



L'Éducation des adultes dans les universités en France. Une mission hétérodoxe ?

Christelle Manifet

► To cite this version:

Christelle Manifet. L'Éducation des adultes dans les universités en France. Une mission hétérodoxe ? . Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2015, Elites et savoirs, 14, pp.267-294. halshs-01489689

HAL Id: halshs-01489689

<https://shs.hal.science/halshs-01489689>

Submitted on 14 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LES UNIVERSITÉS EN FRANCE

Une mission hétérodoxe ?

Christelle MANIFET*

Pour citer cet article : Christelle Manifet (2015), « L'Éducation des adultes dans les universités en France. Une mission hétérodoxe ? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°14, pp. 267-294.

Mots-clés : formation continue- éducation des adultes- France- universités- histoire des politiques publiques

Résumé :

La formation tout au long de la vie intègre des expériences d'études variées de la formation initiale traditionnelle à la reprise d'études à l'âge adulte pour des formations créditées ou non, courtes et/ou à temps partiel, professionnelles ou culturelles. Dans une perspective comparée et sur la base de l'indicateur commode de l'âge, les universités françaises répondent mal à cette ambition. Or, l'évaluation de cette contribution ne peut se poser de façon isolée sans comprendre que l'éducation des adultes a été problématisée dans l'espace public national en dehors des périmètres de compétences et des catégories de perception et d'intervention de la politique universitaire. Le défi analytique est de produire une histoire de la politique française de formation continue universitaire qui mette l'accent sur ses structures héritées sans sous-estimer les dynamiques institutionnelles et sociales porteuses de changements. Ainsi, la mission de formation continue à l'université – dont les références réglementaires sont à chercher du côté de la politique du travail et de l'emploi et d'une philosophie sociale-démocrate d'intervention de l'État – s'est bâtie sur sa qualité d'activité hétérodoxe au sein d'un secteur marqué par les principes de l'autonomie du système éducatif et de la centralité de l'action de l'État. Différents phénomènes de glissements, d'hybridation et de tensions de réalités laissent supposer l'épuisement de ce modèle institutionnel.

Title: Adult education and universities in France. A heterodox mission for the universities?

Keywords: continuing training – adult education- France- universities- policy history-

Summary

Life long learning incorporates various educational and training experiences, from the initial ones to the next ones when adults are going back to school for formal qualification or short courses, for professional training or personal life, in full-time or part-time conditions. Considering the average age of students and in a comparative way, French universities don't really fulfill these expectations and needs. But, their contribution is more understandable if considering the historical conditions in which the problem of « adult education » has been built in French society and public sphere. Since then, the continuing training mission is a heterodox activity in universities, structured by the references of the labour and employment policy and driven by a social democrat idea of the role of the State but integrated in a higher education sector for which autonomy of the education system and centrality of the State intervention are dominant institutional features. The analytic challenge of this paper is to make a policy history of the continuing training in French universities, which take into account its inherited structures without falling to appreciate shifts and changes in institutional and social realities.

* CERTOP (UMR CNRS 5044), Université Toulouse 2 -Jean Jaurès (UT2J), manifet@univ-tlse2.fr.

La formation tout au long de la vie a vocation à intégrer des expériences d'études variées, de la formation initiale traditionnelle jusqu'à la reprise d'études à l'âge adulte pour des formations créditées ou non, courtes ou longues, à temps plein ou à temps partiel et dans le but d'une qualification professionnelle ou pour des intérêts personnels et culturels. Dans une perspective comparée et sur la base de l'indicateur commode de l'âge, les universités françaises répondent mal à cette ambition et se caractérisent par la jeunesse de leur population étudiante. L'âge moyen des étudiants y est parmi les plus bas d'Europe : 21,5 ans dans l'ensemble de l'enseignement supérieur (Belghith & Vourc'h, 2011), 23 ans dans les universités¹. En 2011-2012, 12% des étudiants des universités, inscrits en formation diplômante, ont plus de 28 ans, soit 173 329 personnes². Les universités du Québec par exemple, connues pour leur ouverture aux adultes, accueillent 47% d'étudiants âgés de 25 ans et plus (MELS & MESRT, 2011), en France, ceux-ci représentent 23%.

Pour autant, l'évaluation de la contribution des universités françaises à la formation tout au long de la vie ne peut se poser de façon isolée sans comprendre par exemple qu'en France les adultes en formation ainsi que l'offre de formation continue se trouvent plutôt ailleurs qu'à l'université. La question de l'éducation des adultes a été problématisée dans la société puis dans l'espace public national en dehors des périmètres de compétences et des catégories de perception et d'intervention de la politique universitaire.

Cet article se propose d'appréhender ce processus singulier d'institutionnalisation de la question de l'éducation des adultes. La réalité de l'éducation des adultes est d'abord saisie dans une perspective constructiviste et institutionnelle (Boltanski, 2009) aussi bien que politique, cognitive et normative : les politiques publiques n'ont pas pour seul but de résoudre des problèmes mais aussi celui de construire « *des cadres d'interprétation du monde* » (Muller, 2000 : 189). Pour saisir ces cadres, il faut remonter le temps : à partir d'enjeux se constituent des systèmes d'action spécifiques, se forment et se cristallisent dans le temps des conceptions politiques et institutionnelles qui s'incarnent dans les dispositifs opératoires des services publics et *façonnent* la vie sociale (Di Maggio & Powell, 1997 : 130). Le défi analytique est de produire une histoire qui mette l'accent sur les structures héritées de la politique considérée sans sous-estimer les dynamiques sociales et institutionnelles porteuses de changements (Pierson, 2005).

Il s'agit alors de donner une profondeur politique, historique et symbolique aux agencements actuels de l'éducation des adultes au sein des universités françaises qui peuvent apparaître incongrus à un observateur étranger et/ou inadéquats aux yeux d'un réformateur. Cet objectif implique d'être à la fois en dedans et en dehors du *secteur* de l'enseignement supérieur³ pour appréhender les matrices cognitives d'une vision française de l'éducation des adultes, circonscrite et quasi naturalisée derrière le syntagme *formation professionnelle continue* (FPC). Cependant, il s'agit bien aussi de mettre en perspective dans la durée ces effets d'institution. L'analyse socio-historique a aussi pour utilité de montrer combien les

¹ Données 2011-2012, tous cycles confondus. Source : SISE (Système d'information sur le suivi de l'étudiant). Les données se limitent ici au périmètre des universités et assimilées, c'est-à-dire et depuis 2006, 81 Universités, 2 Centres universitaires de formation et de recherche (CUFR), 3 Instituts Nationaux Polytechniques (INP) à Grenoble, en Lorraine (Nancy) et à Toulouse et 3 Universités de Technologie (Compiègne, Troyes, Belfort-Montbéliard).

² 28 ans est l'âge limite du droit d'accès à la sécurité sociale étudiante, avec possibilité de prolongation d'un an sous certaines conditions.

³ La notion de « secteur » est rattachée au cadre sémantique commun de l'analyse des politiques publiques et s'entend comme le produit dynamique de l'intervention étatique (ou politique), des intérêts professionnels et catégoriels concernés et de leur co-gestion (Jobert & Muller, 1987). En l'occurrence, le secteur est proche de la notion organisationnelle de *configuration universitaire* (Musselin, 2001) associant le Ministère, les universités et leurs composantes ainsi que logiques politiques, d'établissement et professionnelles.

choix politiques faits à un moment donné s'institutionnalisent dans l'espace social et légitiment des catégorisations sociales qui deviennent incontournables et donnent consistance à des réalités tout en rendant aveugles à d'autres (Payre & Pollet, 2013). Ainsi, cette politique française de FPC fondée sur l'identité professionnelle de l'adulte et sur le principe d'une « *entreprise formatrice* » (Verdier, 2008 : 205) contribue à ce que les universités négligent l'éducation des adultes tout aussi bien que, centrées sur leur mission de formation initiale et sur leur public jeune, elles appréhendent mal les changements de réalités se rapportant à leurs publics.

Les sources d'information sont en partie directes et reposent sur des enquêtes portant sur les aspects réglementaires et sur l'activité de formation continue dans les universités (Manifet, 2012 ; 2014). Elles sont aussi indirectes et tirées d'une synthèse de travaux sur l'histoire de la politique française de FPC. L'objectif a été, d'une part, de saisir les modalités de politisation et d'institutionnalisation de l'éducation des adultes au sein de la société française et d'autre part, de mesurer et de comprendre la contribution attendue et apportée par le secteur, du Ministère aux universités, dans le prolongement de travaux ayant déjà posé cette question (Lecoutre, 1998 ; Laot, 1999 ; 2002 ; Terrot, 2001 ; Feutrie, 2002 ; Agulhon, 2004 ; Lenoir, 2004 ; Denantes, 2006). Centré sur un objet sectoriel à la marge, cet article ne prétend pas faire une histoire politique de la FPC mais cherche à mieux saisir *l'histoire du rôle* des universités dans cette politique éducative singulière ainsi que son rapport dynamique avec l'action présente (Dubois, 2003). Tout d'abord, une sociogenèse de la politique de FPC met en évidence les références distinctives de cette politique de formation des adultes par rapport à celles des politiques éducatives classiques auxquelles les universités sont ralliées. Ensuite, une sociohistoire du processus d'intégration de la FPC dans les universités permet d'appréhender différents phénomènes de glissements, d'hybridations et de décalages qui contribuent à fragiliser ce modèle institutionnel de formation continue universitaire.

1. L'éducation des adultes en France : sociogenèse d'une catégorie d'intervention publique, la formation professionnelle continue (FPC)

La place relative des adultes à l'université relève autant d'une réalité des pratiques sociales d'études que d'un système universitaire, centré sur les jeunes et marqué par sa bipolarité entre formation initiale et formation continue. Ce fait relève d'abord d'une tendance des politiques éducatives et des professionnels de l'université à construire leur légitimité sur leur fonction de formation initiale auprès des jeunes (Teichler, 1999). Ainsi, si les universités françaises font œuvre reconnue de démocratisation scolaire et territoriale, c'est dans le périmètre de ce public-cible de base, les jeunes poursuivant leur formation initiale (Beaud, 2003 ; Filatre & Manifet, 2003). Or, en France, la marginalité de l'éducation des adultes à l'université s'alimente aussi de l'hétérodoxie des principes qui structurent cette activité par rapport à ceux qui dominent dans le service classique d'enseignement supérieur.

Quatre éléments historiques paraissent essentiels pour expliquer ces références distinctives de la politique d'éducation des adultes -désignée « formation professionnelle continue »- par rapport aux structures normatives dominantes de la politique universitaire : l'idée d'une éducation alternative au modèle scolaire classique ; l'ambition de résoudre la dialectique enseignement/société ; la volonté d'une politique partenariale, où l'État n'a plus une position surplombante et où les entreprises contribuent au service public.

1.1. Mobilisation sociétale : pour un « autre » modèle éducatif (1920-1960)

En France, l'entre-deux guerres (Léon, 1983) et l'après-seconde guerre mondiale (Terrot, 1998) sont des périodes propices au développement de l'éducation des adultes, avec un firmament dans les années 1950 et 1960 autour de l'idée de l'éducation permanente (Palazzeschi, 1998 ; Forquin, 2004). C'est le temps fort de l'éducation populaire, qui fait suite à la crise intellectuelle consécutive aux guerres (Troger, 1999), et qui valorise l'individu et son développement, ainsi que l'action collective et la solidarité. C'est une période qui fait référence à une réalité tangible, qui a bien eu lieu, mais qui fonctionne aussi comme un mythe fondateur pour la politique française de FPC. C'est un temps foisonnant d'initiatives hétérogènes où la voie scolaire classique n'est pas dominante (Léon, 1983) et agit le plus souvent comme un contre-modèle.

La *nébuleuse* de l'éducation populaire (Laot 2002) est l'héritière des idées du Front populaire (1936) et monte en puissance après guerre et dans les années 1950. Elle s'alimente de l'action de différents groupes soutenus par l'État (Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture...) : les mouvements scouts, les colonies de vacances, les ciné-clubs, les auberges de jeunesse, les jeunesses catholiques ouvrières, agricoles ou étudiantes, les maisons de la culture, des associations telles que la « Vie nouvelle ». Le réseau Peuple et Culture (1945-...) est « emblématique » de ce mouvement (Prost, 2008 ; Forquin, 2004 ; Troger, 1999 ; Chosson, 1995) ainsi que les Céméa (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) fondés en 1937 (Wojciechowski, 1997). Sous la houlette de syndicats (Troger, 1999 ; Morder, 2005) ou de grandes entreprises (Renault, Michelin, Alsthom...), des actions de formation s'organisent aussi dans le monde du travail, associées au mouvement ouvrier ou en lien à une mécanisation accélérée des outils de production et à une rationalisation de la production industrielle (Bonnet, 1999).

L'« Éducation Nationale » participe de cette période d'émulation en faveur des adultes. Des cours du soir sont rattachés aux écoles primaires et aux collèges, des enseignants bénévoles, des chefs d'établissements volontaristes autant que le Ministère, *via* ses instruments juridiques et financiers et *via* son réseau d'établissements, contribuent au développement de l'enseignement pour adultes, notamment technique (Brucy, 2007). Créé au sortir de la révolution, le CNAM (Centre national des Arts et Métiers) voit, à partir du XXe siècle, ses missions glisser de celles d'une institution savante faisant de la recherche à celles d'une institution de rattrapage et de « *promotion sociale par le métier* » (Grignon, 1976: 22). Dans les facultés et les écoles d'ingénieurs, la notion de cours du soir existe aussi et diverses initiatives, à partir du milieu des années 1950, sont favorables aux adultes (Laot, 1999 :55 ; Palazzeschi, 1999 : 19 ; Dubar & Gadéa, 1999), accompagnées par des avancées réglementaires : une loi du 10 juillet 1934 (code de l'éducation), actuellement régie par un décret de 1975, permet l'obtention du titre d'ingénieur sur la base d'acquis professionnels ; en 1956, l'Examen spécial d'entrée à l'université (ESEU) ouvre l'université aux non-bacheliers⁴ et deviendra en 1996, sous l'appellation de Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) (MEN, 2000), un équivalent au baccalauréat (Lenoir, 2004).

⁴ En 1987, les universités (dont IUT et autres instituts) accueillent 2 702 étudiants inscrits en ESEU ; en 2004, 13 100. En 2003, les universités ont délivré 4 330 diplômes et le tiers des étudiants diplômés poursuivent leurs études supérieures (MEN, 1989 & 2006).

Émanent aussi des facultés des Instituts de promotion supérieure du travail⁵ qui poursuivent différents objectifs et s'intéressent à différents publics : rapprocher les chercheurs des acteurs économiques, faire de la recherche pédagogique, former les formateurs, former les jeunes peu diplômés et les travailleurs dans un but de rattrapage et de promotion individuelle, former les syndicalistes ou les cadres de l'éducation populaire dans un but de promotion collective. Le CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale), créée à Nancy en 1954, est le plus connu, avec son directeur-fondateur, Bertrand Schwartz (Laot, 1999 ; 2002 ; Dubar & Gadéa, 1999 ; Prost, 2008). Citons également le centre d'éducation permanente de Lille (Leclercq, 2007) ainsi que d'autres à Nantes depuis 1948 ou à Grenoble depuis 1951 (Denantes, 2006).

Ces différents acteurs de l'éducation des adultes mettent en scène une controverse universelle de la gestion politique du rapport entre éducation et société (Mahieu & Mons, 2003 : 42-43), des conceptions plutôt *fonctionnalistes* ou utilitaristes (l'apprentissage et la formation professionnelle) à des conceptions plutôt *libérales* (éducation populaire), mais les conceptions *séparatistes* qui peuvent justifier le gonflement du secteur public de l'éducation sont globalement rejetées. Une idée commune traverse ces initiatives hétérogènes, selon laquelle l'Éducation nationale n'est pas la mieux placée pour répondre aux besoins de formation des adultes. Les mouvements d'éducation populaire sont critiques à l'égard de l'école qui reproduit la société de classes. Ils considèrent avec autant d'intérêt diverses sources de savoirs générés par l'école, les loisirs et le travail et se consacrent à la transmission d'un « savoir libérateur » en dehors de l'école et au plus près des milieux professionnels et de vie, tenant compte des approches scientifiques de la psychologie du développement. Les acteurs de l'éducation populaire comme ceux de la formation professionnelle développent des méthodes pédagogiques alternatives : l'entraînement mental pour Peuple et Culture (Tanguy, 2007), la pédagogie « nouvelle » pour les Céméa (Troger, 1999), la méthode « psychotechnique » ou « Dareau » (Bonnet, 1999) développée par des ingénieurs (Alfred Carrard, Raymond Vazier), salariés de chez Michelin ou Renault ou d'autres grandes entreprises du bâtiment. Ces méthodes pédagogiques ont quelque chose à voir avec la pratique scientifique (expérimentation-modélisation) mais cherchent à se distinguer des méthodes scolaires traditionnelles qui hiérarchisent l'ordre des savoirs et isolent le processus éducatif de la vie sociale des individus (Plenel, 1997). Ce manque de confiance dans les méthodes de l'Éducation nationale existe à l'intérieur même de ses frontières et chez les porteurs de projet. Bertrand Schwartz et les opérateurs de formation rassemblés derrière lui (Schwartz, 1968) souhaitent que les centres universitaires régionaux d'éducation des adultes se construisent à l'écart des institutions éducatives. Ce que Schwartz et son équipe promeuvent, c'est une conception inédite de la formation et de l'éducation, motivée d'abord par les besoins pédagogiques spécifiques des adultes rassemblés sous le terme d'andragogie, mais censée aussi porter un nouveau modèle éducatif, celui de *l'éducation permanente* : un projet de transformation de l'université et du système éducatif, où chaque action de formation serait un problème nouveau à traiter, impliquant recherche, coordination de différentes institutions éducatives classiquement hiérarchisées, formation des formateurs et négociation avec les formés sur les contenus (Schwartz, 1975).

⁵ En 1966-67, les Instituts accueillent 4 074 auditeurs, le Centre de Nancy étant le plus actif (1 218 auditeurs), suivi par l'Institut de Toulouse et ceux de Grenoble, Aix, Besançon et Dijon (MEN, 1970).

1.2. Politisation : résoudre la dialectique enseignement/société

Si ces initiatives en faveur d'une autre éducation, mieux imbriquée aux conditions de vie, de travail et d'emploi ainsi que plus expérimentale, sont convaincantes pour les gouvernements de l'époque et sont soutenues le plus souvent, ce n'est pas seulement parce que la formation professionnelle et technique est encore trop absente du système scolaire existant, ou que les besoins liés à la guerre et à la reconstruction sont criants, mais aussi parce qu'il y a une conviction grandissante véhiculée par exemple par le philosophe Gaston Berger (Laot, 2002), selon laquelle la formation devient une nécessité structurelle pour le développement d'un pays – « *cette efficace façon d'investir* » (Vatier, 2008 : 74). Le développement de la connaissance devient un élément essentiel de la survie des sociétés industrialisées. La politisation de la question de l'éducation des adultes se structure sur cette dialectique enseignement/société qu'il s'agit de résoudre en pensant les enjeux d'éducation de façon couplée avec ceux du développement économique et de la promotion sociale, ce qui contribue *in fine* à créer un nouveau « secteur » d'intervention publique et d'activités.

Le niveau d'éducation de la population devient un enjeu : en 1951, 5% d'une classe d'âge atteint le baccalauréat (Dubar & Gadéa, 1999) ; ce taux passe à 26% en 1981 et montera à 63% en 1995, pour se stabiliser depuis. C'est dans cette période d'après-guerre, plus encore après la crise sociale de 1968, que l'agenda politique compose le mieux avec des rationalités dialectiquement opposées (intérêts du patronat/intérêts des salariés). Pour les personnalités politiques de l'époque, issues souvent de la résistance et gaullistes, cohésion nationale et paix sociale sont prioritaires et sources de progrès. Outre que le gouvernement Chaban-Delmas fait voter la loi de 1971 instituant la FPC, le gouvernement de Michel Debré promulgue, entre 1959 et 1966, trois lois successives relatives à la promotion sociale des salariés (Dubar & Gadéa, 1999).

La genèse d'une politique publique repose sur l'enjeu d'une prise en charge de « *désajustements qui peuvent intervenir entre un secteur et d'autres secteurs, ou encore entre un secteur et la société globale* » (Muller, 1990: 24). Cette définition rend bien compte de l'émergence de la politique de FPC qui, même déjà marquée par les enjeux économiques et sociaux, avait encore vocation à être transversale et à générer des interconnexions entre différents enjeux le plus souvent traduits dans des secteurs d'activité et d'intervention publique disjoints -l'éducation populaire, la jeunesse et les sports, le commerce et l'industrie, le travail et l'emploi, l'éducation... Ainsi, la FPC s'est d'abord installée dans les appareils de l'État comme une mission interministérielle, directement rattachée au Premier ministre (Benoist, 2004), sans aucune priorité donnée à l'Éducation Nationale, avec la volonté prioritaire de réguler les pratiques des entreprises (Caillaud, 2007). Progressivement, la FPC s'est rangée à la logique sectorielle d'organisation de l'action de l'État : en 1987, le ministère du Travail en est devenu le pilote d'autorité (Denantes, 2006). Après la Seconde guerre mondiale, la formation se présentait comme un levier privilégié de régulation des entreprises, un moyen d'apaiser les rapports sociaux au travail et de promouvoir des procédures démocratiques dans les relations industrielles (Giraud, Tallard & Vincent, 2007). Cette orientation sectorielle confirmait une volonté de *vraiment* mettre la formation au service des besoins des salariés et de la population active (Lescure, 2004) et il fallait pour cela qu'elle soit au plus près des dynamiques professionnelles et des besoins de compétences.

1.3. Opérationnalisation : une politique non dirigée, partenariale

La politique d'éducation des adultes en France s'est, enfin, forgée en accord avec un « cadre idéologique » (Chevalier, 2008) qui s'éloignait de la représentation sociale du pouvoir gaullien et qui s'avérait, en même temps, distinct de celui ayant opéré au moment de la construction de l'Éducation nationale, lequel nourrissait une conception tutélaire de l'éducation au sein d'une institution « sanctuarisée » (Dubet, 2002 ; 2003), appuyée sur le monopole et la transcendance de l'État, placée en dehors des nécessités socio-économiques et centrée sur les jeunes et la formation initiale pour la formation d'individus libres et autonomes. A une lecture du problème de l'éducation des adultes au travers d'une politique de compétitivité économique et de cohésion sociale sont alors associés des principes d'action libéraux et concertés où l'État renonce à sa position surplombante au profit d'une valorisation des « partenaires » sociaux (entreprises, syndicats) et de leur autorégulation (Bonin, 2010 ; Chaubet, 2012).

Bruno Jobert et Pierre Muller ont cherché à rendre compte des actions étatiques de cette période s'étendant des années 1950 au début des années 1970 au travers de l'expression de référentiel de modernisation (Jobert & Muller, 1987). Le référentiel modernisateur place l'État dans une position motrice de l'économie française, transcendante aux intérêts privés et sectoriels, mais qui tend par son volontarisme, à monopoliser la décision au détriment des corps intermédiaires ou de l'initiative privée (Muller, 1990). L'État prend toutes les responsabilités, y compris financières, ce qui peut fonctionner dans une période d'après-guerre, de croissance forte et dans une économie encore régulée nationalement (Cohen, 1992). Dans les années 1960, le contexte n'est déjà plus si favorable à « l'État tout-puissant » (Bloch-Lainé, 1990 : 12). Des voies s'élèvent en faveur d'une social-démocratie, fondée sur une planification plus démocratique et concertée, moins étato-centrée et plus libérale (*Esprit*, 1962 ; Club Jean Moulin, 1961 ; Andrieu, 2002). La crise sociale de mai 1968 et les bouleversements politiques qui s'en suivent (Mouriaux, 2013) vont être l'occasion de l'installation provisoire de ces idées sociales-démocrates sous le gouvernement de Jacques Chaban-Delmas (Guillaume, 2008).

Selon Claude Dubar, si ces ambitions politiques ont pu tourner court, elles ont façonné la loi de juillet 1971 sur la FPC (Dubar, 2004 : 18). Pour Jacques Delors, rédacteur de cette loi, c'était « *un moyen d'assouplir les relations sociales et professionnelles (...) et d'ouvrir la voie à une véritable évolution du système industriel, non pas par des mesures d'en haut, mais par la pression d'un savoir qui, cessant d'être le privilège d'une élite, en se répartissant dans la masse, motiverait les gens à bouger les choses* » (Pucheu & Domenach, 1974 : 568 ; Delors, 1974 : 549-550). Ainsi, les impératifs de modernisation économique devaient être accompagnés par des « *changements en matière de participation politique et de changements de relations sociales dans les entreprises* » (Tanguy, 2001 : 13). Cette façon de gouverner est toujours étroitement associée à la FPC : on lui reconnaît d'être quasiment le seul espace où la négociation paritaire entre représentants d'employeurs et de salariés reste centrale et constitue un préalable nécessaire à l'élaboration de lois, même si cette négociation paritaire n'est jamais hors de contrôle, ni des pouvoirs patronaux, ni de l'État (Tallard, 2011).

2. Les universités et la gouvernance d'une mission à caractère extra-sectoriel

Le Ministère et les universités ont-ils été à la hauteur des initiatives menées sur un thème – l'éducation – qui se trouve être au cœur de leurs missions ? Le Ministère a bien conduit quelques « offensives » (Prost, 2006) pour prendre la main sur l'éducation des adultes mais toutes se sont avérées inachevées, à contre-courant d'une orientation déjà dominante. La norme d'extraterritorialité s'est imposée ensuite contribuant à la marginalisation de cette activité comme de son public à l'intérieur des établissements.

2.1. Un secteur écarté du pilotage de la FPC

En accord avec les mesures prises en faveur de l'éducation des adultes, le Ministère a porté des projets favorables à une gouvernance endogène de l'enjeu. A la Libération (1947), le plan Langevin-Wallon proposait une réforme complète de l'enseignement visant l'égalité d'accès et concernait la scolarité obligatoire comme l'éducation populaire. Ce plan, marqué par les principes d'un État républicain, laïc et centralisé (Denantes, 2006 : 43), ne connaît pas de traduction institutionnelle à l'image des réformes qui lui succèdent et qui s'y réfèrent (Terrot, 2001). Dans les années 1950 notamment, un projet de loi avorté du Ministre René Billères (Prost, 2008), soutenu par la Ligue de l'enseignement (Martin, 2008), prévoit l'implication des établissements scolaires et supérieurs dans l'éducation permanente et le conventionnement entre le Ministère et les différents acteurs de l'éducation permanente. Dans le domaine strict de l'université, des projets ont aussi tourné court. Le projet des « *facultés ouvrières de culture et de technique* » pour former des techniciens et des ingénieurs sans condition de diplôme (Besnoit, 2004) est demeuré sans suite, même si certaines décisions en ont diffusé l'esprit : la création des centres régionaux associés du CNAM (circulaire de 1952), l'extension des IPST (circulaire de 1957) (Terrot, 1998). Plus tard, après que la loi sur l'enseignement supérieur de 1968 soit votée et sous le Ministère d'Olivier Guichard (1969-1972), Bertrand Schwartz réfléchit au concept d'Associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes (AUREFA). Françoise Laot a montré comment des conflits d'acteurs et de logiques ont finalement eu raison de ce projet (Laot, 2009).

L'Éducation nationale subissait par ailleurs une conjoncture défavorable à tout entrepreneuriat du fait de l'inflation des effectifs d'élèves et d'étudiants en formation initiale qui accaparait toutes les ressources. Mais, pour Prost, à la crise de capacité d'accueil⁶ s'adjoignait une crise d'utilité, non moins périlleuse (Prost, 2008). Le système éducatif ne répondait pas de manière satisfaisante aux enjeux émergents d'articulation formation-emploi (Brucy, 1998) et il échouait sur ses enjeux historiques : la justice scolaire, la méritocratie, la cohésion et l'intégration nationale (Bourdieu 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1968 ; 1970 ; Boudon, 1973).

Cette mise à l'écart s'est traduite dans les lois sur l'enseignement supérieur. La loi d'orientation que présente Edgar Faure en 1968 introduit la mission de « *l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de la population et à toutes fins qu'elle peut*

⁶ En 1949-50, les universités accueillent 136 000 étudiants. En 1960-61, ils sont 214 000, soit 1,5 fois plus. A partir de cette date, les taux de croissance annuelle atteignent plus de 10% toute la décennie 1960. En 1969-70, il y a 625 000 étudiants à l'université (Prost, 1982).

comporter »⁷, ce qui sous-tend une responsabilité de « *recyclage* » pour les anciens étudiants et de « *seconde chance* » pour ceux qui n'ont pas accédé à l'université, assorti d'une mission de « *promotion culturelle* » élargie (Terrot, 2001 : 144). La loi du 26 Janvier 1984, dite Loi Savary, n'évoque plus cette mission d'éducation permanente et lui substitue celle de *formation continue* en introduisant une nuance significative entre les obligations du service public d'enseignement supérieur de « *dispenser* » la formation initiale et de « *participer* » à la formation continue⁸. Glissement sémantique qui indique que le Code du Travail domine la politique universitaire de formation continue. La loi de 1971 sur « *la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente* » institue un droit à la formation aux salariés et un devoir de financement par les employeurs en même temps qu'elle donne corps à un modèle de production de la formation pour adultes ayant vocation à valoir dans tous les secteurs publics concernés comme l'illustre, dans le domaine universitaire, le décret d'octobre 1985⁹.

2.2. Une mission universitaire à part

Plutôt que de réformer le système éducatif pour penser, organiser et produire un nouveau cadre idéologique englobant différents publics (jeunes, adultes, sans emploi, ouvriers, employés, cadres, étrangers, femmes au foyer...) et différentes modalités d'enseignement supérieur (formation initiale, formation par alternance, reprise d'études, formation professionnelle continue, formation culturelle, formation pour les seniors...), les accords de 1970 et la loi de 1971, en « *contre-modèle* » de l'Éducation nationale (Bouillaguet, 2002 : 545), ont généré l'espoir d'une transformation exogène de l'enseignement supérieur. La formation continue universitaire devenait « *un laboratoire d'idées et d'expérimentations* » (Feutrie, 2002: 124) et les actions dans ce domaine prenaient un caractère extra-sectoriel porteur de changement, comme l'illustre le cas limite du CNAM qui a vocation à figurer une « *école parallèle* » (Grignon, 1976), à la fois à l'intérieur du système d'enseignement supérieur et en dehors. Cette norme institutionnelle d'extraterritorialité génère, dans les faits, une tension permanente du fait d'une position *à la marge* dans le système d'enseignement supérieur français y compris pour le CNAM qui n'est jamais à l'abri « *de devenir un établissement universitaire comme les autres* » (AERES, 2013). Cette norme s'impose pourtant, bien que le Ministre Guichard, une fois la loi de 1971 votée, ait préservé ce qu'il pouvait d'une stratégie endogène : une direction en charge de la formation des adultes (qui ne lui survivra pas) et un plan de développement de la formation continue dans les lycées *via* des groupements d'établissements (GRETA) et dans les universités *via* des « *missions Formation Continue* » (Vatier, 2008; Lambert, 1975), des contrats d'assistance initiale et la création de postes d'enseignants et d'administratifs dédiés à la formation continue (Tomas, 1976).

Dans les universités, l'installation des règles hétérodoxes de la formation continue ne s'est pas non plus imposée immédiatement. D'abord, la traduction de la loi de 1971 dans les textes réglementaires du supérieur tarde et prend consistance dans la loi de 1984 et les décrets des 23 août et 18 octobre 1985 relatifs, respectivement, aux conditions de validation des acquis pour

⁷ Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur. Disponible sur : [http : //www.legifrance.gouv.fr].

⁸ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. Disponible sur : [http : //www.legifrance.gouv.fr].

⁹ Décret n° 85-1118 du 18 octobre 1985 relatif aux activités de formation continue dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre de l'Éducation nationale. Version consolidée au 21 août 2013. Disponible sur : [http : //www.legifrance.gouv.fr].

l'accès à l'enseignement supérieur¹⁰ et aux conditions de mise en œuvre de la formation continue dans les universités. Jusque là, les revendications des établissements auprès du Ministère ont continué de s'inscrire dans une logique classique, réclamant notamment un financement structurel du développement de la formation continue, comme le montre Jacques Denantes (2006). Depuis lors, les universités sont censées avoir une politique de formation différenciée à l'égard des adultes, qui convoque ses propres catégories d'intervention. Si l'appellation adulte n'est pas d'usage, l'adulte, désignant des particularités de situation – celle d'avoir interrompu ses études et plus particulièrement celle d'être actif, en emploi ou en recherche d'emploi – est pris en charge isolément, c'est le *stagiaire* accueilli par les services en charge de la *formation continue*. Outre qu'il institue la catégorie de stagiaire, le décret du 18 octobre 1985 confirme des règles de financement et de gestion du service de formation continue distinctes de celles de l'enseignement supérieur. C'est ce décret qui vise à rationaliser l'organisation des établissements en introduisant la possibilité de confier la mission soit à chacune des composantes soit à des organes spécifiques dont l'objet est alors de conseiller les composantes pédagogiques et scientifiques, d'organiser l'activité de formation continue, d'instruire les conventions et d'animer les relations avec les partenaires. Progressivement, cette dernière option du service commun s'est généralisée. C'est aussi ce décret qui réaffirme l'autofinancement de la mission et qui postule la tenue d'un compte séparé. Les dotations du ministère aux établissements reposent sur le nombre d'étudiants, selon un coefficient différent en fonction du statut de ce dernier : 1 pour un étudiant, 0,50 pour un apprenti¹¹ et 0 pour un reprise d'études puisque, dans ces dernier cas, les origines du financement sont en partie ou totalement associées à la politique de l'emploi. Ces fonds sont alimentés par les employeurs ainsi que par les prescripteurs publics¹², dont l'État mais aussi les conseils régionaux depuis les lois de régionalisation de la FPC¹³. Ainsi, dans les universités, le coût des inscrits en situation de reprise d'études ne doit pas relever du budget de l'Éducation nationale mais de celui de la FPC et la relation pédagogique s'instaure sur la base de conventions.

Un tel choix politique qui, du point de vue des règles et des pratiques habituelles du secteur de l'enseignement supérieur, impose une vraie rupture bien que pour une part seulement des activités interroge sur la possibilité même d'un développement de la formation continue dans les établissements.

2.3. Une activité et un public marginalisés

Il s'avère que les conditions de lancement et de développement de la mission dans les établissements étaient au départ si peu encourageantes que les premiers chargés de mission,

¹⁰ Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles et acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. Version abrogée le 21 août 2013. Disponible sur : [http : //www.legifrance.gouv.fr].

¹¹ L'autre grand volet de développement de la politique de FPC qui concerne les jeunes en formation initiale par alternance.

¹² Les entreprises absorbent 43% des dépenses de la FPC, les collectivités publiques pour leurs agents, 19%, l'État et les conseils régionaux en tant que prescripteurs 15% et 14% et l'Unedic-Pôle emploi, 4% (Formation professionnelle, 2014 : 22).

¹³ La Loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale étend le champ de compétences des régions en matière de planification des actions de formation professionnelle continue aux adultes et la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales réaffirme la responsabilité des régions dans la programmation de formations « ayant pour but de favoriser l'accès, le maintien et le retour à l'emploi » ainsi que des actions en faveur de l'information, de l'orientation et de la validation des acquis de l'expérience. Cette loi a été traduite dans le Code du Travail et dans le Code de l'Éducation (voir article L.214-13, III).

enseignants-chercheurs de métier ou pas, furent qualifiés d'*apôtres*, pour souligner tant leur responsabilité de pionnier que la charge sacrificielle, pour leur carrière, de leur engagement dans l'installation et le développement d'une activité conditionnée par sa capacité d'autofinancement (Chevrolet, 1975). Sans dotation spécifique durable ni pilotage ministériel véritable et selon le principe de l'autonomie des établissements, les engagements varient beaucoup d'une université à l'autre – une minorité est considérée comme active selon les critères du marché de la FPC (chiffre d'affaires, nombre de stagiaires...) et/ou selon les critères plus larges de l'éducation permanente (réponse à une demande individuelle non forcément solvable, accompagnement à la valorisation des parcours de vie, conférences culturelles sans lien direct à l'emploi...) (Manifet, 2012).

Les indicateurs moyens d'activité placent les établissements du supérieur à la traîne du marché de la FPC : ils représentent 3% du chiffre d'affaires réalisé par les opérateurs de formation (Grille, 2014). Ce 3%, ce sont 448000 stagiaires qui se répartissent entre des programmes préparant aux diplômes nationaux et ouverts à la formation continue (30% des stagiaires), des préparations à des diplômes d'universités adaptés à la formation continue (22%), des stages courts (23%) et des conférences à caractère culturel (21%) (Grille, 2014). En 2011, les universités ont délivré 64580 diplômes au titre de la formation continue (diplômes nationaux, diplômes d'universités ou diplômes obtenus par la valorisation des acquis de l'expérience). Sur le seul périmètre des diplômes nationaux, la formation continue représente 9% des certifications.

La marginalité prime à l'intérieur même des organisations universitaires. Rares sont les établissements qui intègrent la formation continue dans leur politique d'établissement, laissant aux services communs le soin de définir une offre de formation spécifique (Diplômes d'universités notamment, stages courts, conférences). Ces services communs prennent largement en charge la mission, au-delà de leurs prérogatives d'animation, en réponse au faible investissement des composantes pédagogiques et scientifiques. L'investissement en formation continue n'est pas reconnu officiellement dans la carrière des enseignants-chercheurs et la formation est assurée par des intervenants extérieurs pour une contribution dépassant souvent largement la norme de 50% (IGF-IGAENR, 2007).

S'ajoute la *marginalité* du public adulte (Agulhon, 2004) que les rapports d'évaluation, centrés sur les volumes d'activité et les critères de marché, n'évoquent que rarement. Or, elle est significative. D'abord, parce que le public idéal des universités, c'est celui qui est en âge de bénéficier du statut d'étudiant, qui est inactif, c'est-à-dire disponible pour suivre un enseignement à plein temps (Manifet, 2014 : 293). Et, le traitement dual des publics de la formation initiale et de la formation continue ne permet pas de complexifier le portrait des usagers de l'université. Ainsi, la connaissance statistique et qualitative du public adulte censé être stagiaire de la FCU présente d'importantes lacunes pour au moins deux raisons. D'une part, le système d'information statistique du ministère est imparfait parce que marqué par la dualité des catégories d'intervention publique de la formation initiale et de la formation continue. Une enquête à part, dite « enquête n° 6 », existe depuis 1981 qui réalise un bilan de l'activité de formation continue dans les universités et les autres établissements supérieurs. Au vu des objectifs principaux de cette enquête, les données sur l'étudiant-stagiaire sont très sommaires (situation par rapport à l'emploi, niveau de diplôme, formation suivie), sans qu'il soit possible de croiser ces données entre elles ; et d'ailleurs, le stagiaire ne correspond pas à une personne physique mais à une inscription, une personne physique pouvant s'inscrire plusieurs fois dans la même année. Le Système d'information et de suivi de l'étudiant à

l'université (SISE)¹⁴, basé lui sur les fichiers individuels d'inscription, permet de recenser plus finement une part seulement du public de la formation continue, celle inscrite dans des formations diplômantes, c'est-dire grosso modo la moitié des inscrits à une formation continue universitaire. Mais, par comparaison avec les travaux de sociologie de l'étudiant classique, animés par exemple par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), peu est dit sur ce public marginal de l'université (Agulhon, 2004), potentiellement non-bachelier (Fossé-Poliak, 1991), expérimentant la reprise d'études à l'université (Fond-Harmant, 1997; Lecoutre, 1998). D'autre part, ce système d'information n'est pas efficace puisque son objectif de différencier les publics n'est pas atteint. C'est une tradition, à l'université, que d'intégrer aux effectifs de la formation initiale des adultes en reprise d'études qui ne bénéficient pas des fonds de la FPC. Ils s'acquittent ainsi du tarif de la formation initiale pris en charge sur la dotation ministérielle. Au milieu des années 1990 et sous l'initiative de l'IGAENR, une étude statistique ad hoc menée sur un échantillon d'universités montrait que ce sont environ 20% des effectifs de la formation initiale qui étaient concernés (Béduwé et Espinasse, 1995). Ce non repérage d'un public adulte en reprise d'études qui ne bénéficie donc pas des dispositifs d'accompagnement de la FPC (Lecoutre, 1998) signifie que les universités laissent ces candidats, souvent parmi les plus fragiles, « *se débrouiller* » seuls (Feutrie, 2002).

Statistiquement mal connu, en partie mal repéré, traité de façon variable et partiellement accompagné, le public adulte est politiquement pensé de façon segmentée et souvent à la seule échelle d'une composante dédiée. Pour une grande part, il existe une offre de formation continue et de services liés autant qu'il existe un public adulte dans les universités sans que celles-ci ne le sachent ni ne le mesurent totalement. Au final, les catégories de la formation continue comme du stagiaire ne sont pas englobantes et la situation de l'éducation des adultes est brouillée, marginale en quantité et en qualité.

3. L'épuisement du modèle ?

Un ensemble de phénomènes mettent en tension ce modèle de formation continue universitaire. Ce n'est pas que l'intégration de la mission et du financement de la FPC au sein de l'Éducation nationale soit envisagée. Il s'agit plutôt, à l'échelle des universités, d'un processus de renouvellement des catégories d'intervention et de recomposition des frontières qui distinguent jusqu'ici les activités et les publics dans un univers sectoriel lui-même en voie de recomposition. Ce processus est difficile à projeter puisque ce qui vient du dehors, qui n'est pas immuable, est systématiquement approprié et traduit dans des termes qui visent à préserver une autonomie sectorielle et que ce qui est censé être endogène est marqué par d'importants phénomènes d'hybridation. A l'échelle des activités universitaires, une tendance lourde de marchandisation tendrait à dire que les normes de la FPC ont gagné l'ensemble du secteur. A l'échelle des publics, une part de la demande adulte tend à être intégrée au service d'enseignement supérieur.

3.1. Marchandisation généralisée du service d'enseignement supérieur

Si l'hypothèse d'une transformation exogène de l'Éducation nationale via la politique de FPC n'a selon les spécialistes pas abouti (Brucy *et al.*, 2007), c'est d'abord en raison de glissements propres à la politique de FPC. Ce dont il s'agit ensuite, qui concerne toutes les

¹⁴ Base centrale de pilotage (BCP) du Ministère : [<http://infocentre.pleiade.education.fr/>].

activités universitaires, c'est d'hybridations entre les codes de ce secteur public et ceux du marché, ruinant les principes différenciés de production de la formation continue.

Claude Dubar (1999 ; 2004) démontre que la politique de FPC a fait les frais d'au moins trois ordres de « *glissements* » par rapport à ses objectifs initiaux qui relèvent, premièrement et du côté des « partenaires » sociaux, de la prépondérance des logiques économiques au détriment des logiques de promotion sociale et de cohésion nationale, cela associé à la complexité des procédures, à la financiarisation des enjeux et au contournement du dialogue interne aux entreprises. L'analyse des séquences récentes de l'histoire de la FPC indiquant une responsabilisation accrue du salarié eu égard à sa formation continue semble confirmer cette tendance (Saccomanno, 2013). Deuxièmement, l'État a renoncé à une politique de promotion sociale et s'est enfermé dans une politique sous contrainte d'une situation de crise, focalisée sur l'emploi, la lutte contre le chômage, le placement ou le maintien dans l'emploi. Troisièmement, du côté des opérateurs, le système a pris un caractère « *marchandisé* » (Dubar, 2004 : 52), plaçant en concurrence plus ou moins régulée des organismes très divers, conduisant à ce que les actions de formation ne soient plus définies en raison d'aspects pédagogiques ou de besoins d'éducation permanente mais du fait d'être financés ou non par les fonds de la formation professionnelle continue. La notion d'éducation permanente, inscrite dans la loi de 1971 comme l'ensemble à l'intérieur duquel se réalise la « formation professionnelle continue », a pris un caractère désuet, au profit de la seconde qui elle a pu prendre une dimension générique et surtout inclusive (Laot, 2002 ; Santelmann, 2004). Le secteur de l'enseignement supérieur a contribué à cette assimilation (Agulhon, 2004 ; Caillaud, 2007 ; Verdier, 2008 : 205), s'accommodant de règles exogènes qui pouvaient présenter certains avantages pour assurer la permanence d'autres activités pensées et organisées classiquement (Manifet, 2012). Pour ceux à l'université qui portaient en appui de l'éducation des adultes un projet de transformation d'ampleur, la décision de 1971 équivalait déjà à « *placer l'université sur le marché* » dans le sens commercial du terme (Schwartz, 1975: 5), ce qui ne laissait, dès le départ, aucune illusion. Sous couvert d'ambitions généreuses de pacification des relations du travail, d'aide à l'emploi et de promotion des salariés appuyées sur les règles de marché pour mettre la formation au service de sa « vraie » demande, c'est le désintérêt sectoriel ou la marchandisation dans son sens commercial qui devaient advenir.

Il s'avère que ces glissements rencontrent un mouvement de marchandisation général des activités universitaires, ce qui ne se traduit pas par le passage d'un état (public) à un autre (marchand) mais caractérise des opérations d'appropriation de valeurs idealtypiques de marché (Manifet, 2014) au service de la permanence du secteur (Naidoo, 2007). Par exemple, la valeur du *profit* inscrit le service public dans une perspective commerciale (augmenter les ressources propres, diversifier les sources de financement) (Le Galès & Scott, 2008). Celle de la *demande*, moins celle des usagers que celle des entreprises, se traduit par une recherche d'adéquation formation-emploi et la professionnalisation des études initiales (Bongrand, 2012; Quenson, Coursaget & Durand, 2012; Laval & al., 2011); la constitution de partenariats pour soutenir l'offre de licences professionnelles ou de masters autant que la mixité des publics (étudiants et stagiaires) dans ces formations sont les conditions de leur autofinancement et de leur habilitation (Agulhon, 2007). Le souci de la *clientèle*, animé par des gouvernements évaluateurs (Maroy, 2009 ; Fallon & Feron, 2014), nourrit des *quasi*-marchés scolaires régulés par la réputation et les dispositifs *qualité* (Felouzis & Perroton, 2007). La valeur du *prix* justifie un principe de responsabilité budgétaire, la tarification du service et son rapprochement de la réalité des coûts. L'hybridation prévaut dans tous les cas, ce *brouillage des frontières entre les notions du public et du privé* (Vinokur, 2004 : 13)

devenant un principe de gouvernement des conduites éducatives dans un décor bouleversé et des exigences hétérogènes.

3.2. Scolarisation de publics « adultes »

Une autre série de phénomènes pousse à l'intégration de publics adultes -par l'âge et/ou les expériences d'études- dans les périmètres d'autorité du secteur.

La Commission européenne engage les États membres à faciliter et encourager la formation pour adultes, à reconnaître, valoriser et considérer à égalité différentes voies formatives et exploite pour cela le message plus global de l'éducation permanente (Mahieu & Moens, 2003). Cela se traduit par une plus grande prise en compte des enjeux d'éducation des adultes dans les indicateurs de performance des systèmes universitaires nationaux (*European commission*, 2012), interrogeant le *régime* éducatif français (Verdier, 2008) et attisant les problèmes de repérage et de classification des publics. Une mise en ordre récente de la direction générale de l'enseignement supérieur est éclairante d'une certaine rigidification administrative de la catégorie « formation continue » qui se limite à la formation financée par un organisme (public ou privé) (MEN-DEPP, 2013). Cette rigidification est profitable apparemment à un élargissement de ce que décide de supporter officiellement le ministère. Une nouvelle catégorie administrative de l'étudiant en « *reprise d'études non financée* » a été générée dans la base SISE en 2001, assortie depuis peu d'un engagement financier garantissant une allocation de moyens égale à celle perçue pour les étudiants en formation initiale (MEN-DGESIP, 2014).

Plus généralement, ce sont les modifications des profils et des besoins des publics étudiants qui relativisent une des justifications du modèle différencié selon lequel les besoins des adultes – assimilés aux besoins des salariés- seraient spécifiques. Pour les établissements, dans un contexte de crise budgétaire, les stratégies de captation de clientèles dont celles « *aux horaires de travail peu adaptés à une vie de campus* » (Gingras, 2003 : 5) s'entendent globalement et non pas à la seule échelle du service de formation continue : il s'agit d'activer le levier des dotations structurelles autant que celui des ressources propres. Et, l'élargissement des clientèles étudiantes est facilité dans le périmètre de l'offre classique qui correspond au cœur de métier des communautés universitaires. Ainsi et indépendamment de l'offre spécifique de formation continue des universités, il serait utile de regarder du côté des dispositifs *d'aménagement* des études que celles-ci développent et qui ont vocation à élargir l'accessibilité aux programmes réguliers (enseignement à distance, statut d'étudiant salarié, régime aménagé de contrôle des connaissances, stratégies de recrutement des formations contingentées...). C'est un mouvement de fond et multidimensionnel : des pratiques de nouvelles générations d'étudiants (jeunes ou moins jeunes, en continuité ou en discontinuité de parcours, centrés ou non sur leurs études), des logiques institutionnelles et des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement qui autorisent le développement de formations universitaires à distance¹⁵ ainsi que l'enrichissement des formations traditionnelles en appui des environnements numériques de travail. Ainsi, ces services *augmentés* ont vocation à répondre à des besoins et à des publics de formation initiale et continue (Thibault, 2007 : 388) et contribuent à brouiller les frontières des catégories de publics instituées. Certes, les dispositifs tels que les études à temps partiel, les cours du soir et d'été, les possibilités de s'inscrire à des diplômes allégés de premier (certificat) et de second

¹⁵ Pour un aperçu non exhaustif de cette offre, on peut se référer au site en ligne de la FIED (Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance) : [<http://www.fied-univ.fr>]

cycle n'existent pas en France. Dans les années 2000 toutefois, la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) a été mise en place qui permet aux étudiants de capitaliser les crédits rattachés à leurs unités d'enseignement organisées sur des semestres. Cette réforme avait vocation à permettre l'« accès au monde universitaire à n'importe quel moment de [la] vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers » (Les Ministres de l'éducation..., Déclaration de la Sorbonne, 1998). Or, en se centrant sur les jeunes en formation initiale, cette réforme a favorisé une plus grande flexibilité dans leurs parcours d'études, généré une diversification des rapports aux études et rapproché leurs conditions d'études de celles associées habituellement aux adultes. Il y a les catégories socio-administratives –celle de l'étudiant, celle du stagiaire-, il y a les façons professionnelles et catégorielles de les faire appliquer et plus encore, il y a les groupements d'individus qui se constituent à partir d'elles tout en s'en écartant par leurs pratiques et leurs mobilisations (Noiriel, 2008).

La question de départ portait sur la marginalité de l'éducation des adultes au sein des universités françaises dans un contexte européen et international de valorisation de la formation tout au long de la vie. Si le constat de sa marginalité était connu, il s'agissait de le préciser, considérant que la conception française dominante et, à maints égards, restrictive de l'éducation des adultes tendait à mal percevoir et à sous-estimer le rôle des universités dans ce domaine. La reconstitution des conditions de la mise sur agenda de la politique française d'éducation des adultes a tout d'abord permis de retrouver le sens politique d'une réponse singulière et sociétale à une controverse universelle quant aux voies de politisation de la question de l'éducation, en particulier celle de l'éducation des adultes. Ce choix de nature plutôt fonctionnaliste s'est progressivement transformé en un système d'intervention robuste mais concentrant les ressources sur l'adaptation à l'emploi. Cela s'est traduit dans les universités par une conception duale de l'activité de formation et des publics de l'université, alimentant la faible propension des communautés professionnelles universitaires à s'intéresser à l'éducation des adultes et contribuant à marginaliser l'activité de formation continue autant que les publics adultes, des stagiaires mieux repérés aux autres adultes, jeunes ou moins jeunes, en reprise d'études. Toutefois, l'approche socio-historique n'a pas seulement permis d'insister sur le caractère institué et durable d'options prises à un moment donné. Elle a aussi montré combien ces choix relevaient de compromis et demeuraient instables. A l'aune de la place des adultes au sein des universités et des régulations qui y ont cours, les structures institutionnelles s'avèrent fragiles, les conceptions classiques de l'étudiant et de l'université se défont et tout cela oriente vers une sociologie de l'université et de ses publics –tous les publics- qui s'attacherait autant aux *re-* ou *dé-*constructions institutionnelles en cours qu'aux réalités des usages et des usagers de l'université... sans savoir en outre si cette connaissance contribuerait à une meilleure prise en compte de l'évolution des formes de vie des individus (Tanguy, 2001 : 13) ou à l'affirmation de logiques de segmentation des publics et de *marchés scolaires* toujours plus inégalitaires et favorables aux publics avertis et/ou solvables (Dubet, 2007).

Bibliographie

- AERES (AGENCE D'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR), 2013, « Rapport d'évaluation du Conservatoire national des arts et des métiers (Cnam) », novembre.
- AGULHON (C.), 2004, « La formation continue à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp. 193-214.
- AGULHON (C.), 2007, « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, n°54, pp. 11-27.
- ANDRIEU (C.), 2002, *Pour l'amour de la République. Le Club Jean Moulin 1958-1970*, Paris, Fayard.
- BEAUD (S.), 2003, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BEDUWÉ (C.) & LESPINASSE (M.), 1995, « L'université et ses publics », *Éducation et formation*, n°40, pp. 33-46.
- BELGHITH (F.) & VOUREC'H (R.), 2011, *Eurostudent IV : une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants*, OVE INFOS, n° 26, novembre [<http://www.ove-national.education.fr>]
- BENOIST (P.), 2004, « Michel Debré et la formation professionnelle 1959-1971 », *Histoire de l'éducation*, n°101, pp. 35-66.
- BLOCH-LAINÉ (F.), 1990, « L'affirmation d'une puissance », *Pouvoirs*, n° 53, avril, pp. 5-15.
- BOLTANSKI (L.), 2009, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard
- BONGRAND (P.), 2012, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, vol. 98, n° 2, pp. 35-56.
- BONIN (H.), 2010, « L'action du Premier ministre Chaban-Delmas pour rendre la France industrielle plus performante (1969-1972) », *Revue historique*, vol. 2, n° 654, pp. 397-426.
- BONNET (B.), 1999, *La formation professionnelle des adultes : une institution et ses formateurs*, Paris, L'Harmattan.
- BOUDON (R.), 1973, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- BOUILLAGUET (P.), 2002, « L'articulation public-privé dans l'offre de formation professionnelle », *Revue française d'administration publique*, vol. 4, n°104, pp. 543-551.
- BOURDIEU (B.) & (J.-C.) PASSERON, 1970, *La reproduction, éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU (B.), 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, pp. 325-347.
- BOURDIEU (P.) & (J.-C.) PASSERON, 1968, « L'examen d'une illusion », *Revue française de sociologie*, vol. 9, n°1, pp. 227-253.
- BRUCY (G.), (P.) CAILLAUD, (E.) QUENSON & (L.) TANGUY, 2007, *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte.
- BRUCY (G.), 1998, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965 : l'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.
- BRUCY (G.), 2007, « Un passé impensé : l'action de l'Éducation nationale (1920-1970) in G. BRUCY ET AL., *Former pour réformer*, Paris, La Découverte, pp. 211-243.
- CAILLAUD (P.), 2007, « La construction d'un droit de la formation professionnelle des

- adultes » in BRUCY ET AL., *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte, pp. 171-210.
- CHAUBET (F.), 2012, « Michel Crozier et le CSO, un entrepreneur sociologique de la réforme de l'État (début des années 1950-fin des années 1970) », *Revue historique*, vol. 3, n° 663, pp. 659-681.
- CHEVALIER (G.), 2008, « Rationalités, référentiels et cadres idéologiques », *SociologieS* [En ligne], Débats, Rationalités, référentiels et cadres idéologiques, mis en ligne le 27 avril 2008. Disponible sur [<http://sociologies.revues.org/2023>]. Consulté le 11 avril 2013.
- CHEVROLET (D.), 1975, « Les universités et l'éducation permanente ou la difficile survie des missions », *Éducation permanente*, vol. 1, n° 27, pp. 12-29.
- CHOSSON (J.-F.) (dir.), 1995, *Peuple et culture. 1945-1995. 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, Paris, Peuple et Culture. Disponible sur [<http://www.peuple-et-culture.org/>].
- CLUB JEAN MOULIN, 1961, *L'État et le citoyen*, Paris, Éditions du Seuil.
- COHEN (E.), 1992, « Dirigisme, politique industrielle et rhétorique industrialiste », *Revue française de science politique*, vol. 42, n°2, pp. 197-218.
- DELORS (J.), 1974, « Au-delà des illusions », *Esprit*, octobre, pp. 547-566 (La formation permanente, idée neuve ? Idée fausse ?).
- DENANTES (J.), 2006, *Les universités françaises et la formation continue: 1968-2002*, Paris, L'Harmattan.
- DiMAGGIO (P.) & POWELL (W.), 1997, « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix*, n°40, pp.113-154.
- DUBAR (C.) & (P.) GADÉA, 1999, *La promotion sociale en France*, Paris, Presses universitaires Septentrion.
- DUBAR (C.), 1999, « De la deuxième chance au co-investissement : une brève histoire de la promotion sociale (1959-1993) » in C. DUBAR & C. GADEA (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses universitaires du Septentrion, pp. 31-49.
- DUBAR (C.), 2004, *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte (1ère éd. 1984).
- DUBET (F.), 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil.
- DUBET (F.), 2003, « Éducation : pour sortir de l'idée de crise », *Éducation et sociétés*, vol. 1, n°11, pp. 47-64.
- DUBET (F.), 2007, « Le service public de l'éducation face à la logique marchande », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 2, pp. 157-165
- DUBOIS (V.), 2003, « La sociologie de l'action publique. De la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) » in P. LABORIER & D. TROM (dir.), *Historicité de l'action publique*, Paris, PUF, pp. 347-364.
- ESPRIT, 1962, *Débats sur la planification française*, juillet-août.
- EUROPEAN COMMISSION, 2012, *The european higher education area in 2012 : Bologna process implementation report*, April. Disponible sur : [<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>]. Consulté le 20 septembre 2013.
- FALLON (C.) & (P.) FERON, 2014, « Indicateurs de performance et gestion de la qualité comme outils de gouvernement » in C. FALLON & BRUNO LECLERCQ (dir.), *Leurres de la qualité ? (Quality traps ?)*, Liège, Éditions Thélème, pp. 115-139.
- FELOUZIS (G.) & (J.) PERROTON, 2007, « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 4, pp. 693-722.
- FEUTRIE (M.), 2002, « La formation continue: d'une activité à la marge à la mobilisation de toute l'université » in S. Pennec (dir.), *Former des adultes: l'Université et les transformations de l'emploi*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 123-139.

- FILATRE (D.) & (C.) MANIFET, 2003, « Université et territoire : nouvelles relations, nouveaux défis », *Sciences de la société*, n°58, Février, pp.75-98.
- FOND-HARMANT (L.), 1997, *Des adultes à l'université : cadre institutionnel et dimensions biographiques*, Paris-Montréal, L'Harmattan.
- FORMATION PROFESSIONNELLE, 2014, *Annexe au projet de loi de finances pour 2014*, République française. Disponible sur : [http://www.performance-publique.budget.gouv.fr].
- FORQUIN (J.-C.), 2004, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n°6, pp. 9-44.
- FOSSÉ-POLIAK (C.), 1991, « L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur. Les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, vol. 32, n° 4, pp. 551-575.
- GINGRAS (Y.), 2003, « Idées d'universités. Enseignement, recherche et innovation, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, n°148, pp. 3-7.
- GIRAUD (O.), (M.) TALLARD & (C.) VINCENT, 2007, « Processus d'institutionnalisation de la démocratie industrielle et crises sociales en France et en Allemagne à la fin des années 1960 », *Travail et Emploi*, n°111, pp. 39-52.
- GRIGNON (C.), 1976, « L'art le métier, école parallèle et petite bourgeoisie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°4, pp. 21-46.
- GRILLE (J.), 2014, « la formation continue dans l'enseignement supérieur », *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, n°7, avril, pp. 46-47.
- GUILLAUME (P.), 2008, « Un projet : la « Nouvelle société » in B. LACHAISE ET AL., *Jacques Chaban-Delmas en politique*, Paris, PUF, pp. 185-199.
- IGF (INSPECTION GÉNÉRALE DES FINANCES)- IGAENR, 2007, *La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur*, Mission d'audit de modernisation de l'État, juin, 165 p.
- JOBERT (A.) & (P.) MULLER, 1987, *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF.
- JOIN-LAMBERT (O.), 2006, « Le ministère du Travail et celui de l'Éducation nationale face aux accidents du travail dans l'enseignement technique (1946-1982) » in A. CHATRIOT, O. JOIN-LAMBERT & V. VIET, *Les politiques du travail (1906-2006)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 289-304.
- LAMBERT (J.), 1975, « L'utilisation de moyens audio-visuels légers dans la formation de conseillers de formation continue », *Éducation Permanente*, vol. 5, n°31, pp. 81-95.
- LAOT (F.), 1999, *La formation des adultes: histoire d'une utopie en acte - le complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan.
- LAOT (F.), 2002, « Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée », *Actualité de la formation permanente*, n° 180, septembre-octobre, pp. 117-122.
- LAOT (F.), 2009, « Un modèle universitaire et régional de formation d'adultes dans les années 1960 l'épisode oublié des Aurefa et leur échec face à la loi de 1971 », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 24, pp. 143-157.
- LAVAL (C.), (F.) VERGNE, (P.) CLÉMENT & (G.) DREUX, 2011, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.
- LECLERCQ (V.), 2007, « La formation de base : publics, dispositifs pratiques », *Savoirs*, vol. 2, n°14, pp. 8-55.
- LECOUTRE (M.), 1998, « Formation initiale ou formation continue : questions autour du phénomène de reprise d'études dans l'enseignement supérieur » in B. CLASQUIN & H. LHOTEL (dir.), *La formation professionnelle continue*, Marseille, CEREQ, Document Séminaires.
- LE GALÈS (P.) & SCOTT (A.J.), 2008, « Une révolution bureaucratique britannique ? », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n°2, pp. 301-330.

- LENOIR (H.), 2004, « Université, éducation permanente et initiative individuelle » in F. BERTON & ALI., *Initiative individuelle et formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 251-261.
- LÉON (A.), 1983, *Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan.
- LES MINISTRES DE L'ÉDUCATION de la France, de l'Italie, du Royaume-Uni, de l'Allemagne, 1998, « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », *Déclaration de la Sorbonne*, le 25 mai. Disponible sur le site de l'AMUE : http://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/d_sorbonne.pdf.
- LESCURE (E.) (dir.), 2004, *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, L'Harmattan.
- MAHIEU (C.) & (F.) MOENS, 2003, « De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 12, pp. 35-55.
- MANIFET (C.), 2012, « La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public éducatif », *Éducation et Sociétés*, vol. 30, n°2, pp. 183-200.
- MANIFET (C.), 2014, « Évaluation et marchandisation des normes de performance publique dans l'enseignement supérieur. Le cas de la formation continue universitaire » in C. FALLON & BRUNO LECLERCQ (dir.), *Leurres de la qualité ? (Quality traps ?)*, Liège, Éditions Thélème, pp. 286-300.
- MAROY (C.), 2009, « Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement », in X. DUMAY & V. DUPRIEZ (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, pp. 209-224.
- MARTIN (J.-P.), 2008, « La ligue de l'enseignement et la réforme des cours d'adultes au tournant du XXe siècle » in F. LAOT & E. LESCURE, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 19-36.
- MELS ET MESRST (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie), 2011, *Statistiques de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEN (Ministère de l'Éducation nationale et/ou de l'enseignement supérieur), 1967, « Promotion supérieure du travail des établissements relevant de la direction des enseignements supérieurs, année 1966-67 », *Tableaux statistiques*, n°2776, août, 10 p.
- MEN, 1970, Enseignement supérieur : CNAM, Centres associés, Instituts de P.S.T., 1967-68 et 1968-69, *Tableaux statistiques*, n° 3921, novembre, Direction chargée de la prévision.
- MEN, 1989, « Description de la formation continue réalisée par les établissements d'enseignement supérieur et les diplômes délivrés », *Tableaux statistiques*, n° 5836, juillet, pp. 1-54.
- MEN, 2000, Les diplômes d'accès aux études universitaires, *Note d'information*, n°17, juin.
- MEN, 2006, « Les étudiants préparant le DAEU », *Note d'information*, n°2, janvier, (Données 2004).
- MEN –DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), 2013, *Notice d'information sur l'origine des données et domaines couverts par le Système d'Information pour le Suivi des Étudiants (SISE)*, Base centrale de pilotage, Disponible sur [<http://infocentre.pleiade.education.fr/migBCP/docs/univers/sise.pdf>]. Consulté le 25 février 2013.
- MEN-DGESIP (Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle), 2014, *Précisions sur l'application des textes réglementaires concernant les conventions d'enseignement et le régime d'inscription de personnes souhaitant reprendre des études dans l'enseignement supérieur*, Note DGESIP B2 n°2013-0260 du 26 juillet 2013.

- MORDER (R.), 2005, « La Troisième république, l'État, l'école : le mouvement ouvrier entre autonomie et compromis », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°78, avril-juin, pp. 27-35.
- MOURIAUX (R.), 2013, *Le syndicalisme en France depuis 1945*, Paris, La Découverte [4^eéd.].
- MULLER (P.), (1990). « Les politiques publiques entre secteurs et territoires », *Politiques et management public*, vol. 8 n° 3, pp. 19-33.
- MULLER (P.), 2000, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 50, n°2, pp. 189-208.
- MUSSELIN (C.), 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- NAIDOO (R.), 2008, « L'État et le marché dans la réforme de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (1980-2007) », *Critique internationale*, vol. 39, n° 2, pp. 47-65.
- NOIRIEL (G.), 2008, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, 2006.
- PALAZZESCHI (Y.), 1998, *Introduction à une sociologie de la formation, anthologie de textes français 1944-1994*, vol. 1, Paris, L'Harmattan.
- PALAZZESCHI (Y.), 1999, « Promotion sociale et éducation permanente » in C. Dubar & C. Gadéa, *La promotion sociale en France*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires Septentrion, pp. 15-30.
- PAYRE (R.) & (G.) POLLET, 2013, *Socio-histoire de l'action publique*, Paris, La Découverte.
- PIERSON P., 2005, « The study of policy development », *Journal of policy history*, vol. 17, n°1, p. 34-51.
- PLENEL (E.), 1997, *La république inachevée, l'État et l'école en France*, Paris, Stock [1^{ère} édition : 1985].
- PROST (A.), 1982, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome 4, Paris, Nouvelle librairie française.
- PROST (A.), 2006, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) », *Recherche et formation*, n°53, pp. 11-23.
- PROST (A.), 2008, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) » in F. LAOT ET E. LESCURE, *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008, pp. 37-54.
- PUCHEU (R.) & (J.-M) DOMENACH, 1974, « Pour s'y reconnaître », *Esprit*, octobre, pp. 567-576 (La formation permanente, idée neuve ? Idée fausse ?).
- QUENSON (E.), 2012, *Une socio-histoire des relations formation-emploi*, Paris, L'Harmattan.
- QUENSON (E.), S. COURSAGET & J.-P. DURAND, 2012, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès éditions.
- SACCOMANNO (B.), 2013, *La formation professionnelle pour adultes : de l'éducation pour tous à la gestion individuelle des carrières*, Paris, L'Harmattan.
- SANTELMANN (P.), 2004, « L'éducation permanente... en quête de reconnaissance », *Savoirs*, vol. 3, n° 6, pp. 45-61.
- SCHWARTZ (B.), 1968, « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, vol. 4, pp. 32-44.
- SCHWARTZ (B.), 1975, « L'université, service public et ouverture sur l'extérieur », *Éducation permanente*, vol. 1, n° 27, pp. 3-10.
- TALLARD (M.), 2011, « La formation professionnelle continue, une catégorie de la négociation interprofessionnelle encore pertinente ? », *La Revue de l'Ires*, vol. 2, n° 69, pp. 111-137.
- TANGUY (L.), 2001, « Un mouvement social pour la formation permanente en France (1945-1970) », *Éducation permanente*, vol. 4, n° 149, pp. 11-28.

- TANGUY (L.), 2007, « La fabrication d'un bien universel » in G. BRUCY, P. CAILLAUD, E. QUENSON & L. TANGUY (dir.), *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte, pp.31-68.
- TEICHLER (U.), 1999, « Lifelong Learning as Challenge for Higher Education: the State of Knowledge and Future Research Tasks », *Higher Education Management*, vol. 11, n°1, pp. 37-53.
- TERROT (N.), 1998, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan.
- TERROT (N.), 2001, « L'inscription de l'éducation permanente dans les universités : du militantisme individuel à l'engagement institutionnel », *Éducation permanente*, vol. 4, n°149, pp. 135-154.
- THIBAUT (F.), 2007, « Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France », *Distances et savoirs*, vol. 5, n°3, pp. 367-391.
- TOMAS (F.), 1976, « La formation continue dans les universités françaises », *Éducation Permanente*, vol. 5, n° 36, pp. 105-116.
- TROGER (V.), 1999, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "peuple et culture" », *Sociétés contemporaines*, n°35, pp. 19-43.
- VATIER (R.), 2008, *Ouvrir l'école aux adultes. Une mission originale à l'Éducation nationale, 1970-1974*, Paris, L'Harmattan.
- VERDIER (É.), 2008, « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n°1, pp. 195-225.
- VINOKUR (A.), 2004, « Public, privé,... ou hybride ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp. 13-33.
- WOJCIECHOWSKI (J.-B.), 1997, *Hygiène mentale et hygiène sociale*, Tome 2, Paris, L'Harmattan.