

Formazione continua universitaria francese nell'era di Bologna Instance

Gaston Pineau, Università di Tours

ABSTRACT

L'Accordo di Bologna (1999) sull'omogeneizzazione dei diplomi a livello europeo inaugura un periodo di passaggio per la formazione continua universitaria (FCU) francese. Nata negli Anni Settanta sulla frontiera delle istituzioni universitarie classiche, la FCU si è sviluppata in tutte le università, ma con forme diverse, che oscillano da un semplice servizio comune di gestione amministrativa degli studenti lavoratori adulti, a delle vere e proprie strutture autonome all'interno dell'università, che rispondono in modo del tutto originale ai nuovi bisogni di formazione universitaria a tutte le età e in tutti i settori. La FCU si presenta, quindi, con molte sfaccettature. Che cosa ne sarà di questi molteplici aspetti di fronte all'omogeneizzazione dei diplomi? Si procederà ad un livellamento delle differenze? O piuttosto queste differenze hanno le proprie radici in movimenti socio-professionali più ampi che fanno appello a delle innovazioni universitarie sostanziali?

La formazione continua universitaria: un oggetto volante non identificato

La FCU è un oggetto volante male identificato. Poco conosciuta o mal conosciuta, tanto dal personale interno all'università - insegnanti e studenti - quanto all'esterno, indipendentemente dall'aver o meno frequentato l'università. È un oggetto che fluttua tra le categorie mentali correnti. Seconda possibilità per adulti arrivati tardi alla meta o poco fortunati? O ancora, ultima consolazione culturale per la terza età? Spostandosi casualmente, è possibile aver notato la targa di un ufficio o di un edificio ad indicare questo oggetto in modo appena più stabile. Ma con delle sigle mutevoli il cui senso non è poi così facilmente intuibile: SEFCO (Servizio di Formazione Continua dell'Università di Orléans), SUFCO (Servizio Universitario di Formazione Continua dell'Università di Tours), CEP (Centro di Educazione Permanente dell'Università di Nanterre), SEFOCEP (Servizio di Formazione Continua e di Educazione Permanente dell'Università di Rennes II), e ancora Università Permanente di Nantes..

Quali sono la natura e il divenire di questo oggetto mal definito? La sua comparsa lampeggiante da circa trent'anni non è una semplice congiuntura, frutto di una spinta sociale della fine degli anni Sessanta? O è al tempo stesso operatrice di una nuova era e annunciatrice di un profondo cambiamento strutturale nei rapporti tra città sapiente, città economica e città sociale, di fronte alla necessità di una formazione lungo tutto l'arco della vita e in tutti i settori della vita determinata dall'ascesa della società cognitiva?

Alcuni fattori, oltre all'Accordo di Bologna, lasciano pensare che la costruzione sociale di questo oggetto stia attraversando, al momento, un periodo di passaggio. Questa costruzione, tra l'Università e i suoi ambienti in piena turbolenza, rappresenta uno spazio e una sfida strategica per l'innovazione e la modernizzazione che mobilitano gli uni e fanno contrarre gli altri. L'esito, quindi, non è scritto in anticipo ed è pieno di incertezze (Lenoir, p. 45). Ma tra scomparsa, cultura disciplinare, professionale e cittadina, la questione pesa più del previsto sull'evoluzione universitaria e socio-economica europea.

La FCU in un periodo di passaggio

La collocazione di questo oggetto/progetto in un periodo di passaggio, per gli sviluppi interni ed esterni, si deve ad un rapido sondaggio tra alcune équipes di FCU e a dei dati di un raro dossier sull'insegnamento superiore e la formazione continua (ACTUALITÉS DE LA FORMATION PER-

MANENTE , 1999, Numéro 162).

All'interno dell'università, l'evoluzione della popolazione studentesca è alle prese con un duplice effetto: " Al tempo stesso, la contrazione demografica della categoria di studenti potenzialmente disponibili e l'ascesa agli affari di classi di età di cui il 70% avrà conseguito un diploma di scuola superiore, il 50% avrà appena avuto accesso all'insegnamento superiore" (Lenoir, p. 42). In una società cognitiva, in cui l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sarà una condizione per la sopravvivenza, è più che probabile che la domanda universitaria si sviluppi nel tempo e sotto svariate forme, da iniziale e ricorrente diventerà alternante. Già un terzo circa degli studenti iscritti non corrisponde ai criteri classici degli studenti in formazione iniziale (Feutrie, p. 34): di età più elevata, studi o formazione interrotta, condizione di stipendiato o alla ricerca di un lavoro. Lo svolgimento del corso dell'esistenza, così com'era istituito in precedenza, con l'incastro continuo di studio/lavoro/pensione, diversifica sempre di più i percorsi e fa nascere delle domande complesse con le quali già si confrontano le offerte di formazione iniziale, ma anche di formazione continua. Ad esempio, entrambe devono gestire le richieste, sempre più numerose e pressanti, di validazione degli acquis dell'esperienza, vera rivoluzione culturale in un mondo accademico dalla tendenza al monopolio, per non dire "epistemocratico". Rispondere a queste domande, a monte dell'offerta formativa classica, spinge ad esaminare questa stessa offerta e a considerare le frontiere a volte congiunturali tra la formazione iniziale e la formazione continua.

Di fronte a questo aumento del mercato potenziale della FCU per tutto l'arco della vita, le frontiere attuali possono irrigidirsi, relegando la FCU alla formazione professionale e/o culturale, all'esclusione dalla formazione generale e scientifica di lunga durata. Cosa che tradizionalmente avviene. Michel Feutrie racconta che " quando Pasteur era preside alla Facoltà di Scienze di Lille, gli iscritti erano solo 150, ma più di 300 uditori partecipavano ai corsi proposti dalla facoltà. allora erano chiamati studenti volontari " (p. 32).

In questo periodo di passaggio, l'irrigidimento può anche tradursi in esclusione della formazione continua, vista come il cavallo di Troia dell'economia di mercato. " Oggi la concorrenza tra i circa 30.000 istituti di formazione riconosciuti è sempre più spietata, soprattutto tra i più importanti. Essa comincia anche ad internazionalizzarsi " (Feutrie, p. 37). I rappresentanti degli attori interni ed esterni invocano un ritiro radicale, facendo appello alla distinzione pubblico/privato. La partecipazione dell'Università come istituto pubblico al mercato della formazione continua, secondo alcuni membri del MEDEF, falsifica il gioco della libera concorrenza, mentre l'Università devia dalla sua missione di servizio pubblico, argomentano nei consigli universitari i rappresentanti degli studenti, degli insegnanti e del personale ATOS.

Il dibattito, quindi, non è semplice né superficiale. L'esito non è certo, né predeterminato. Si costruirà come una scelta politica tra partner o avversari sociali, ma anche sul terreno, sulla frontiera tra le risorse e i bisogni, tra le dinamiche storiche istituite e quelle in via di istituzione.

Un periodo di nuove contrattazioni

Esplicitamente e legalmente, l'università francese ha ricevuto il compito di farsi carico degli studenti adulti nel 1968, con la legge sull'orientamento nell'insegnamento superiore. " Quale che sia l'età, l'estrazione sociale, la professione, ognuno ha diritto di essere messo nelle condizioni di ampliare o rinnovare le proprie conoscenze, al fine di beneficiare delle promozioni corrispondenti alle sue capacità ".

La legge del luglio 1971 sulla formazione professionale continua concretizza questo compito proponendo ad ogni università di attivare " una struttura di concertazione e di riflessione " con un contratto di assistenza iniziale. La legge del 26 gennaio 1984 conferma questo compito relativo alla formazione continua, in aggiunta a quelli per la formazione iniziale e la ricerca. Ne affina l'organizzazione e le modalità di formazione: stage lunghi, stage brevi ecc.

Uno degli ultimi dépliants sulla FCU del Ministero per l'Istruzione nazionale, la Ricerca e la Tecnologia dice: " una rete nazionale di competenze, partner del mondo economico e sociale: 82 università, 94 IUT , 114 scuole per ingegneri ". Tre sono le grandi aree di intervento individuate:

- Accompagnamento del ritorno in formazione (accoglienza, informazione, consiglio, validazione degli acquis personali e professionali, costruzione di un percorso individualizzato di formazione);
- Offerta diversificata di formazione qualificante e certificata (formazione a tempo pieno e a tempo parziale, brevi stage, seminari specialistici, corsi serali, formazione a distanza);
- Capacità di rispondere alle attese delle aziende (équipe di ricerca, équipe di ingegneria pedagogica e di formazione, reti diversificate di esperti, sostegno al trasferimento di tecnologie, una dimensione europea e una internazionale).

Queste leggi e questa divulgazione, tanto simile ad una attività di marketing, sono la testimonianza di un impegno di carattere istituzionale che si configura come l'evoluzione di un attivismo individuale a volte attenuato (Terrot, 2001). Trent'anni fa, questo impegno non era scontato, anche se esiste una lunga tradizione universitaria sulla formazione degli adulti. Di solito, in Francia la si fa risalire alla creazione del CNAM, nel 1974, successivamente alla Convenzione del 1973 per la soppressione delle Università. Questa concomitanza, solo di rado ricordata, sottolinea che questa tradizione è per lo meno conflittuale, se non antagonista, e si iscrive in un altro rapporto duale, élite versus democrazia culturale.

E' un dato di fatto che nel corso degli ultimi secoli, l'offerta formativa universitaria per gli adulti sia stata episodica e marginale rispetto allo sviluppo della formazione universitaria classica. Questa offerta sembra comparire solo in periodi di crisi e sotto la spinta delle pressioni sociali, politiche e professionali, piuttosto che universitarie. L'epopea delle università popolari (1898 - 1932ca) nasce in pieno Affaire Dreyfus e si nutre di una ideologia operaia, laica e positivista (Terrot, 1997). " L'università operaia " fa la sua comparsa nel 1932 sotto l'influenza delle grandi lotte politiche del partito comunista. " Denominata Università nuova alla Liberazione , essa avrà un successo sicuro con l'affluenza di intellettuali e universitari comunisti per indebolirsi al ritmo della loro fuoriuscita " (Terrot, 2001, p. 139). È nella formazione professionale che " alcuni residui dell'istituzione universitaria saranno implicati prima del 1968 e in questi tre settori: promozione sociale, insegnamento gestionale e riciclaggio per ingegneri " (Terrot, 2001, p. 141).

Un caso a parte è il CUCES di Nancy che " sembra appartenere ad un altro pianeta: numerosi attori, una metodologia di intervento e di valutazione chiaramente enunciata, dibattiti e riflessione permanente, un partenariato tripartito e un legame rivendicato tra la ricerca e l'azione formativa. ma siamo all'interno dell'università e possiamo imputarle un così ricco bilancio? ", si chiede con falsa ingenuità Noël Terrot (2001, p. 142). La normalizzazione che seguirà al 1968 scaturirà da una frattura tra due strutture, una, l'ACUCES, di tipo associativo, che scomparirà nel 1982, e l'al-

tra che diventerà CUCES-Universités. Quest'ultima esiste ancora (cfr. Laot, p. 279-325).

Questo esempio illustra due delle tre formule di istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti nelle università francesi, ma anche nel mondo: la formula parallela, attraverso la creazione di organismi specifici indipendenti dagli elementi universitari preesistenti e la formula periferica che si traduce con l'attivazione intorno ad elementi universitari centrali, di servizi per gli adulti più o meno dipendenti e comuni. La terza formula, più integrata, è caratterizzata dal collegamento diretto dell'educazione degli adulti con gli elementi esistenti (Pineau, 1975).

La scomparsa dell'ACUCES segna la fine della formula parallela a Nancy e l'inizio di quella periferica. Ma alcuni servizi periferici, ad esempio a Grenoble (CUIDEP), a Lille (CUEEP), a Nantes (Università permanente), e, per abbandonare la Francia, all'Università di Montreal (Facoltà dell'Educazione Permanente), si sono sviluppati al punto da aver acquisito un'autonomia di funzionamento che li ha dotati di una massa critica. Questa permette loro di attuare delle innovazioni specifiche e conferisce loro un forte potere di negoziazione. Il pericolo di questa formula è la deresponsabilizzazione degli elementi centrali in materia di formazione degli adulti. Ma la formula più frequente, istituitasi da trent'anni grazie alle politiche locali, è di tipo misto e alterna dei periodi ingiuntivi di integrazione con altri più pratici di sviluppo di servizi comuni più o meno periferici.

L'impegno universitario istituzionale degli inizi degli anni Settanta, quindi, non è iniziato dal nulla. Ma queste premesse, pur avendo forgiato una minoranza attiva, prima generazione di formatori degli adulti ((Jobert, p. 155-166), mostrano la distanza culturale, l'ampiezza del fossato tra la città sapiente e le città correnti. Le città correnti sono da indicare necessariamente al plurale per deglobalizzare un ambiente adulto eterogeneo e conflittuale. Le pressioni, l'abbiamo visto, vengono da una città socioculturale e da una economico-professionale in pieno mutamento e strettamente connesse. La formula formazione professionale continua nel quadro dell'educazione permanente vuole conciliarle in modo complementare. La scienza introdotta dall'azione universitaria deve essere il terzo incluso che permette di trattare questa dicotomia: la FCU, tra culture sapienti, professionali, cittadine.

In un articolo superlativo sull'evoluzione avventurosa dei rapporti tra "la FCU e l'impresa", Marc Michel invoca tre modelli che, a mio avviso, si applicano anche all'evoluzione delle prove di accoppiamento, di costituzione di reti con i movimenti socioculturali spesso ancora più distanti dall'università rispetto al mondo del lavoro. In entrambi i casi, si può parlare di mondi che non solo si ignoravano, ma erano reciprocamente sospettosi.

" La città sapiente, per tradizione e per posizione sociale, si teneva a distanza, considerando l'impresa come un settore di applicazione. Dal canto suo, l'impresa, confrontata con il mercato e le sue costrizioni, alla ricerca costante di risultati, diretta spesso da responsabili formati sul campo, costituiva un ambiente molto diverso. Ognuna delle due, l'università e l'impresa, aveva la sua rappresentazione dell'altra, nutrita di stereotipi. fino a non molto tempo fa, questa dicotomia si è alimentata anche della svalutazione del lavoro manuale, generando degli atteggiamenti collettivi sorprendentemente convergenti; per gli uni, occorre fare tutto per non decadere, per gli altri conveniva fare di tutto per uscirne " (Michel, p. 46).

In questo paradigma della scienza applicata (Schön), l'apertura al nuovo mercato è avvenuta inizialmente in seno all'università, ampliando l'offerta formativa. " Il primo modello, così fortemente caratterizzato dai cataloghi di formazione degli anni Settanta, non potrà resistere a lungo, se non altro per il confronto con la richiesta di formazione.. è stato necessario passare dalla logica dell'offerta a quella della domanda, accettare di ascoltare, comprendere e progressivamente cambiare " (p. 47). Gli anni Ottanta hanno visto l'inserimento di nuovi titoli interdisciplinari per tentare di rispondere alle richieste di professionalizzazione provenienti dall'evoluzione socio-tecnica del lavoro. Questi tentativi hanno mostrato, per amore o per forza, i limiti dei saperi universitari, anche se interdisciplinari, come risorse esclusive. " Gli attori sociali non sono degli idioti culturali, sono dei pragmatici riflessivi. Il lavoro, l'azione, l'esperienza, possono essere fonti originali e preziose di conoscenze e competenze e di competenze specifiche. Mobilitare queste fonti per integrarle con i saperi accademici significa condividere il potere di formare e passare alla costruzione di un terzo modello, più partenariale. La formazione continua universitaria diventa allora un'opera comune di una comunità di attori ". La ricerca di condivisione di saperi per produrne altri più pertinenti, al tempo stesso singolari e universali, non prolunga, modernizzandolo, il progetto iniziale dell'università medievale di istituire un luogo specifico per il confronto intellettuale, la ricerca-formazione in comune? La FCU: una rete di competenze partner del mondo economico e sociale. Questo modello non comporta una limitazione né una abdicazione della specificità di ogni partner. Jean-Marie Labelle, attore/autore di questo modello (1977), teorizza la reciprocità educativa come fondamento di una nuova scienza: l'andragogia (1995). La FCU non organizza solo dei corsi, essa si costruisce attraverso una ricerca-azione-formazione che produce i propri saperi e costruisce progressivamente una scienza della formazione (cfr. Carré, Caspar, ed., e le seguenti collezioni (Défi formation, Formation et savoir, Histoires de vie et Formation, Écologie et formation , ed. Harmattan, Éducation et Formation , PUF).

Con una duplice apertura verso l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita ma anche in tutti i settori della vita.

La restante parte del dossier " Insegnamento superiore e formazione continua " del numero di Actualité de la formation permanente presenta alcuni esempi di formazione innovativa a livello partenariale: " la formazione su progetti tutorati " dell'Università di Reims-Champagne-Ardenne (B.Héroul), " il diploma interuniversitario a distanza sui diritti fondamentali delle Università di Nantes e di Nanterre e dell'Agenzia universitaria della francofonia " (Patrick Morand et Brigitte Gassié). Una ricerca sistematica sarebbe stimolante per capitalizzare, reinvestire e ottimizzare i laboratori di ricerca-azione-formazione di rinnovamento pedagogico e dei contenuti. Impossibile in questo articolo. Ci sia consentito almeno di aggiungere due soli progetti in cui siamo stati coinvolti. Il primo riguarda un partenariato con un mondo socio-culturale storicamente escluso dall'università perché Quarto Mondo. Si tratta di un progetto europeo di cinque anni, dal 1993 al 1998, da cui è stato prodotto Incrocio dei saperi. Quando il Quarto Mondo e l'università pensano insieme (1999). Il secondo, a carattere più internazionale, è un diploma di terzo ciclo tra le università di Tours e Lisbona, una ONG e delle associazioni brasiliane per trattare i problemi di Formazione e Sviluppo Durevole .

Questi progetti, a volte, disorientano per la loro estensione. È l'apertura a formare tutto . La parola d'ordine attuale è l'apertura al tutto temporale, all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Ma non è una novità concettuale. È una riformulazione anglicizzata dell'apertura dell'orizzonte temporale introdotta con l'adozione dell'educazione permanente come principio delle politiche

educative future dell'UNESCO e degli organismi internazionali agli inizi degli anni Settanta. E noi siamo solo sul limitare di questo orizzonte.

Questo limitare è sufficiente per scoprire che bisogna aprirsi anche al tutto spaziale per prendere in considerazione l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. È un apprendimento che può avvenire in tutti i settori. Ogni settore può essere potenzialmente un ecoformatore, attraverso la sperimentazione attiva. Da qui l'apertura dell'istruzione formale - università compresa - al riconoscimento e alla validazione degli acquis professionali ed esperienziali. È un processo dalle transazioni multiple, di cui ancora non si sospetta l'ampiezza. Ed è all'incrocio tra più modelli: accompagnamento, inquadramento, commercio, industria (cfr. Cherqui-Houot, 2001). Aperture temibili, che tuttavia sembrano vitali, non solo per svilupparsi, ma semplicemente per abitare il pianeta di generazione in generazione.

Di fronte a queste sfide per una mondializzazione cooperativa della formazione, la FCU occupa una posizione strategica tra , di frontiera, che le conferisce un potere operativo scomodo, ma non trascurabile.

Con una posizione strategica "tra", di frontiera.

Nel dossier FCU, è la testimonianza professionale di Dominique Astier che meglio esprime il potere strategico operativo ambivalente di questa posizione " tra ", di frontiera tra una istituzione universitaria di formazione iniziale e le pressioni socio-economiche della formazione continua. " L'unico posto a me assegnato non poteva che essere "tra due", il go between " (Astier, 1999). Per definire questa interfaccia di emarginati secanti (Jamous, H.), di franchi tiratori alle frontiere (Pineau, G., 1980), essa utilizza un nuovo termine esotico, creato dal poeta Victor Segalen e forgiato concettualmente da Eugène Henriquez: l'" esota ". Per Segalen, è colui che ha la percezione del diverso e il potere di concepire l'altro (citato da Astier p.66). Per Henriquez, " l'esota, l'esiliato, non può essere incollato ad una organizzazione, ad uno stato, ad una identità collettiva. queste persone . vivono in una interrogazione sufficiente con gli altri, quindi prendono parte ad una storia collettiva sapendo che il loro posto non è mai totalmente assicurato, sentendosi e volendosi in parte integrati, in parte in esilio. Forse sono loro che provocano la possibilità di un cammino verso l'instaurazione di società e di soggetti più autonomi " (Henriquez, E., 1997).

L'espressione di questo vissuto interrogativo, in tensione, tra ciò che è istituito e ciò che si istituisce ritorna come un leit-motiv nelle interviste con i responsabili della FCU. Che sia con dei fondatori ancora in attività - come Georges Fargeas e Patrick Morand all'università permanente di Nantes - o con personale nuovo come André Gramain e Jean-Louis Maurais del Servizio Universitario di Formazione Continua di Tours. Per i primi, il problema fondamentale è il divario tra le evoluzioni ambientali rapide e complesse (nuove tecnologie, Europa, globalizzazione) e il languore delle discipline accademiche, amministrative e contabili. Per i secondi, la sfida è assicurare un servizio pertinente agli adulti già iscritti, esercitando un altrettanto pertinente ruolo di consiglieri con le autorità universitarie centrali.

Ma in entrambi i casi, i responsabili della formazione continua sono dei supporti di contraddizioni e negoziazioni tra le risorse e le costrizioni universitarie istituite e le risorse e le costrizioni socio-economiche molto più labili, tra un'organizzazione accademica di servizio pubblico e un servizio preso in un'economia di mercato, tra una cultura disciplinare elitaria e delle culture profes-

sionali e cittadine di massa o di gruppi in formazione. Questa posizione intermedia mette in relazione e in tensione dei contrari che, altrimenti, resterebbero separati. Insieme ai sistemi universitari di relazione ereditati, questa posizione contribuisce a creare, ma anche a trattare, delle zone di incertezza incontenibili, tanto per lo sviluppo universitario che per quello della società.

Per la formazione permanente, non solo delle persone, ma anche delle organizzazioni, queste pratiche di frontiera, così vicine ai nuovi utenti, sviluppano una expertise strategica preziosa per educare in permanenza le strutture affinché apprendano e impedire loro di arrestarsi al confronto con le nuove esigenze sociali. Il titolo di una delle ultime opere su L'Università in questione. Mercato dei saperi. Nuova Agora, Torre d'avorio (2001) indica che le nuove zone di incertezza esplo- rate dalla FCU interrogano l'università intera.

Bibliografia

ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE, 1999, Numéro 162, Dossier « Enseignement supérieur et formation continue », coordonné par Françoise LEPLÂTRE.

ASTIER Dominique, 1999, « Témoignage : la création d'un DESS de consultant », dans *Actualité...*, p. 64-68.

CARRÉ Philippe et Pierre CASPAR, éd., 1999, « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Paris, Dunod.

CHERQUI-HOUOT Isabelle, 2001, « *Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir ?* », Paris, L'Harmattan.

Collectif (sous la direction de J. ALLARD, G. HAARSCHER, M. PUIG), 2001, « *L'Université en question. Marché des savoirs, Nouvelle Agora, Tour d'ivoire* », Bruxelles, Labor.

Groupe de recherche, 2000, « *Le croisement des savoirs. Quand le Quart-Monde et l'Université pensent ensemble* », Paris, les éditions de l'Atelier.

FEUTRIE Michel, 1999, « La formation continue demain : une mission centrale pour les universités », dans *Actualité...* p. 32-41.

HENRIQUEZ Eugène, 1997, « *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise* », Paris, Desclée de Brouwer.

HÉROLD Bernard, 1999, « Université de Reims-Champagne-Ardenne : la formation sur "projets tutorés" », dans *Actualité...*

JOBERT Guy, 2001, « Idéologies et pratiques des premières générations de formateurs d'adultes », dans *Éducation permanente*, N° 149, p. 156-166.

LABELLE Jean-Marie, 1977, « *Université et éducation des adultes* », Paris, Éditions d'organisation.

LABELLE Jean-Marie, 1995, « *La réciprocité éducative* », Paris, PUF.

LAOT Françoise, 1999, « *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy* », Paris, L'Harmattan.

LENOIR Hughes, 1999, « Universités : innovation et tendances dans la formation continue (1990-2000) », dans *Actualité...* p. 41-46.

MICHEL Marc, 1999, « *La formation continue universitaire et l'entreprise* », dans *Actualité...*, p. 46-48.

MORAND Patrick et Brigitte GASSIE, 1999, « L'exemple du diplôme interuniversitaire de troisième cycle droits fondamentaux », dans *Actualité...*, p. 61-63.

PINEAU Gaston, 1975, « Une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation », dans *Éducation permanente*, N° 27, p. 129-145.

PINEAU Gaston , 1980, « *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente* », Montréal, Science et cultures.

TERROT Noël , 1997, « *Histoire de l'éducation des adultes en France* », Paris, L'Harmattan (nouvelle édition, 1e, Paris, Édilig, 1983).

TERROT Noël , 2001, « *L'inscription de l'Éducation permanente dans les universités : du militantisme individuel à l'engagement institutionnel* », dans *Éducation permanente* , N° 149, p. 135-154.