancer vers un espace commun des certifications dans l'Union Européenne, en prenant pour socle la parité des savoirs expérientiels et académiques.

Note

- (1) Le rapport est accessible via le lien ci-après: <http://www.cncp.gouv.fr/sites/default/files/media/r2016v123finalga.pdf>.
- (2) Commission des Communautés Européennes – COM(2001) 678 Final.
- (3) Nous faisons référence ici aux rapports du CEDEFOP de 2009 et 2016, tous deux intitulés "Lignes directrices européennes pour le développement des acquis non formels et informels". Nous préférons pour cet article l'usage des termes 'apprentissage expérientiels' qui se réfèrent, non pas à un contexte d'apprentissage, mais à un processus distinct - de type initiatique - de celui de l'acquisition de savoirs par la voie de l'enseignement.
- (4) À la différence des dispositifs de Validation des Acquis Professionnels (VAP 85), de Validation des Acquis Pédagogiques (VAP), ou de la VAEE qui ouvrent simplement droit à l'entrée en formation, en 'dispensant' le candidat de la nécessité d'avoir précédemment validé un niveau de certification prescrit, la VAE ouvre droit à l'obtention de tout ou partie de la certification. En bref, tandis que la VAP crée un droit d'accès à la formation certifiante en dispensant d'un diplôme ou titre requis, la VAE permet l'obtention de la certification via la formation par l'expérience
- (5) Il est d'usage en France de considérer que la notion de 'certification professionnelle' regroupe les diplômes, titres et certificats de qualification professionnelle. Maillard (2006) montre cependant que ce terme est "faussement fédérateur [et] masque des différences profondes entre les constructions sociales qu'elle désigne de manière unanime".
- (6) Il s'agit du formulaire Cerfa, n°12818*01.
- (7) À l'exception du Ministère du travail, dont la particularité est de ne pas avoir conçu de support distinct pour la validation, et ainsi de proposer aux candidats visant la certification par la voie de la formation, tout comme aux candidats engagés dans un parcours VAE le support dit du Dossier de Synthèse de la Pratique Professionnelle (DSPP).
- (8) Nous reprenons ici des éléments parus dans le texte d'une communication réalisée lors du congrès de l'AREF (2010) à l'université de Genève. Lien: <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-b/Parcours%20VAE.pdf>.
- (9) Le lecteur pourra se reporter ici au Rapport Besson (2008) intitulé Valoriser l'acquis de l'expérience. Une évaluation du dispositif de VAE, Secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique.
- (10) Le lecteur pourra se référer ici au numéro 198 de la revue Education Permanente, paru en 2011 à l'occasion des vingt ans de la loi de 1991 introduisant dans le Code du travail français le bilan de compétences, et notamment à l'éditorial rédigé par Ardouin et Lacaille qui resitue les enjeux de ce dispositif à partir de la circulaire du 19 mars 1993: "constituer une démarche privilégiée pour l'élaboration d'un projet porteur d'évolution et de progression professionnelles".

Références

- Aubret, J., Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris: Dunod.
- Bapst, C. (2004). Europe de la formation. De quoi s'agit-il? *Education Permanente*, 160, 13-17.
- Boutinet, J-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transition, rebonds*. Paris: PUF.
- Boutinet, J-P., Dominicé, P. (2009). *Où sont passés les adultes*. Paris: Téraèdre.
- Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. In M. Boissart et B. Verquin-Savarieau (Eds.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (pp. 55-68). Paris: L'Harmattan.
- Breton, H. (2016a). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE. *Recherches et éducations*, 16, 51-63.
- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique. *Le sujet dans la Cité*, revue n. 8, à paraître.
- Breton, H. (2017a). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau, P. Landry (dir.), *Pratiques la reconnaissance des acquis: Enjeux, modalités, perspectives* (pp. 185-193). Lyon: Chronique Sociale.
- Caillaud, P. (2013). L'Europe des certifications professionnelles. Coordination des systèmes nationaux ou promotion d'un modèle européen? *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, H-S, 4, 33-50.
- Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats (in)attendus. *Questions Vives*, Vol. 10, 20, 79-93.
- Chauvet, A. (2012). Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences?. *Education Permanente*, 192, 131-141.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation, *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 mai 2014. URL: <http://rechercheformation.revues.org/210>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Cortessis, S. (2011). Le groupe d'analyse de pratiques comme ressources pour construire le jugement professionnel de VAE. *ERES*, 1, 191-205.
- Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats VAE. *Questions vives*, vol. 10, 20, 47-62.
- Depraz, N. (dir.). (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest: Zeta books.
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Durand, M., Barbier, J-M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Lhotellier, A. (2001), *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris: Seli Arslan.
- Liétard, B. (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Education Permanente*, 133/1997-4, 175-174.
- Maillard, F. (2016). Des certifications professionnelles par milliers. Eclairage sur une catégorie plastique. *Education Permanente*, 181/2009-4, 11-22.

Massip, A. (2015). *Ingénierie territoriale et VAE*. Paris: L'Harmattan.

Mehran, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'université. In Cros, F. Lafortune, L. Morisse, M. *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 205-229). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mériaux, O. (2016). Les parcours professionnels: définition, cadre et perspectives. *Education Permanente*, Hors-Série AFPA, 9-17.

Morisse, M. (2003). Écritures et réflexivité, quel(s) rapport(s)?. *Perspectives de recherche en éducation*, 58, 61-67.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie* [en ligne], 154, janvier-mars 2006. URL // <http://rfp.revues.org/157>

Petitmengin, C., Bitbol, M., Ollagnier-Beldame, M. (2015). *Vers une science de l'expérience vécue. Intellectica*, 2, 64, 53-76.

Violet, D. (2012). Prométhée, Hermès et Épiméthée: esquisse d'une trilogie de l'accompagnement. Sans F. Lerbet-Séréni & F. Vial. *Mythes et éducation* (pp. 43-65). Paris: L'Harmattan.

La formation en alternance en France.

The work-linked training courses in France.

Catherine Guillaumin, Université François Rabelais - Tours, Equipe de recherche Education Ethique Santé Agir Ensemble et Prendre Soins (EE1 EES).

RÉSUMÉ FRANÇAIS

En suivant le fil d'Ariane que constitue l'usage du mot 'alternance' dans la langue française, son absence, son invention et aujourd'hui le consensus dont elle est l'objet, ce chapitre fait état de la vivacité de cette alternative pédagogique pour apprendre et se former tout au long de la vie. Les transformations actuelles du monde du travail questionnent incessamment la pratique et la réflexion qui lui sont associées car l'alternance mêle de manière complexe des enjeux politiques, pédagogiques, didactiques et personnels.

ENGLISH ABSTRACT

This chapter is proposing a research on the different meaning of the word "alternance" in the French language, its presence and vivacity in the education discourses, practices and research, and in the fields of Life Long Learning approach. The characteristics of the social conditions of the working life of the contemporary adult and its actual transformation is interrogating the relation between practical and theoretical knowledge, showing that the "alternance" is composing with the political, pedagogical, didactic and personal issues.

Introduction

L'alternance est définie, dès 1973 par Ozanam (1973) puis par Lerbet (1995) comme "Une formation à temps plein et à scolarité partielle associant au moins deux lieux de formation". En quelques années, l'usage de ce terme, récent dans la langue française, se transforme profondément : elle "n'est plus un mouvement socio-éducatif marginal"; elle n'est plus un impensé théorique (Pineau, 2005, p. 6), elle configure aujourd'hui le lien entre l'école ou plus globalement la formation et l'entreprise comme lieu de pratique professionnelle et d'apprentissage, tant en formation initiale qu'en formation continue. Elle est "une modalité d'aménagement des rapports entre la connaissance et l'action. Au cœur de ce rapport, se trouve la question de l'expérience, à la fois comme savoir mais aussi comme ressources" (Jobert, 2012, p. 5). En France, la formation initiale est obligatoire de 6 à 16 ans. A l'issue de la classe de 3ème après 9 ans d'études environ en primaire puis au collège, lorsque le jeune a environ 16 ans, trois filières sont proposées : l'enseignement général, technologique et professionnel. Ces deux dernières constituent la voie professionnelle et délivrent des diplômes allant du CAP (niveau V, équivalent CEC (1) 3) au titre d'ingénieur (niveau I, CEC 8) en passant par le BTS (CEC 5). La formation peut avoir lieu dans un lycée ou bien dans un Centre de Formation d'Apprentis ainsi qu'à l'Université. Ces diplômes peuvent être obtenus par la *voie scolaire*, par *apprentissage* ou par la voie de la *Validation des Acquis de l'Expérience*.

L'enseignement supérieur (2) propose des formations générales mais aussi, de plus en plus, de formations professionnalisantes, du niveau technicien au doctorat. Ces dernières intègrent, dans le parcours, des stages en milieu professionnel. Le lycéen ou l'étudiant en formation professionnelle initiale peut être sous statut scolaire ou universitaire (sous la responsabilité du chef d'établissement), sous statut d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation (avec un contrat de travail spécifique avec une entreprise). Les étudiants en emploi, relevant du régime de la formation continue conservent leur activité professionnelle qui leur tient lieu de stage; ceux qui sont en transition professionnelle ou bien sans emploi, bénéficient d'un stage, d'une durée égale à celui de la formation initiale, telle qu'elle est énoncée dans le référentiel de formation du diplôme. L'enseignement supérieur est accessible par voie d'apprentissage dès la licence et jusqu'au doctorat. Ainsi, au sein d'un même groupe de formation, en lycée professionnel ou technologique voire à l'Université, peuvent être regroupés des lycéens ou des étudiants bénéficiaires de ces différents régimes, initiaux et continus, sous statut universitaire, en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Tous bénéficient d'une formation en alternance.

L'enseignement français (3) est national et ce sont les régions qui ont la compétence générale dans le champ de l'apprentissage et de la formation professionnelle. Le système d'enseignement et de formation professionnelle, celui de la formation continue, se caractérise par des diplômes nationaux, la proposition de passerelles qui permettent à tout étudiant ou professionnel de passer d'une filière générale à une filière professionnelle (en bénéficiant d'acquis au regard des apprentissages théoriques antérieurs) ou d'une filière professionnelle en direction d'une formation générale, d'arrêter sa formation et de revenir, plusieurs fois, en formation au cours de sa vie professionnelle, en vue d'acquérir une nouvelle qualification professionnelle et/ou de construire une transition professionnelle. Enfin, grâce aux lois sur la *Validation des Acquis de l'Expérience*, il peut obtenir tout ou partie d'un diplôme et/ou profiter de cette opportunité pour s'engager de nouveau en formation.

Nous avons identifié, pour cette présentation de la formation en alternance en France, un fil d'Ariane, celui de l'usage du mot dans la langue en faisant l'hypothèse que celui-ci constitue un éclairage pertinent pour comprendre la spécificité de l'alternance en France. Aujourd'hui, et ce sera notre 2ème point, elle fait consensus. Elle est selon Jobert (2012, p. 5), un fait social global, complexe où s'enchevêtrent des dimensions sociologiques, politiques, économiques, épistémologiques, pédagogiques et personnelles. Dans un 3ème temps, nous repérons 3 conceptions modélisatrices de l'alternance et envisageons les questions à problématiser que pose l'institutionnalisation de l'alternance comme figure éducative de la professionnalisation tout au long de la vie, tant pour les acteurs engagés que pour les institutions qui portent les dispositifs. Méthodologiquement, tout au long de notre étude, nous mettons en lien évolution institutionnelle, pratique pédagogique et recherches portant sur l'alternance.

L'alternance : de son absence à son invention

Le modèle scolaire caractérise et domine la formation professionnelle en France pendant une très longue période. Prost (1981, 1992), Brucy & Troger (2000), Lelièvre (2004) soulignent le rôle déterminant des acteurs sociaux dans l'effort d'organisation des formations et le développement de leur scolarisation. Ils situent le début de cette scolarisation de la formation professionnelle, en 1880, lorsque, après avoir achevé la constitution de l'enseignement élémentaire et sa laïcisation, les républicains promulguent une loi considérée comme l'origine de l'enseignement technique.

Une voie professionnelle scolarisée

Cette scolarisation de la voie professionnelle (Lelièvre, 2004, p. 135) est produite par la synergie des actions de l'Etat et du patronat particulièrement les secteurs dynamiques de l'industrie et du commerce. La spécificité de cette période républicaine repose sur la "conjonction de leur détermination à prolonger la scolarisation de la jeunesse au-delà de l'école élémentaire avec l'émergence des nouveaux besoins de formation induits par la seconde révolution industrielle" (Brucy & Troger, 2000, p. 10). Au cours de cette première phase libérale l'Etat cherche "essentiellement à inciter les entreprises à réguler elles-mêmes les formations notamment par l'instauration d'un diplôme le CAP et d'un impôt, la taxe d'apprentissage" (Lelièvre 2004, p. 135). La loi Astier (1919) institue le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) et pose les fondements de la formation professionnelle, conçue comme vecteur de la promotion sociale (Pigassou, 2004, p. 109). Elle constitue le 1er jalon de la formation tout au long de la vie. Elle permet de certifier la qualification et d'opérer une certaine standardisation des critères de qualification à l'échelle nationale. Un temps de formation hors de l'entreprise, pendant le temps de travail, est accordé aux apprentis. Dans les industries mécaniques, les employeurs répondent en ouvrant des écoles d'entreprise, ailleurs les initiatives sont rares (Brucy & Troger, 2000, p. 13). Plusieurs orientations s'affrontent et se confrontent au cours de cette période, soulignant tout à la fois l'insuffisance de l'initiative patronale, la misère et le chômage, la nécessité de disposer d'une main d'œuvre qualifiée dans des techniques nouvelles.

L'organisation des formations professionnelles scolarisées est stabilisée à la Libération. "Les Centres d'Apprentissage qui deviendront les Lycées Professionnels sont explicitement destinés à la formation des ouvriers et employés qualifiés et se posent en concurrents directs de l'apprentissage et de ses cours professionnels" (Brucy & Troger, 2000, p. 14). Les Collèges Techniques qui deviendront les lycées techniques en 1959 sont exclusivement consacrés à la formation des techniciens. Ceux-ci n'ont pas de visée professionnelle directe. Les finalités de la formation dispensée pour l'ensemble du territoire sont énoncées dans les Instructions de 1946. Le terme d'apprentissage est utilisé lorsqu'une formation professionnelle, est assurée, en totalité ou en partie, au sein d'une entreprise. Brucy & Troger (2000, p. 15) montrent que de 1945 à 1985, l'enseignement professionnel connaît un accroissement ininterrompu de ses effectifs jusqu'à scolariser à la fin de cette période plus du tiers des lycéens; l'enseignement technique a progressé mais de manière moins

importante tandis que, dans le même temps, les effectifs de l'apprentissage sont faibles et ne progressent pas.

L'enseignement et la formation technique ou professionnelle se déroulent dans les établissements scolaires sans alternance, avec quelques exceptions néanmoins, l'apprentissage tel qu'il est défini plus haut mais aussi les formations médicales, paramédicales et sociales ainsi que celles des ingénieurs etc. Les périodes en milieu professionnel font partie à part entière de la formation mais le lien entre les temps et les espaces ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Il n'a pas de nom.

Après avoir proposé une courte histoire de l'institutionnalisation de la formation professionnelle en France et toujours en suivant le fil d'Ariane que constitue l'usage du mot dans la langue française, nous nous intéressons à ce moment fondateur que constitue sa pratique, la réflexion conduite et son invention. Celui-ci apparaît dans la langue française, avec une visée pédagogique en 1942. Paraphrasant Pineau (1984), nous pouvons dire Quelle histoire, l'alternance entre en formation!

L'invention du mot : une expérience discrète mais fondatrice

Girod de l'Ain (1982) rappelle que l'emploi courant, en France, de ce terme dans le domaine de l'éducation, date du colloque de Rennes (1973), qui avait pour intitulé L'enseignement supérieur en alternance. Le terme est emprunté au latin *alternare* dérivé de *alternus*, 'un sur deux' lui-même de *alter*, 'autre'. Le participe présent *alternant*, se spécialise en géologie, en biologie puis en médecine (Rey, 2006, pp. 99-100). Ce nouveau sens du substantif *alternance* ou de l'adjectif *alterné* n'a pas encore été repéré par les auteurs de dictionnaires. Le recours à ce terme savant a paru, semble-t-il, nécessaire aux acteurs du mouvement des Maisons Familiales Rurales, pour expliquer à d'autres le caractère insolite de leur pédagogie, l'apprentissage de la pratique dans la ferme familiale. Ce jargon, mot utilisé par Chartier (1986) est parti, en 1942, d'un participe présent *alternant*. Il apparaît dans le n° 3 de janvier 1946 du Bulletin mensuel de liaison entre les cadres des maisons familiales d'apprentissage rural. Le mot est inventé pour spécifier ce qui caractérise la pédagogie, c'est-à-dire l'alternance (4) de séjour entre la maison familiale et la ferme. Les notes prises lors d'un exposé sur l'alternance prononcé, en 1970, par Duffaure (5) permettent de comprendre l'intention de leurs inventeurs. "L'alternance est un concept qui n'est pas encore précisé mais en évolution. Elle est le résultat d'un doute portant sur l'école à temps plein et d'une conviction selon laquelle la réalité peut instruire [...] Le savoir n'est pas seulement dans le livre mais dans la vie [...]" (Chartier, 1986, p. 83).

Duffaure & Robert (1955) rendent compte dans le 1er ouvrage qui présente une pédagogie de l'alternance d'*Une méthode active d'apprentissage agricole : les cahiers de l'exploitation familiale*. Celle-ci repose sur un plan d'étude qui amène à l'école non pas un élève qui vient se soumettre, mais un élève qui vient se raconter et interroger. Alors seulement intervient la leçon. Pour Duffaure (Chartier, 1985, p. 83), la leçon est une réponse de type actif car le cycle continue. Par l'alternance, il n'y a jamais rien d'achevé. Authentiquement pragmatique, la démarche empirique des inventeurs est largement soutenue théoriquement. Elle résulte de rencontres, de liens qui se tissent entre des

hommes qui partagent des convictions (Guillaumin, 2002), des acteurs de terrain, des responsables de formation (Gues, 2010) et politiques et des universitaires qui à différents titres comprennent la pertinence de la démarche et vont s’y engager (6). Tous ces acteurs alternent expériences (pédagogiques) et réflexion sur celle-ci à partir des questions qu’ils se posent, pour comprendre et avancer. On retrouve dans cette démarche les mêmes éléments que ceux qui animent les formations agricoles en alternance (7). Nous retenons de cette expérience théorisée et instituante un certain nombre de points qui constituent, de notre point de vue, les points clés de l’alternance.

L’alternance est une démarche pédagogique dans laquelle s’engagent les acteurs formateurs, jeunes et parents. C’est un choix, une réponse pragmatique à leurs interrogations. Les parents s’y engagent également largement puisque dans cette construction pédagogique, il n’y a pas de formateurs techniques. Le cahier d’exploitation construit le lien entre temps et espaces et ne peut être rédigé sans le secours paternel, sans l’apport par le chef de famille de son expérience et sans l’assimilation de celle-ci par son fils. Cette collaboration est la raison d’être de la méthode et c’est précisément parce que les agriculteurs prennent conscience de leur responsabilité fondamentale qu’ils l’exercent effectivement. (Duffaure & Robert, 1955, pp. 157-162). Les veillées sont occupées par des lectures et des jeux d’intérieur. Le voyage d’étude tient une place importante.

A partir de cette expérience insolite, le mot entre dans l’usage. En quoi l’usage même du mot alternance traduit-il justement l’effondrement du modèle de scolarisation de la voie professionnelle? Qu’en est-il à ce jour? Comme précédemment, nous établissons des liens entre évolution institutionnelle de l’alternance, pratiques pédagogiques et productions théoriques.

L’alternance instituée

En 2000, la Revue Française de Pédagogie (131) publie Un siècle de formation professionnelle en France. Nous repérons cette temporalité comme le moment d’une transformation profonde de notre système de formation professionnelle, la fin d’une parenthèse, celle de la domination du modèle scolaire (Brucy & Troger, 2000).

De la loi de 1971 aux conséquences des chocs pétroliers

Trois lois sont adoptées le 16 juillet 1971 en même temps que la loi Delors portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l’éducation permanente (8). Elles complètent le dispositif : l’une est relative à l’apprentissage, l’autre concerne l’enseignement technologique et professionnel, la troisième porte sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles. L’apprentissage se constitue dès lors comme une voie de formation à part entière, avec une formation en CFA qui doit totaliser au moins 360 heures par an. Cette disposition selon Moreau (2003, p. 32), fait glisser l’apprentissage, au sens strict des termes, de la formation pratique à l’alternance et construit une institutionnalisation de la formation professionnelle (Combes, 1986). On dénombre en 1981, 228 000 apprentis.

Les conséquences économiques et sociales des chocs pétroliers (1973, 1979) bousculent les objectifs de la loi de 1971. L'élévation du niveau de formation fait l'objet d'une convergence rare dans l'histoire. Cependant, il faut aussi favoriser le traitement social du chômage, aider à l'insertion des jeunes sans qualification et développer des actions complémentaires à l'acte de formation proprement dit : accueil et information, bilan de compétences, validation des acquis (Pigassou, 2003, p. 110). Et paradoxalement, l'école est accusée de fabriquer des chômeurs. L'inadéquation formation-emploi est pointée, tout particulièrement, une trop grande distance entre l'école et l'entreprise perçue comme source des difficultés d'insertion des jeunes (Moreau, 2003, p. 36). Autre paradoxe, l'image des filières professionnelles est dégradée alors qu'elles "jouent un rôle essentiel dans la progression de la scolarisation mais cela dégrade encore leur image" (Pair, 2003, p. 177). L'usage du mot alternance va traduire un changement profond associant à la fois élévation du niveau de formation et collaboration entre l'école, au sens large et l'entreprise.

L'institutionnalisation de l'alternance

Dès 1967, des jeunes en grandes difficultés, soumis à l'obligation scolaire, bénéficiaient de temps d'expérience en entreprise (Moreau, 2003, p. 36). La création des séquences éducatives (9) en entreprise, proposées dès 1979 sur la base du volontariat des équipes pédagogiques, puis généralisée en 1992 pour les élèves de Lycée Professionnel, vise, selon les textes, à ouvrir l'école aux réalités de la vie active et ont pour objet, la progression des connaissances et des savoir-faire des élèves. L'annexe pédagogique contient un véritable contrat pédagogique liant le lycée et l'entreprise qui fait suite à de longs travaux entre l'Etat, le CNPF et la Fédération de l'Education Nationale (Guillaumin, 1997, p. 40). Un verrou idéologique vient de sauter écrit Appay (1992) montrant que la réglementation concernant les séquences a suscité la coopération avec les entreprises. Antérieurement la revendication était inverse. Elle reposait, sur la conception des rapports entre la formation professionnelle et la production : former tout en protégeant les jeunes le plus longtemps possible de la production. La création des baccalauréats professionnels, en mars 1986, constitue l'acte de naissance de l'alternance sous statut scolaire (Guillaumin, 1997, p. 40). Il comporte obligatoirement une importante formation en entreprise (de 12 à 24 semaines sur l'ensemble du cycle de formation) qui est elle-même l'objet d'une validation intervenant pour l'obtention du diplôme. La loi d'Orientation sur l'Education de 1989, confirme l'infléchissement avec les termes suivants "La scolarité peut comporter à l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité, des périodes de formation dans les entreprises [...]. Ces périodes sont conçues en fonction de l'établissement qui dispense la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel". L'apprentissage n'est pas en reste. Limité jusqu'en 1985 au CAP et à quelques mentions complémentaires, il propose maintenant la quasi-totalité des diplômes professionnels. L'évolution est profonde et a pour conséquence "l'expulsion des savoirs professionnels de l'école. Ce mouvement est d'autant plus significatif qu'il s'accompagne de la mise en œuvre de processus de

formation et de certification qui concourent à déplacer la formation professionnelle initiale et les voies d'accès à la certification vers les entreprises" (Brucy et Troger, 2000, p. 17).

De nombreux dispositifs, portés par le principe de l'alternance, clairement énoncé réglementairement, comme voie d'insertion et de qualification, sont mis en place. L'alternance est instituée, sous ses différentes formes, sous statut d'apprentissage, sous statut scolaire ou sous statut universitaire. Elle est devenue un maître mot de la formation professionnelle qu'elle soit initiale ou continue. L'alternance, présente à tous les niveaux de formation y compris dans l'enseignement supérieur, est devenue en quelques années, un attracteur étrange (Le Boterf, 1994) dont on ne sait pas toujours, souligne Fernagu-Oudet (2007, p. 5) se servir mais dont on sait qu'il prend forme en situation d'action. Quels sont les modèles théoriques qui la traversent? Nous poursuivons notre travail d'analyse mettant en lien évolutions institutionnelles et productions théoriques.

L'alternance : conceptions et modélisations

En nous fondant sur les travaux des auteurs et les éléments réglementaires qui les contextualisent, nous repérerons 3 approches rendant compte chacune d'une compréhension et d'une pratique de l'alternance. Ces éclairages s'enchevêtrent plus qu'ils ne se juxtaposent, donnant à voir, tour à tour, les réflexions et les pratiques des acteurs engagés, qu'ils soient praticiens, chercheurs ou responsables de formation.

Construire une interface entre deux mondes

La 1^{ère} conception d'une modélisation de l'alternance est produite par Geay (1991, 1998). Elle s'inscrit dans le contexte de séparation de deux systèmes que sont le travail et l'école, chacun ayant ses propres spécificités. Théoriquement, le concepteur articule l'approche systémique (Simon, 1991) aux travaux de Schwartz (1977) portant sur la mise en relation de deux systèmes aux logiques contradictoires, le système école et le système travail. L'alternance se constitue comme un entre-deux, entre deux systèmes, dont la finalité est de rompre le face à face. Comme tout fait éducatif (Lerbet, 1981), l'alternance comporte 4 dimensions, institutionnelles, pédagogiques, didactiques et personnelles. Chacune des dimensions est spécifiée par cette situation particulière d'entre-deux. La dimension institutionnelle représente le cadre réglementaire et législatif qui organise la formation et à l'intérieur duquel les acteurs agissent. La formalisation institutionnelle de l'alternance rend compte de la liaison instituée entre les deux champs de formation. Elle peut être juxtapositive, associative ou copulative (Bourgeon, 1979). Toute didactique se réfère à une théorie de l'apprentissage. La dimension didactique se définit comme l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances tandis que la dimension pédagogique rend compte de l'accompagnement des personnes engagées dans ce type de formation. Enfin, la dimension personnelle recouvre la manière dont chacun apprend (ses stratégies d'apprentissage) et construit son identité (personnelle et professionnelle) (Hahn et al. 2005, p. 24). L'approche piagétienne tout particulièrement l'ouvrage *Réussir et comprendre* participe de la construction de cette modélisation. L'école se caractérise par une logique de transmission du savoir et le travail par celle d'utilisation de

ceux-ci; à l'école, le rapport au savoir est fondé sur la compréhension, les apprentissages sont formels et ont pour finalité le projet d'études tandis qu'en entreprise, les apprentissages sont expérientiels, la réussite traduit l'apprentissage et le projet est professionnel. Nous avons pu montrer (Guillaumin, 1997), à la suite de Geay (1998), chez les jeunes pris dans la double contrainte que crée la juxtaposition des enseignements professionnels dans l'établissement de formation et la pratique professionnelle sur le terrain avec le tuteur professionnel, la survenue d'une schizophrénie culturelle, produit des discours contradictoires qui peuvent être portés par les formateurs professionnels au CFA ou au lycée professionnel et par les tuteurs en entreprises.

Alors que se développent des recherches-actions nombreuses, la conception de l'entreprise, lieu d'acquisition de compétences, est renforcée par la loi de Validation des Acquis Professionnels (VAP) de 1992, suivie en 2002 par une loi de modernisation sociale, instituant la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ces avancées réglementaires impactent les réflexions sur l'alternance, tout particulièrement concernant la fonction formative du travail.

La fonction formative du travail et la didactique de l'alternance

Dès 1993, Geay (1993, pp. 79-80), plaide pour une didactique de l'alternance reconnaissant que " si on a beaucoup réfléchi à la dimension pédagogique d'une alternance qui ne serait pas juxtapositive mais intégrative, on s'est jusqu'ici peu interrogé sur ce que pourrait être une didactique de l'alternance, c'est-à-dire sur la manière d'y enseigner compte tenu de la façon dont on y apprend ". Citant Vergnaud et Lerbet, (Geay, 1993, p. 19) l'auteur rappelle que la didactique est l'étude systématique des processus de transmission et d'appropriation et que l'objet de la pédagogie est de l'ordre de la relation tandis que celui de la didactique est de l'ordre de l'information. Où en sommes-nous depuis 1992 date de parution du 1er ouvrage de référence sur l'alternance *Les formations en alternance. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique?* interroge Fernagu-Oudet dans son éditorial (2007, p. 5) du n. 172 de la revue *Education Permanente* au titre remarquable *L'alternance, pour des apprentissages situés*. Les travaux produits ont en commun que l'expérience au travail est productrice d'apprentissages sous réserve de pouvoir être mis en forme, par le langage oral ou écrit (explicitation etc.), sous forme d'un dialogue ou d'un travail de groupe qui autorise l'émergence d'interrogations, de questionnements voire de problématisation. Et cela crée une mise à distance qui, telle une interface, permet de trouver des réponses pour mieux revenir vers le terrain. En 2017, Santelmann coordonne un ouvrage portant sur *Analyses du travail et intentions formatives*. Ici, les travaux rendent compte du lien travaillé par les organismes de formation et les entreprises pour un accompagnement en amont et en aval des processus de professionnalisation des individus (consolidation des acquis et visibilité des compétences acquises) pour permettre validations, certifications et transitions professionnelles. Entre 2011 et 2012 s'est déroulée une conférence de consensus qui a donné lieu à énonciation des problématiques actuelles sur l'alternance, à l'identification d'experts (chercheurs, formateurs, responsables d'organismes) qui ont apporté leurs contributions, d'abord sur

les questions politiques de l'alternance, *L'alternance au-delà du discours*, coordonné par Merle puis sur les contributions des experts, *L'alternance du discours à l'épreuve*, coordonné par Jobert. L'émergence d'un droit à la professionnalisation conceptualise institutionnellement l'avancée de cette pratique pédagogique qui est aujourd'hui la règle pour toute la voie professionnelle. L'alternance fait consensus. D'autres publications postérieures continuent d'alimenter le débat, telles que par exemple *Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants* (Maubant, Roquet, 2016), ou bien *L'alternance à l'Université, quel effet propre sur l'insertion?* (Beaupère, Collet, Issehane, 2017). Ces travaux très récents mettent en évidence que la question du sujet se formant est centrale.

L'alternance fut travaillée du point de vue institutionnel, puis de celui de l'entreprise formatrice. Ces approches se complètent et s'enchevêtrent. En lien avec l'institution d'un Droit Individuel à la Formation, l'alternance se (re)centre sur le sujet, celui qui se forme mais aussi celui qui accompagne la formation.

(Re)placer le sujet au centre

Les travaux sur l'alternance, soutient Jobert (2012, p. 6) ont mis fin au vieux débat entre théorie et pratique. Cependant, dès lors que nous avançons dans la compréhension et la pratique de l'alternance, dans le monde incertain et en changement qui est le nôtre aujourd'hui, nous en saisissons mieux toute la complexité, " celle d'une organisation bipolaire dynamisée par une recherche d'unité ", décrite en termes d'oppositions et de complémentarité (Durand, 2012, p. 36).

Dans le réel des situations en de formation en alternance, l'affaire est peut-être moins tranchée qu'il n'y paraît. Duffaure (Chartier, 1986, p. 83) l'explicitait déjà : la leçon est une réponse de type actif au questionnement d'un sujet, nécessaire pour que le cycle continue. Par l'alternance, il n'y a jamais rien d'achevé. Aujourd'hui, l'alternance est décrétée intégrative, comme par exemple dans les référentiels de formation en soins infirmiers. Or, l'intégration est d'abord le fait de celui qui intègre, c'est-à-dire de celui qui agit, au sein d'un dispositif institué. La prise de conscience et l'intégration des savoirs ne peuvent faire l'objet d'une injonction. C'est d'abord le fait du sujet qui se forme. D'autre part, Lechaux (1995) a montré que plus les savoirs sont massifs dans une formation et plus leur acquisition échappe au acteurs de l'entreprise et, corrélativement, les savoirs d'expérience sont plus facilement dévalorisés. En d'autres termes, dans les formations en alternance, l'écart se creuse entre formation théorique et réel de la pratique de terrain. Que deviennent les sujets les plus fragiles? Quels sont alors la place, le rôle voire le statut des tuteurs et des autres acteurs de l'entreprise? Ces deux questions apparaissent centrales aujourd'hui pour qui s'intéresse à l'alternance.

Des éléments réglementaires renforcent cette analyse. La loi (10) du 5 mars 2014 aborde ensemble les réformes de la formation professionnelle, de l'emploi et de la démocratie sociale. Elle est caractéristique du dépassement des bipolarités avec le Droit Individuel de Formation qui institue le principe d'une formation attachée à la personne et affirme le droit à la qualification. Le salarié devient acteur de son évolution professionnelle et de la sécurisation de son parcours. Il alterne. Ce dispositif ouvre la double perspective d'une

alternance longue, celle de la vie tant personnelle que professionnelle, ayant en son centre le sujet pilotant ses apprentissages tout au long de la vie et d'alternances courtes plutôt organisées sur la base de périodes de formation alternant avec l'exercice professionnel et permettant d'acquérir une nouvelle qualification.

Pour accompagner ces alternances, en partant de celui qui établit les liens, c'est-à-dire le sujet, l'approche en termes de processus (Guillaumin, 2016) plutôt qu'en termes de systèmes convient davantage. La caractérisation de l'action, dans une perspective de modélisation systémique, est le processus qui est tout à la fois, le temps qui se déroule, les contextes, les acteurs avec leurs histoires et leurs projets etc. qui se croisent et interagissent et opèrent des changements. L'approche par processus s'intéresse aux changements, aux transformations silencieuses, visibles, partagées pour tous ceux qui interagissent devenant tour à tour apprenant et formateur. L'alternance peut devenir (trans)formatrice, attentive aux fragilités et aux ressources de chacun.

Conclusion : l'alternance un processus inachevé

Suivre le fil d'Ariane de l'invention du terme jusqu'à son plein épanouissement, s'est révélé particulièrement fécond dévoilant d'abord une absence et aujourd'hui un consensus. La méthode suivie a permis de procéder à une analyse croisée des dynamiques institutionnelles et notionnelles sur l'alternance en France depuis son émergence. A partir de ce travail nous pouvons faire le constat que la formation en alternance a fait ses preuves en termes d'insertion professionnelle. Elle a atteint sa maturité et la capacité de constater ses faiblesses parmi lesquelles, nous retenons, le nombre trop important de laissés pour compte que sont les jeunes sortis tôt du système scolaire et n'ayant pas d'expérience professionnelle et ceux ayant intégré le marché de l'emploi tôt et qui sont pénalisés par un bas niveau de qualification (Voirol-Rubido et Siegfried Hanhart, 2015, p. 7). A partir de ce constat, différentes questions peuvent être posées ouvrant, peut-être la voie à des travaux partagés dans différents pays européens telles que la question de l'alternance longue du sujet, celle portant sur l'allongement (11) de la période de maintien dans le système scolaire, l'orientation vers les filières professionnelles, les passerelles existantes mais difficiles à mettre en œuvre, la faisabilité d'une voie professionnelle allant du CAP au doctorat etc.

Note

- (1) Cadre Européen des Certifications / EQF European Qualification Framework.
- (2) Le baccalauréat, qu'il soit général, technologique ou professionnel, constitue le 1er grade universitaire et permet d'entrer à l'Université.
- (3) Le système éducatif qui relève du Ministère chargé de l'Education Nationale, comprend 3 degrés, primaire, secondaire et supérieur, eux-mêmes partagés en cycles.
- (4) Cette expérience débute en 1935 dans un petit village et vise à former des agriculteurs. Peu d'agriculteurs sont alors formés. Il s'agit de répondre à un besoin de formation. Les parents s'engagent, participent à l'action éducative mise en place pour la formation de leurs enfants et débattent avec les moniteurs-enseignants.

- (5) Inspecteur de L'Union Nationale des Maisons Familiales d'Apprentissage Rural puis directeur de l'Union nationale des Maisons familiales rurales.
- (6) Duffaure, directeur dès 1957 de l'Union nationale des Maisons familiales rurales, promeut inlassablement l'idée de formation par alternance, s'inscrit à la Sorbonne et rencontre Cousinet, alors chargé de cours à la Sorbonne et directeur de l'Ecole Nouvelle Française; il rencontre en 1956 Chartier qui devient responsable des sessions pédagogiques puis en 1961, le directeur du Centre national pédagogique. Dès 1975, il tisse des liens avec l'Université et l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales où il rencontre Desroche, sociologue, philosophe, fondateur du collège coopératif en 1959, inventeur de la recherche-action dans la formation d'adultes et Lerbet. Ils s'engagent conjointement pour initier le DUEPS (Diplôme Universitaire des Etudes de la Pratique Sociale) en 1975 (Desroche, 1990, p. 35). L'Université de Tours en la personne de Germain, responsable du service de formation continue puis Président de l'Université porte institutionnellement la formation "On est parti de l'idée que, même si l'Université classique doit durer, il y a aussi un public qui a besoin de produire pour apprendre et se former" (Chartier, Lerbet, 1993, p. 12).
- (7) Et l'Université autorise et reconnaît ces productions sous la forme d'un diplôme qui permet à ceux qui le souhaite de préparer une thèse de doctorat puis ensuite d'essaimer dans l'Université et ailleurs (Germain, 1993, p. 13).
- (8) "La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue. La formation professionnelle continue fait partie de la formation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, de favoriser la promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social. Elle peut être dispensée à des salariés titulaires d'un contrat de travail prévoyant une formation en alternance".
- (9) La durée moyenne de la séquence est de 5 semaines et en 1987, 215 000 jeunes sont concernés.
- (10) Cette loi crée le DIF, les contrats de professionnalisation, les périodes de professionnalisation, le passeport formation et fait évoluer le plan de formation.
- (11) Voirol-Rubido et Siegfried Hanhart (2015, p. 5) citent les indicateurs spécifiques qui caractérisent la reconfiguration du marché de l'emploi: moins de travail physique et plus de compétences techniques, organisationnelles et scientifiques), davantage de créativité et réactivité des individus face aux changements sont spécifiques à l'économie du savoir. Ces mutations des marchés de l'emploi interrogent les politiques de formation qui ont largement soutenu l'expansion de la formation.

Références

- Appay, B. (1992). L'établissement de formation, bureaucratie et production. Paris, *La Documentation française*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 257-265.
- Beaurepère, N., Collet, X., Issehane, S. (2017). L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion?. *Formation emploi* [En ligne], Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, URL: <http://formationemploi.revues.org/5082>.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: UNMFREO.
- Brucy, G., Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire?. *Revue française de pédagogie*, 131, 9-21.
- Chartier, D. (1986). *À l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Éd. Univ.
- Chartier, D., Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Combes, M.-C. (1986). La loi de 1971 sur l'apprentissage: une institutionnalisation de la formation professionnelle. *Formation-emploi*, 15, 18-32.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action*, Apprentissage 3. Paris: Editions Ouvrières.
- Duffaure, A., Robert, J. (1955). *Une méthode active d'apprentissage agricole Les cahiers de l'exploitation familiale*. Paris: EAM.
- Durand, M. (2012). L'alternance: une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative. *Education Permanente*, 193, 31-40.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). L'alternance pour des apprentissages situés (1). *Education Permanente*, 172, 5-14.
- Geay, A. (1991). L'alternance éducative. *Education Permanente*, 115, 6-9.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Education Permanente*, 115, 79-88.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Girod de l'Ain, B. (1982). *Le furet de l'alternance Petite histoire sociolinguistique d'une idée qui court beaucoup*. Paris: Edilig.
- Guillaumin, C. (1997) *Une alternance réussie en lycée professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Guillaumin, C. (2002). *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris: L'Harmattan.
- Guillaume, C. (2016). Le sens de l'alternance Alternative pédagogique, projet éthique et perspective politique. *Pronésis*, 5, 28-37.
- Hahn, C., Besson, M., Collin, B., Geay, A. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur: enjeux et perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- Jobert, G. (2012). L'alternance, un fait social total. *Education Permanente*, 193, 5-7.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. d'Organisation.
- Lelièvre, C. (2004). *Les politiques scolaires mises en examen Douze questions en débat*. Paris: ESF.
- Léon, A., Chassignat, A. (1976). *Enseignement technique et formation permanente*. Paris: ESF.

- Lerbet, G. (1981). *Une nouvelle voie personnaliste: le système personne*. Maurecourt: UNMFREO.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Maubant, P., Roquet, P. (Dir.) (2016). *Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants*. Phronesis (5).
- Merle, V. (2012). Editorial L'alternance au-delà du discours (dir. Merle, V.). *Education Permanente*, 190, 5-8.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La dispute.
- Ozanam, J. (1973). Les Maisons Familiales, un anti-enseignement. *Education et développement*, 84, 42-55.
- Pair, C. (2003). Diplôme, qualification et insertion professionnelle: la relation formation/emploi. *Le système éducatif en France* (dir. Toulemonde, B.). Paris: Les notices de la documentation Française, 174-178.
- Pigassou, J. (2004). La formation tout au long de la vie. *Le système éducatif en France* (dir. Toulemonde, B.). Paris: La Documentation française, 109-120.
- Pineau, G. (1984). Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! *Education Permanente*, 72-73.
- Pineau, G. (2005). Editorial. L'alternance une alternative éducative. *Education Permanente*, 163, 5-6.
- Prost, A. (1992). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil.
- Rey, A. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Santelmann, P. (2017). Introduction. *Education Permanente* (H.S.), 7-10.
- Schawartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris: Flammarion.
- Simon, H. (1991). *Sciences des systèmes: sciences de l'artificiel*. Paris: Dunod.
- Voirol-Rubido, I., Hanhart, S. (2017). Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation? *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 19 août 2016. URL: <http://rfp.revues.org/4813>
- <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/chronologie/>
- <https://patrickgues.wordpress.com/2010/10/01/les-pedagogues-des-maisons-familiales-rurales/>

Le rôle des responsables pédagogiques de groupes en formation continue dans une université française : une autonomie des enseignants du supérieur inversement proportionnelle à celle de leurs universités.

The role of pedagogical coordinators of lifelong learning postgrad programs in a French university : higher-education teachers autonomy inversely proportional to that of their universities.

Sébastien Pesce, Université François Rabelais - Tours.

RÉSUMÉ FRANCAIS

La mise en œuvre et la coordination de programmes de formation continue s'appuient dans les universités françaises sur l'intervention d'«enseignants-chercheurs». Dans le cas de l'établissement évoqué dans cet article, il s'agit notamment de 'responsables pédagogiques de groupes spécifiques'. Ces derniers sont des 'enseignants-chercheurs', pour qui les missions relatives à la formation continue s'ajoutent aux rôles traditionnels d'enseignement, de recherche et d'administration. Le présent article propose d'envisager la transformation des modèles de référence qui organisent la conception et la mise en œuvre de programmes de formation continue en privilégiant une perspective pédagogique. Mon propos vise, dans ce cadre, à analyser les effets du développement de l'autonomie des universités, mais aussi de la 'marchandisation' du savoir, sur le projet politique émancipateur de l'éducation populaire qui fut, il y a une quarantaine d'années, l'un des moteurs de l'entrée de la formation continue à l'université.

ENGLISH ABSTRACT

The implementation and coordination of lifelong training programs in French universities is based on the intervention of academics. In the case of the institution referred to in this article, these include 'pedagogical coordinators of specific groups'. The latter are scholars, for whom continuing education duties come in addition to the traditional roles of teaching, research and administration. This article proposes to consider the transformation of the paradigms that organize the design and implementation of lifelong learning programs from a pedagogical perspective. In this context, my aim is to analyse the effects of the development of the autonomy of universities, but also of the 'marketization' of knowledge, on the emancipating political project of people's education which was, about forty years ago, one of the driving forces behind the entry of continuing education into universities.

Introduction

En 1983, Dominicé et ses collaborateurs, coordonnant un numéro de revue consacré aux 'éducatrices permanentes', évoquent le 'grand bazar' de l'éducation permanente (p. 3).

Ils problématisent notamment la rencontre entre des acteurs et des institutions ayant des cultures et des modes d'organisation très différents, des acteurs qui " se manifestent par une sorte d'excès de sens " exprimant " leur volonté de ne plus être une matière première pour l'action politique ou idéologique, d'être producteurs de leur propre sens" (p. 5). La problématique me semble avoir peu changé en 45 ans, et ce sont des questions similaires que je propose de traiter en évoquant les contradictions auxquelles sont soumis(e)s les responsables pédagogiques de groupes spécifiques en formation continue des universités, en m'appuyant sur ma propre expérience à l'université de Tours, expérience d'enseignant-chercheur, de responsable de groupe spécifique et de chargé de mission formation continue, mission que j'ai exercée pendant un an.

Je m'intéresserai plus particulièrement à la question de la pédagogie, qui constitue mon principal champ de recherche, une pédagogie qui me semble être l'un des lieux où s'expriment les tensions organisationnelles, institutionnelles et politiques auxquelles se confronte la formation continue (1) et avec lesquelles les responsables pédagogiques de groupes spécifiques doivent nécessairement faire.

Un détour par l'histoire de la formation des adultes en France : de l'éducation permanente à la formation continue universitaire

Les modèles de référence, sur les plans organisationnel, idéologique, pédagogique, et économique, qui structurent la formation des adultes en France sont le résultat d'une lente construction, dont on a coutume de voir l'acte de naissance dans le rapport présenté par Condorcet en avril 1792. Ce rapport décrit une architecture supposée idéale de l'éducation entendue dans un sens très large, incluant celle des adultes. Il propose un ensemble complet de principes, relatifs aux fonctions sociales, politiques et économiques de l'éducation, autant qu'un modèle pour l'organisation du système éducatif.

C'est ainsi en 1792 qu'est affirmé un idéal d'éducation populaire (2), traduction d'un projet politique émancipateur, dont trois ' branches ' se formalisent progressivement : le champ des loisirs populaires ; celui du syndicalisme ; celui de la formation permanente. Ces trois champs expriment une visée politique, celle d'une éducation du peuple visant la sauvegarde d'un idéal républicain. Cette philosophie accompagne tout au long des XIXe et XXe siècles le développement de la formation des adultes en France.

Cette cohabitation entre trois branches de l'éducation populaire permet de comprendre les préoccupations multiples, et à première vue parfois contradictoires, qui structurent la formation des adultes.

Une première dimension est d'ordre pédagogique et philosophique : l'idéal de l'éducation populaire s'exprime dans les mouvements de jeunesse, qui construisent un ensemble de réponses pédagogiques aux questions que pose l'éducation du peuple, et notamment du jeune citoyen. Elle produit des démarches spécifiques, pense des situations pédagogiques, en lien, à partir du début du XXe siècle, avec les mouvements d'éducation nouvelle. Des modèles pédagogiques émergent ainsi, notamment dans la formation des animateurs ou des cadres de jeunesse et d'éducation populaire qui, loin d'avoir disparu

aujourd'hui, participent du ' répertoire ' des pratiques pédagogiques auxquelles peut puiser la formation des adultes.

Une seconde dimension est d'ordre économique. Si se joue une révolution de l'éducation populaire, ce n'est pas uniquement parce que la République naissante a besoin de nouvelles formes éducatives pour réaliser son grand projet émancipateur. C'est aussi parce que les acteurs politiques et économiques ont le sentiment de vivre, à la fin du XIXe siècle, ce que l'on décrirait aujourd'hui comme une première révolution industrielle. Ce sentiment incite déjà Condorcet et ses contemporains à imaginer des voies de formation qui permettront d'adapter les savoirs des adultes aux nouvelles techniques et aux nouvelles formes de production. Cette notion d'adaptation de ce que l'on nommerait aujourd'hui les compétences, présente dès la naissance de la formation permanente, constitue une thématique récurrente dans les réflexions, les pratiques, mais aussi les tentatives d'organisation et de réglementation de la formation, durant les deux siècles qui suivent. Elle constitue une traduction, dans le champ économique, d'une logique de progrès pensée d'abord dans le champ philosophique et politique.

Finalement, une troisième dimension est d'ordre social, et s'exprime dans un idéal de ' promotion sociale ' (Terrot, 1997, pp. 225sq). La formation permanente doit permettre à des individus de s'arracher à leur condition sociale : en se formant, ils accéderont à de nouvelles fonctions, et à un salaire plus élevé. Ils pourront grimper dans l'échelle sociale.

De cette histoire complexe résulte une articulation permanente entre deux types de discours : l'un plus idéologique, associé à une visée émancipatrice ; l'autre plus instrumental, poursuivant des enjeux d'employabilité, de développement économique et d'adaptation des travailleurs au poste de travail. Je parle bien ici d'articulation, non de dialectique ou d'opposition entre deux modèles qu'il faudrait voir comme contradictoires. Il ne s'agit pas de décrire une lutte entre un modèle citoyen/émancipateur d'une part et une perspective néo-libérale d'autre part. Ces deux grandes préoccupations sont complémentaires, et cette complémentarité s'exprime d'ailleurs assez explicitement dans la logique de promotion sociale, incluant une visée de promotion collective, et servant potentiellement ces deux agendas de la formation des adultes. S'il n'y a pas d'incompatibilité entre ces deux discours, insistons sur le fait qu'ils participent, près de deux siècles après le rapport Condorcet, du paysage dans lequel la formation continue universitaire se structure.

Cette variété des visées se double d'une diversité des modèles de référence qui, sur le plan de l'ingénierie et de la pédagogie de la formation, sous-tend les manières de penser les modalités de mise en œuvre de la formation continue à l'université.

Parce que la formation des adultes s'est en partie élaborée dans le contexte pédagogique et idéologique d'une formation continue pensée comme éducation populaire, elle a été l'occasion de nombreuses expérimentations qui ont donné naissance ou entretenu des modèles pédagogiques pensés pour autoriser le déploiement de l'autonomie des sujets adultes en formation. On peut citer à titre d'exemple : l'œuvre de Henri Desroche, et l'action menée au sein du Collège Coopératif (3), promouvant la formation par production de savoirs ; les nombreuses expériences conçues et mises en œuvre par Bertrand Schwartz

(4) ; le recours aux Histoires de Vie en formation telles que les développe depuis plus de trente ans Gaston Pineau (5).

Si ce type d'approches inspirées de l'éducation populaire reste encore très présent dans les départements universitaires (pas exclusivement de sciences de l'éducation) qui développent une offre de formation à destination des adultes, d'autres modèles servent de référence dans les universités françaises, comme d'ailleurs dans nombre d'organismes de formation, modèles qui correspondent à des ingénieries parfois décrites comme 'dures', par opposition aux formes 'd'ingéniosité' (6) que supposent les pratiques inspirées de l'éducation populaire. L'histoire de la formation des adultes en France explique aisément la prédominance de ce type d'ingénieries dites dures : lorsque les lois sur la formation continue provoquent au début des années 1970 un essor massif de la formation d'adultes, le monde de l'entreprise, qui finance la formation, et doit très rapidement trouver les moyens d'organiser cette formation, va puiser dans sa propre culture pour penser des moyens de construire son offre. L'entreprise traduit assez naturellement, on le comprend, les modèles d'ingénierie déjà en œuvre dans son activité de production au domaine pédagogique : méthodologie de projet, planification et contrôle des étapes de l'action, découpage du projet global en étapes, etc. Pour penser une formation il faut anticiper sur un résultat (des objectifs à atteindre en termes d'apprentissage ou de développement des compétences) et séquencer les étapes, associées à des objectifs opérationnels et à des moyens, qui doivent permettre de se rapprocher de ce but. Il est difficile, face à ces conceptions aujourd'hui dominantes, de penser le caractère 'transpassible' (7) de l'intervention de formation et de défendre une formation fondée sur une recherche-action plus politique, pensée comme "une autre manière de chercher, se former, transformer" (Mesnier & Missotte, 2003), invitant les adultes en formation à se mettre "en quête d'une intelligence de l'agir" (Mesnier & Vandernotte, 2012), d'une intelligence qui soit la leur, non celle déterminée par une logique curriculaire ou marchande.

Là où des formats pédagogiques issus de l'éducation populaire tendent à ouvrir les espaces et à se préoccuper du développement du pouvoir des acteurs, là où les ingénieries ouvertes, ou l'ingéniosité, de ces modèles tendent à favoriser une forme de lâcher prise, les logiques formatives issues de l'entreprise tendent à anticiper, planifier, contrôler davantage les étapes de la formation : on pense dans ce dernier cas moins en termes de pouvoir des acteurs et d'émancipation que de 'méthodes actives', ces dernières référant souvent à une 'mise en activité' qui évite la passivité des sujets en formation, tout en laissant aux formateurs un très grand pouvoir en termes de détermination des buts à atteindre et des moyens de le faire.

Il y a bien sûr une part d'artifice dans l'opposition de ces deux modèles : les pratiques de formation les plus proches de l'éducation populaire (ainsi dans le champ de l'animation socioculturelle) ont, tout comme les cabinets privés et l'université, été influencées par les modèles d'ingénierie pédagogique issus de l'entreprise, et s'en sont souvent inspirés.

Pour autant, la tension est perceptible sur le terrain universitaire entre ingéniosité et ingénieries dures, et cette dernière se double d'une tension supplémentaire, liée à la perception (qui dans certains cas peut être justifiée) que peuvent avoir les services de formation continue des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs : ces

derniers sont perçus comme étant davantage des 'enseignants' que des 'formateurs', habitués à 'professer' lors de cours magistraux. Les services de formation continue peuvent ainsi (et l'intention est noble) chercher à former les enseignants-chercheurs à la pédagogie, et vont alors spontanément puiser dans le stock des modèles théoriques et pratiques d'une pédagogie considérée comme 'moderne' : une pédagogie 'active', souvent malgré tout très linéaire, supposant un fort contrôle et une omniprésence de l'évaluation, affirmant les logiques de compétences, favorisant le recours à la formation en distanciel ou à l'hybridation.

La tension devient véritablement problématique non pas quand on recourt simplement à ces outils, mais lorsqu'est embrassée du même coup une logique de 'bonnes pratiques', une reconnaissance aveugle de techniques plus ou moins à la mode qui ne sont pas passées au crible d'une analyse véritablement réflexive. Et cette tension devient potentiellement intenable quand elle affirme, ou à tout le moins suggère sans la questionner, la modernité de formats pédagogiques nés pourtant il y a plus de quarante ans, en ignorant la quantité d'expériences pédagogiques qui, dans le champ de la formation d'adultes, ont été menées depuis le milieu du XXe siècle.

La Formation Continue Universitaire (FCU) : un choc de cultures

Si les représentations collectives décrivent une université française très éloignée des préoccupations professionnelles et économiques, la visée professionnelle est, comme le rappelle Carpentier (2017, p. 186) présente depuis les origines d'universités perçues comme "moyen de formation de la main-d'œuvre de l'Église, de l'État et des professions clés". Le développement de la formation continue poursuit cet idéal en le redessinant radicalement, dans la suite du processus de Bologne et de la Loi récente sur l'autonomie des universités (p. 192).

Cette inscription de la formation continue universitaire dans le modèle libéral contemporain tend à réactiver un choc des cultures opposant un idéal 'd'éducation libérale' à une logique professionnelle suspectée d'utilitarisme d'autre part (Lessard & Bourdoncle, 2002, p. 137) : "la formation professionnelle" peut être critiquée, du point de vue de l'idéal émancipateur, en tant qu' "elle soumet l'homme à la logique utilitaire du travail et aux dictats d'un milieu qui impose une forte conformité des idées, des valeurs et des attitudes" (ibid.). La formation professionnelle, comme le rappellent les auteurs, ne vise pas uniquement le "développement des compétences" et "l'appropriation des connaissances", mais aussi "la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel" (p. 134). En assumant une mission de formation professionnelle, l'université doit accepter de participer à la diffusion d'une culture (certains diraient d'une idéologie) qui n'est pas nécessairement la sienne et qui peut, dans certains cas, venir heurter les visées reconnues comme légitimes par les enseignants engagés dans des dispositifs de formation continue.

La Loi Faure, en 1968, engageait les universités sur la voie de l'autonomie, tout en affirmant leur rôle dans la formation des adultes : "Les universités doivent concourir à l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de populations et à toutes fins

qu'elle peut comporter " (cité par Agulhon, 2004, p. 195). La loi de 1971 sur le financement de la formation professionnelle accélère ce mouvement, puis la loi de 1986 sur l'enseignement supérieur formalise de nouveau la double mission de formation initiale et continue des universités, aux côtés des missions liées à la recherche.

C'est dans ce contexte que se développent les services de formation continue universitaire (FCU), développant des caractéristiques traduisant, selon des modalités organisationnelles et institutionnelles spécifiques (au regard du modèle universitaire traditionnel) cette logique d'autonomisation : cette dernière se traduit par la capacité d'autofinancement des services de FCU, s'alignant logiquement sur les ' prix du marché ' (Agulhon, 2004, p. 201). Le modèle de l'autofinancement suppose de vendre un produit à des commanditaires, dont l'université peut progressivement devenir dépendante : il faut répondre à une demande, " parfois détourner ou simplement adapter cette offre au détriment des règles universitaires pour gagner des marchés sur d'autres organismes de formation " (p. 203). Comme je l'évoquerai, cela induit des effets extrêmement concrets sur le plan pédagogique, à la fois en termes de contenus et de méthodes.

La formation continue universitaire est d'abord pensée, alors que l'autonomie s'accompagne d'une obligation de développer des ressources propres, comme un enjeu économique. Le rôle de l'université reste extrêmement modeste dans le paysage français de la formation continue (quelques 400 millions d'euros pour un marché estimé à 13 milliards), et l'enjeu est de développer le chiffre d'affaires de la FC au sein des universités (Germinet, 2015, p. 9) (8). C'est en ces termes que Geneviève Fioraso (2013), alors ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, évoque les enjeux de la formation continue à l'université : " Mon ambition, celle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, c'est d'inscrire l'action de l'enseignement supérieur et de la recherche au cœur du projet de redressement national que conduit le Gouvernement " . L'université vient donc se positionner sur un marché concurrentiel, et doit définir son modèle " à cheval entre service public d'éducation et offre sur le marché concurrentiel " (Borras & Bosse, 2017, p. 118) en s'adaptant à ce " système dérégulé et décentralisé " (p. 123).

Vinokur (2002) analyse les effets, en termes de développement de modes de gestion privés, de ces transformations. La première dimension de cette forme de privatisation est " l'autorisation donnée à une université, gérée par un organisme public, de se procurer des ressources financières extrabudgétaires " , en proposant un service à des organismes privés, et en développant des actions qui visent d'abord à dégager un profit (p. 21). Cette progressive " transformation de l'éducation en produit commercial " (ibid.) s'accompagne de l'importation de formes de gestion qui relèvent traditionnellement d'une culture d'entreprise : logique ' d'objectifs ', " établissement d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs et de points de référence (*benchmarks*) destinés à confronter les résultats obtenus aux meilleures pratiques ", " évaluation et contrôle (*monitoring*) périodiques, et l'échange de ' bonnes pratiques ' [...] " (p. 27).

Les responsables d'actions de formation continue à l'université : entre autonomie et soumission

C'est au regard de ce détour, qui m'a permis de rappeler quelques éléments historiques et contextuels concernant la formation continue universitaire, que je me propose de décrire non pas un métier, mais une mission : celle de responsable pédagogique d'actions de formation continue à l'université, ou encore de ' responsable d'un groupe spécifique '. Cette mission est confiée à des enseignants-chercheurs en poste à l'université, ceux-ci étant invités à assumer la responsabilité de ce qui peut être : un groupe spécifique, c'est-à-dire une promotion (par exemple, mais pas exclusivement, de Licence ou de Master) accueillant un groupe d'adultes relevant de la formation professionnelle, dans le cadre d'une formation par ailleurs accréditée par le ministère ; une formation qui n'est pas simplement une formation existante ouverte par ailleurs à un groupe en FC, mais créée, presque toujours à l'initiative d'un ou de plusieurs enseignants-chercheurs, et reconnue comme relevant du service de formation continue de l'université (ce qui suppose qu'elle est gérée par ce service, et non par une Unité de Formation et de Recherche, s'inscrivant dans la tradition académique et pédagogique des anciennes ' facultés '). Ces responsables peuvent jouir d'une immense autonomie, notamment quand ils créent des formations qui leur permettent de transmettre les résultats de leur recherche, de valoriser une expertise personnelle, et parfois d'échapper aux axes de leurs propres équipes, dans certains cas éloignés de leurs préoccupations.

Le ou la responsable d'un groupe spécifique joue avant tout un rôle de coordination de l'action de formation. Il ou elle en est par ailleurs garant(e) sur un plan pédagogique et scientifique. Il ou elle est, à de rares exceptions près, amené(e) à intervenir comme ' formateur/trice ' dans cette action. Cette responsabilité en est une parmi d'autres, pour un enseignant-chercheur remplissant les missions traditionnelles (recherche, enseignement, administration) des titulaires de l'enseignement supérieur en France. Mission parmi d'autres, mais mission généralement reconnue et valorisée, comme c'est le cas à Tours, où une prime (de 200 à 1400 euros bruts annuels) est versée aux responsables de groupes FC.

Les tâches sont multiples de ce(tte) responsable qui remplit en partie des fonctions d'ingénieur de formation, d'ingénieur pédagogique et de formateur, tout en partageant cette responsabilité avec le service commun de formation continue de l'université, avec les services transversaux, avec son UFR, avec ses collègues enseignants-chercheurs ainsi qu'avec les formateurs (contractuels, chargés de cours, professionnels associés à l'équipe pédagogique) intervenant sur le dispositif concerné.

D'une certaine manière, son profil devient, davantage que ce n'était le cas pour l'enseignant-chercheur chargé simplement, au moins théoriquement, de ' dispenser ' le savoir produit au fil de ses recherches, un ' formateur ' comme celui dont Gagnon (1983, p. 42) décrivait le profil dans le contexte d'une réflexion inscrite dans la tradition de l'éducation permanente, autour de trois types de missions : 1. de *counselling* et ' d'animation ', supposant une importante intervention pédagogique, " aide pédagogique individuelle, accueil, encadrement, information scolaire et professionnelle " ; 2.

d'enseignement ' proprement dit ', associé à la recherche et à l'évaluation; 3. de ' gestion ' entendue comme action de " planification, coordination, supervision... " .

Là où l'enseignant-chercheur est (comme son nom l'indique, serait-on tenté de dire), au moins dans l'imaginaire collectif, celui qui enseigne, éventuellement magistralement devant plusieurs centaines d'étudiants, le responsable de groupe spécifique devient un formateur à part entière. Bien que l'opposition entre l'enseignant-chercheur vu comme un simple (et parfois un mauvais) ' prof ' et le formateur-pédagogue soit caricaturale, on peut décrire deux grands moments qui questionnent et cherchent à dépasser cette contradiction : le moment de la fondation de la formation continue universitaire, il y a une quarantaine d'années, à l'occasion de laquelle des chercheurs, formateurs, acteurs de l'université militants d'éducation populaire appellent à un changement de culture qui doit permettre aux enseignants de l'université de se muer en formateurs ; la période actuelle, durant laquelle tous ceux qui sont en position de formuler des prescriptions (commanditaires, financeurs, état, services de FCU) entendent développer les compétences pédagogiques, décrites comme insuffisantes, des enseignants-chercheurs : poursuivant un agenda similaire à ceux des formateurs militants des années 1970 et 1980, mais en s'appuyant sur des références pédagogiques radicalement différentes.

En 1983, un numéro de *l'International Review of Community Development*, coordonné notamment par Pierre Dominicé et Gaston Pineau (9), interroge des " éducations permanentes en mouvement ", en évoquant notamment la question de l'université. Les articles réunis dans ce numéro sont précieux en ce qu'ils interrogent, depuis des perspectives à la fois organisationnelles, institutionnelles, politiques et pédagogiques, les transformations qu'implique, ou nécessite, le développement de la FC à l'université.

Dans l'un de ces textes, Korolitski & de Montalembert (1983) décrivent, dans le contexte d'une " profonde transformation législative " (p. 9), la nécessité d'adapter les modèles pédagogiques à la spécificité d'un public d'adultes en formation :

L'adulte et le jeune étudiant, ce n'est pas pareil. L'adulte qui vient à l'université a quitté l'école depuis longtemps ; il a travaillé, accumulé une expérience professionnelle et sociale ; il subit de fortes contraintes professionnelles et familiales qui l'obligent à gérer son temps de la façon la plus efficace ; il maîtrise plus facilement les approches concrètes que les savoirs abstraits. De tout cela, il faut tenir compte (p. 94).

Les auteurs relèvent dans le même article la " contradiction entre une logique de service public et une logique de marché " (p. 97), et défendent qu'aux côtés d'une visée de contribution à l'amélioration de l'efficacité économique (p. 94), la FCU doit continuer à assurer une mission d' " éducation culturelle " et d' " éducation permanente " (p. 95) : " La logique du service public, c'est-à-dire du service au public exige qu'il soit répondu à des demande sociales et culturelles indépendamment de leur caractère solvable ce qui est évidemment contradictoire avec une logique fondée sur le marché " (p. 97).

Il s'agit donc de développer la qualité pédagogique des actions de formation, et pour cela les compétences pédagogiques des enseignants, non pas pour répondre aux exigences des financeurs mais pour rendre possible la poursuite d'un agenda politique

émancipateur. Il faut assurer une “ formation de formateurs militants ”, autorisant la mise en œuvre d’une “ pédagogie de confrontation, à partir de laquelle l’objectif de toute rencontre-formation n’est pas de proposer un savoir, des réponses, des solutions à transmettre ou à appliquer, mais d’élaborer un questionnement critique et rigoureux ” (Humbert & Merlo, 1980, p. 20). Cette “ pédagogie progressiste ” fondée sur l’alternance (Cadotte & al., 1979) est au cœur de ce contexte du développement de la FCU, et donnera lieu à la conception et à la mise en œuvre, dans nombre d’universités, de dispositifs pédagogiques innovants, s’inscrivant dans la tradition qu’illustrent déjà les actions de Desroche et de Scwhartz (10).

Pour autoriser le déploiement de la FCU selon les principes qui structurent une telle pédagogie, les enseignants-chercheurs doivent apprendre à faire avec certaines contraintes : une négociation des ‘ programmes ’ avec des ‘ partenaires non universitaires ’ ; un travail en ‘ équipe pédagogique ’ impliquant des ‘ professionnels ’ ; le développement du contrôle et de l’évaluation pédagogique des actions, mais aussi de ses effets en termes d’insertion (Korolitski & de Montalembert, 1983, p. 98). C’est ainsi que doit s’opérer un “ profond changement des mentalités ” (ibid.).

Le discours, en surface en tout cas, n’a pas beaucoup changé : il s’agit toujours de développer les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs. Mais ce ne sont plus les mêmes acteurs qui portent ce discours, ni les mêmes références qui prévalent. Plus les mêmes acteurs d’abord : tandis que ce discours était porté il y a quarante ans par des praticiens et des militants inscrits dans la tradition de l’éducation populaire, et parlant depuis une expérience de terrain, on trouve aujourd’hui ce discours chez les auteurs des politiques publiques et plus généralement les prescripteurs (commanditaires et financeurs), dans une logique plus en phase avec notre tradition jacobine. Plus les mêmes références : le discours d’éducation permanente et populaire s’est effacé, pour laisser place à une pédagogie contemporaine plus proche de la novlangue techniciste et technocratique européenne, celle d’une fast-pédagogie fondée sur “ l’approche par compétences ”, “ les usages du numérique ”, “ l’adaptation de l’évaluation ”, les formations “ modulables ”, la “ traçabilité ” (voir le rapport Germinet, 2015, pp. 17-19).

La prescription pédagogique n’a plus pour origine des experts de la pédagogie, mais des experts de la commercialisation de produits pédagogiques dont la préoccupation n’est pas de défendre un agenda politique émancipateur ou la diffusion de savoirs d’action fondés sur l’histoire de la pratique pédagogique, mais d’autoriser ‘ l’appropriation ’ par des enseignants-chercheurs de modèles pédagogiques à la mode : en d’autres termes, comment s’y prendre pour que les enseignants-chercheurs adoptent ces modèles prescrits indépendamment de l’histoire de la pédagogie et des résultats de recherche, comment faire pour qu’ils rentrent dans le rang ? (11).

Le responsable de groupes spécifiques dans les organisations

L’université, pour le responsable de groupes spécifiques en formation continue, constitue donc un espace complexe où peuvent se télescoper des modèles pédagogiques, académiques, politiques qui sont parfois en profonde contradiction. Mais ce qui semble

théoriquement intenable l'est souvent moins qu'on ne pourrait s'y attendre. Si le responsable de groupes FC doit apprendre à naviguer dans un univers complexe, animé par un grand nombre d'acteurs et de services, il ou elle a toujours affaire non exclusivement à une organisation, à des discours et à des systèmes, mais à des hommes et à des femmes conscient(e)s eux-mêmes de ces contradictions. Dans l'expérience qui est la mienne, à Tours, ces acteurs développent en permanence leur capacité à opérer des transactions afin de rendre compatibles des perspectives qui peuvent d'abord sembler éloignées les unes des autres et ainsi s'attacher, selon l'expression populaire, à ' ménager la chèvre et le chou '.

Pineau (1979) interrogeait, dans le contexte de l'entrée de l'éducation permanente à l'université, cette "contradiction motrice " entre " éducation populaire autonome et université ". Pineau évoquait ainsi les " transactions dialectiques " entre " deux cultures étrangères " (p. 121), considérant que l'action devait d'abord être menée sur le front des organisations :

Le mouvement d'éducation permanente, s'il veut réaliser son projet social initial de libération doit rompre cette tradition et s'attaquer de front à ce problème organisationnel qui n'est qu'instrumental mais parce qu'instrumental, fondamental. Plutôt que de se faire organiser selon les formes organisationnelles dominantes en restant dans un pur discours idéaliste de protestation, il doit travailler en permanence à former et transformer ces formes organisationnelles réifiées. Plutôt que d'organisation de l'éducation permanente, c'est d'éducation permanente de l'organisation qu'il faut parler (p. 124).

Pineau décrivait ainsi en trois moments le processus d'affranchissement de modes d'organisation imposés, et contradictoires avec les idéaux de l'éducation permanente : une phase de rupture visant à ' se déconditionner ' ; un " moment de la découverte de la dimension sociale et relative de l'organisation " ; un " moment d'auto-organisation " supposant de créer " ses propres formes organisationnelles d'opposition " (pp. 124-125). C'est en ce sens qu'il faut entendre les Combats aux Frontières des Organisations permettant d'éviter la mainmise de la bureaucratie, sur cette " zone de turbulence qu'est l'éducation permanente " (Pineau, 1980, p. 26).

La diffusion de formats et de références pédagogiques contemporaines ne passe pas par les discours, mais par des organisations bureaucratiques qui, par le jeu de l'évaluation, du contrôle, du financement, vont imposer, généralement sans trop de heurts, ces modèles, à des acteurs de la FCU (les formateurs, enseignants-chercheurs, responsables de groupes spécifiques) qui vont devoir, pour assurer la survie de leurs actions de formation, ' jouer le jeu ' : il suffit qu'un appel d'offres évoque explicitement tel contenu, la formation à telle technique, le recours à telle méthode pédagogique, ou telle part de distanciel, pour que les acteurs soient contraints de se faire eux-mêmes les ambassadeurs de contenus et de modalités pédagogiques dont ils savent le manque de pertinence.

Par ailleurs les processus de " complexification, diversification, rationalisation, évaluation " en cours dans " l'organisation des universités " (Dubois, 1997) rend très difficiles les " transactions dialectiques " évoquées par Pineau. L'université est structurée par un double niveau d'organisation, entre services centraux (dont la FCU) et UFR,

occasionnant “ des situations de double dépendance hiérarchique ” (Dubois, 1997, p. 26). Les modes d’organisations tendent à se complexifier, tandis que la résolution de problèmes nouveaux, ou la volonté d’intégrer des nouvelles missions ou de nouveaux modèles passe non pas par une réorganisation raisonnée des systèmes, mais par empilement de règles et de procédures, accroissant en permanence la complexité et l’incohérence de l’organisation : “ la spécialisation des tâches administratives et techniques, leur hiérarchisation, leur répartition dans différents services sont les trois principes de base de la division du travail technique et administratif ” (p. 28).

Ce phénomène est accru par l’enchaînement des réformes de la formation continue, auxquelles les services de FCU sont soumis comme tout organisme de formation. Ainsi en 2017 la certification (la démarche qualité) des organismes de formation professionnelle devient obligatoire : survivre comme organisme de formation c’est obtenir une certification, et obtenir ce label suppose d’adopter ce qui constitue les modèles de référence, en termes d’organisation, de pédagogie, d’évaluation constituant aujourd’hui la norme définie selon une logique technocratique.

Conclusion

Alors que les universités ‘ conquièrent ’, ou plus concrètement se voient imposer leur autonomie, et avec elle l’obligation de trouver les ressources propres qui assureront leur survie, en se soumettant à la loi du marché, les acteurs (enseignants-chercheurs et formateurs) de la formation continue perdent la leur, contraints qu’ils sont de se soumettre à des modèles organisationnels et pédagogiques qui peuvent prendre la forme d’une négation des principes et pratiques pédagogiques qu’ils ont, dans certains cas, élaborés de longue date. S’il existe un moyen de s’affranchir de cette soumission à la prescription pédagogique, elle réside dans la prise de pouvoir sur les organisations. Comme l’écrit Pineau (2009) :

L’enjeu historique de ce mouvement socio-éducatif était l’appropriation ou la désappropriation par les acteurs du pouvoir organisationnel. Une organisation est toujours imparfaite, inachevée par les divisions qu’elle crée. Une organisation est à former, réformer, transformer sans cesse car en permanence elle déforme autant qu’elle forme. Une société éducative ne pourra être qu’une société d’expérimentation et de formation permanente des formes organisées d’actions collectives qui la produisent et reproduisent (p. 184).

Cette analyse est plus vraie que jamais, alors que ce sont d’abord des modes d’organisation bureaucratiques qui se substituent à l’activité réflexive des acteurs lorsqu’il s’agit de déterminer les voies pédagogiques de la formation des adultes. Or c’est précisément de ce pouvoir de manipuler l’organisation, dans des institutions dont la complexité, le caractère hiérarchique et centralisé, l’organisation verticale se renforcent en permanence, que sont privés les premiers acteurs de la formation.

Note

- (1) L'une des voies d'accès à la certification dans le système français, les trois autres étant la formation initiale, la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) et l'apprentissage.
- (2) Sur les liens entre éducation populaire et formation continue, voir Terrot (1997).
- (3) Voir Lago (2000).
- (4) Voir Lambrichs (2006).
- (5) Voir Pineau & Jobert (1989).
- (6) Voir Guillaumin & al. (2009).
- (7) Voir Oury (2001).
- (8) Voir également (Borras & Bosse, 2017, p. 118).
- (9) Acteurs essentiels du développement de la FCU, bien connus à Tours, le second ayant été l'un des tout premiers professeurs de notre département des sciences de l'éducation et de la formation à Tours, à partir du milieu des années 1980.
- (10) Sur l'expression de cette tradition au sein du département des sciences de l'éducation et de la formation de Tours, voir Guillaumin (2012).
- (11) L'article de Tralongo (2017) est assez caractéristique d'une telle préoccupation.

Références

- Agulhon, C. (2004). La formation continue à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, 193-214.
- Borras, I., Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie: une ultime chance d'ouverture aux adultes?. *Formation emploi*, 138, 117-138.
- Cadotte, R., Desjardins, M., Forest, L., Gendron R., Noël, C. (1979). La pédagogie progressiste à l'université: l'expérience de la Maîtresse d'école. *International Review of Community Development*, 2, 95-106.
- Carpentier, V. (2017). Postface: Logiques d'expansion de l'enseignement supérieur, modèle de financement et professionnalisation: une approche historique. *Formation emploi*, 138, 185-202.
- Dominicé, P., et al. (1983). Présentations : éducations permanentes en mouvement?. *International Review of Community Development*, 9, 3-6.
- Dubois, P. (1997). L'organisation des universités: Complexification, diversification, rationalisation, évaluation. *Sociétés Contemporaines*, 28, 13-32.
- Fioraso, G. (2013). Les universités au cœur de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Discours retranscrit sur le site du MENSUR. En ligne : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75401/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75401/les-universites-au-coeur-de-la-formation-professionnelle-et-de-l-apprentissage.html>. Accédé le 2/10/2017.
- Gagnon, R. (1983). Un nouvel acteur : le formateur d'adultes. *International Review of Community Development*, 9, 41-46.
- Germinet, F. (2015). *Le développement de la formation continue dans les universités* (Rapport). Paris: MENESR.
- Guillaumin, G. (2012). Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de 'l'École de Tours'. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (1). En ligne: <http://ripes.revues.org/612>. Accédé le 2/10/2012.

- Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (éds.) (2009). *Pratiques réflexives en formation: Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris: l'Harmattan.
- Humbert, C., Merlo, J. (1980). Éducation populaire et pédagogie militante. *International Review of Community Development*, 3, 17-23.
- Korolitski, J.-P., de Montalembert, J.-M. (1983). La formation continue, mission fondamentale ou mission marginalisée des universités?. *International Review of Community Development*, 9, 93-101.
- Lago, D. (2000). *Henri Desroche: théoricien de l'éducation populaire*. Paris: Don Bosco.
- Lambrichs, L. (2006). *L'invention sociale. À l'écoute de Bertrand Schwartz*. Paris: Philippe Rey.
- Lessard, C., Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- Mesnier, P.-M., Missotte, Ph. (Eds.) (2003). *La recherche-action: une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris: l'Harmattan.
- Mesnier, P.-M., Vandernotte, C. (Eds.) (2012). En quête d'une intelligence de l'agir. Tome 1: Praticiens en recherche-action. Paris: l'Harmattan.
- Oury, J. (2001). Suite de la Conversation avec Henri Maldiney, Salomon Resnik et Pierre Delion. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 2001 / 1(36), 47-54.
- Pineau, G. (1979). Éducation populaire autonome et universités: une contradiction motrice?. *International Review of Community Development*, 2, 117-126.
- Pineau, G. (1980). *Les combats aux frontières des organisations: un cas universitaire d'éducation permanente*. Montréal: Éditions Sciences et Culture.
- Pineau, G. (2009). Postface. Pour une organisation permanente des organisations. In P. Leguy (Ed.), *Travailleurs handicapés : reconnaître leur expérience* (pp. 183-184). Toulouse: Erès.
- Pineau, G., Jobert, G. (éds.) (1989). *Les histoires de vie. Tome 1: Utilisation pour la formation*. Paris: l'Harmattan.
- Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris: l'Harmattan.
- Tralongo, S. (2017). Fabriquer/devenir un enseignant du supérieur professionnalisant. Le tutorat en IUT. *Formation emploi*, 138, 165-183.
- Vinokur, A. (2002). Ouverture: Enseignement supérieur: un 'changement sans réforme'. *Formation Emploi*, 79, 19-30.