

IL MODELLO “DHEPS” E LA SUA POSSIBILE SPERIMENTAZIONE IN ITALIA

THE POTENTIAL APPLICATION IN ITALY OF THE “DHEPS” MODEL

Davide Lago | PerForm (Centro di Formazione Permanente), Università di Genova
✉ Piazza della Nunziata 2, 16124 Genova | lago@perform.unige.it

Sommario L'articolo traccia le condizioni di trasferibilità nel contesto italiano del DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales), unitamente al suo potenziale trasformativo. Concepito nei suoi tratti essenziali dal sociologo francese Henri Desroche (1914-1994) già alla fine degli anni Cinquanta e istituzionalizzato nel 1978, questo diploma universitario è un vero e proprio percorso di apprendimento permanente per adulti. A partire dalla propria esperienza professionale o di volontariato, le persone coinvolte sono chiamate a condurre una ricerca scientifica rigorosa e intelligibile, anche aprendosi a nuovi scenari progettuali. Definito da Desroche *praxeologico*, questo percorso è strutturato in seminari teorico-metodologici, è sostenuto dal concorso di un direttore di ricerca e di più persone-risorsa alla cui esperienza e competenza poter fare riferimento, e riceve un notevole supporto dalle sessioni di lavoro di gruppo.

PAROLE CHIAVE Apprendimento permanente, competenze, educazione degli adulti, validazione, pratiche sociali.

Abstract This paper outlines the possibilities for adopting the DHEPS (Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales) in Italy and its potential as a driver of change. Conceived by French sociologist Henri Desroche (1914-1994) in the late fifties and institutionalized in 1978, this university diploma is a real lifelong learning training course. Each candidate conducts scientific research focused on an aspect of their practical experience, with the aim of developing an innovative project. This training course, which Desroche has repeatedly called *praxeological*, consists of theoretical and methodological seminars. In addition, support is provided from an academic adviser and other resource providers with considerable experience and skills, and extensive teamwork sessions are featured.

KEY-WORDS Lifelong learning, skills, adult education, validation, social practices.

L'apprendimento permanente è oggi un concetto molto diffuso, capace di tenere insieme desiderio di sviluppo personale, desiderio di trasformazione sociale, timori legati al cambiamento e, talvolta, discussioni più o meno utili sulla sua asserita automatica ricaduta in termini occupazionali.

Benché si sia iniziato a parlare di apprendimento permanente (con nomi a volte diversi) già negli anni '60 e '70, questo concetto sembra assumere un ruolo centrale oggi, grazie anche a tutta una serie di interventi programmatici e finanziari promossi dall'Unione Europea.

Se oggi un adulto che inizia un corso di formazione non suscita più la curiosità di un tempo (anzi, talvolta è chi non si forma a venir visto con stupore), restano tuttavia una discreta quantità di questioni aperte per quel che riguarda le modalità dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, le motivazioni delle persone coinvolte, la loro effettiva "educabilità", il rapporto che si instaura tra formatore e formando adulto, nonché le ricadute concrete sull'intero sistema socio-economico.

In questo quadro multiforme, è importante potersi dedicare all'osservazione delle buone prassi di altri paesi. Nel presente articolo si cercherà di presentare nel modo più sintetico ed esaustivo possibile l'esperienza francese del DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales), che si iscrive nella più vasta attenzione che l'alta formazione francese ha saputo prestare alle competenze esperienziali diversamente acquisite (grazie a percorsi di formazione informale o non formale o anche all'esperienza professionale vera e propria).

L'ipotesi che si pone qui è che questo *diplôme* (unitamente alle pratiche di apprendimento corrispondenti) rappresenti un modello trasferibile in altri contesti¹, segnatamente quello italiano, e che esso possa generare significative innovazioni in termini metodologici nonché di approccio alla persona adulta in formazione, alle situazioni che favoriscono l'apprendimento, alla connessione dei luoghi in cui questo apprendimento avviene di fatto.

La tradizione francese nel riconoscimento del sapere pratico

La Francia ha sancito, dal 2002, il diritto di ogni cittadino ad accedere alla VAE (*Validation des acquis de l'expérience*).² Questa validazione consente sia di ottenere in toto o in parte una laurea o altro titolo³, sia di accedere direttamente all'università senza il titolo normalmente richiesto. Una sola

condizione è necessaria: giustificare almeno tre anni di attività (salariata o volontaria) nel settore riguardante la certificazione richiesta. Per poter redigere il *Dossier VAE*, la legislazione ha introdotto un apposito congedo che consente di assentarsi dal lavoro per un massimo di 24 ore.

Tutto questo ha favorito nel paese una rapida sperimentazione di procedure VAE al fine di verificare le competenze possedute dai candidati, le quali hanno dato vita a percorsi talvolta eterogenei. Alcune università, nelle quali la riflessione in tal senso era già da tempo matura, hanno saputo mettere in campo tutta una serie di strumenti capaci di rendere rigorosa questa verifica. In tal senso, si possono considerare centri di eccellenza l'*Université Sorbonne Nouvelle* (Paris 3) e l'*Université de Lille 1*. Alcune altre, invece, valutando principalmente l'opportunità in termini economici che la VAE poteva fornire, si sono dedicate in modo più disinvolto a tale compito, puntando più sulla quantità delle domande da accogliere che sul metodo con il quale gestirle.

Nelle due università sopra citate, appositi uffici gestiscono la gran mole di candidature alla VAE che vengono presentate ogni anno, predisponendo un servizio di orientamento, di accompagnamento e di atelier di lavoro in gruppo per consentire ai candidati di definire nel migliore dei modi i dossier che giungeranno di fronte alle apposite commissioni di validazione (*Jury VAE*). Tali commissioni hanno il compito di deliberare in maniera inappellabile il livello di riconoscimento assegnato. In taluni casi questo consente la dispensa da alcuni moduli del percorso formativo prescelto, in altri può giungere persino al rilascio del titolo richiesto nella sua interezza, senza nessun'altra integrazione. Va detto che questo non è così frequente e che il percorso da compiere prima di giungere davanti al jury è oneroso, sia in termini di tempo che di spese da sostenere.

IL MODELLO RAPPRESENTATO DAL DHEPS

Ora, per quanto la Francia sia un paese che conferisce ai *diplôme* rilasciati dalle università pubbliche un peso notevole e un valore indiscusso, va riconosciuto il ruolo particolare che il riconoscimento delle competenze pregresse ricopre da molto tempo in questo Paese. La presenza di istituti di alta formazione come l'*Ecole Pratique des Hautes Etudes* (EPHE), che fin dal XIX secolo ha accolto tra i suoi ranghi adulti senza alcun titolo di studio ma dotati di precedenti esperienze acquisite sul campo, o come il *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), aperto a un ricorrente interscambio tra esperienza e formazione professionale, rappresentano due casi non isolati. Proprio in questo contesto, nel 1978 è stato istituzionalizzato il DHEPS. Tale *diplôme*, tuttora esistente, può

1 Secondo Guy Avanzini, le pratiche di apprendimento suscitate dal DHEPS costituiscono «dei modelli mutazionali, cioè delle vie alternative. Vie alternative già sufficientemente sperimentate affinché la loro pertinenza e la loro fecondità siano stabilite, e anche abbastanza forti e istituzionalizzate affinché la loro esistenza sia salvaguardata, per quanto si tratti ancora di esperienze marginali. La loro diffusione potrà tuttavia essere favorita solo da condizioni esterne» (Avanzini, 1996: p. 92).

2 La VAE è stata istituita e regolamentata dalla *Loi du 17 janvier 2002* e dal successivo *Décret du 24 avril 2002*. In precedenza, nel 1985, il *Décret du 23 août* istituiva la VAPP (*Validation des Acquis Professionnels Personnels*).

3 Nel 2005, ad esempio, la VAE ha permesso di riconoscere 26000 certificazioni diverse (Besson, 2008: p. 5).

essere considerato per certi versi antesignano della VAE. Si tratta di un diploma universitario (omologato come una vecchia laurea quadriennale o, in certi casi, come una laurea triennale) che si rivolge principalmente ad adulti impegnati da almeno cinque anni in professioni a dominante relazionale-sociale (operatori sociali, educatori, insegnanti, soci di cooperative, ecc.) e consente, mediante un percorso mediamente attestato su una durata di due anni, di realizzare una tesi incentrata su un aspetto particolare del proprio lavoro. Mediante la metodologia della ricerca-azione, nella modalità in cui è stata rielaborata negli anni settanta da Henri Desroche, questi *attori* sociali sono chiamati a diventare a loro volta *autori* e a produrre un lavoro scientifico rigoroso e intelligibile. Per favorire l'individuazione del progetto di ricerca più in sintonia con il vissuto della persona (il che ne favorisce la successiva "tenuta" nel tempo), il percorso in questione è di norma aperto da una tappa autobiografica sul modello dell'*autobiografia ragionata* inventata da Desroche stesso (cfr., Desroche, 1984).

A questo processo concorrono più figure di accompagnamento. Innanzitutto ogni adulto è seguito da un direttore di ricerca (normalmente un docente universitario) che ha il compito di garantire la correttezza metodologica e a cui spetta l'ultima parola sulla consegna finale della tesi. In secondo luogo gli "attori-autori" hanno a disposizione un buon numero di persone-risorsa, che sono persone a vario titolo impegnate in settori affini a quello della ricerca, a cui il candidato al DHEPS può rivolgersi per ottenere indicazioni, orientamenti, consigli capaci di agevolare e sveltire il lavoro. Infine, ogni candidato partecipa a sessioni di lavoro di gruppo nel quale si alternano seminari teorici, seminari metodologici e momenti di serrato confronto sull'avanzamento delle ricerche rispettive.

In origine, questo percorso avveniva esclusivamente all'interno di una struttura non propriamente universitaria: il Collège Coopératif di Parigi, fondato come centro aggregato dell'EPHE (Ecole Pratique des Hautes Etudes) e poi dell'EHESS (Ecole des Hautes Etudes des Sciences Sociales) e diventato via via autonomo, dando vita a sedi decentrate. Solo la tesi finale veniva discussa davanti a una commissione costituita da un'università partner, autorizzata a rilasciare il DHEPS. Oggi, in alcuni casi (Université Paris 3, Université "Marc Bloch" di Strasburgo, Université Toulouse 2) il DHEPS è preparato interamente in ambito accademico, con l'appoggio del *Service de formation continue* dei rispettivi atenei. Nei casi restanti il modello è identico all'origine: il Collège Coopératif di Parigi prepara il DHEPS in partenariato con Paris 3, il Collège Coopératif Rhone-Alpes con Lyon 2, il Collège Coopératif en Bretagne con Rennes 2, il Collège Provence-Alpes-Méditerranée con Aix-Marseille 2.

Un altro DHEPS è promosso da IFD (Institut Formation et Développement) di Grenoble, in partenariato con l'Université de Haute Alsace di Mulhouse, grazie al contributo di Guy Avanzini, docente emerito di Scienze dell'educazione all'Université Lumière Lyon 2 (a cui si deve la creazione del DHEPS a Lione nel 1979).

Tutte le università che rilasciano il DHEPS sono associate nel RHEPS (Réseau des Hautes Études des Pratiques Sociales), attivo informalmente già dal 1977 e formalmente dal 1983 come GIS (Groupe d'Intérêt Scientifique), trasformato in RIHEPS (Réseau International des Hautes Études des Pratiques Sociales) nel 2006 per accogliere tra i suoi membri università non francesi.

I diversi Collège, invece, che hanno uno statuto misto pubblico-privato, sono riuniti nel *Groupement National des Collèges Coopératifs*.

Le caratteristiche del modello DHEPS

Per meglio comprendere la portata del DHEPS, conviene ora individuarne le principali caratteristiche (per un approfondimento, cfr. Lago, 2008a). La prima di queste caratteristiche è comune alla VAE, ed è data dal lavoro che è possibile fare *su* e soprattutto *con* degli adulti a partire dalla loro esperienza, compresa quella che non sanno di avere, o quella che essi vedono in maniera ancora confusa. Ciò permette a molti di intraprendere un percorso formativo o di "leggere" gli elementi formativi già presenti nella propria esperienza. Lo scopo qui è tipicamente educativo, il che, trattandosi di adulti, diventa un obiettivo di promozione individuale.

La seconda caratteristica è invece più specifica e riguarda la modalità cooperativa di lavorare e di prepararsi a condurre una ricerca. Si tratta qui di una modalità non riscontrabile in qualsiasi ente di formazione per adulti e che permette di allenarsi a lavorare con altri. Lo scopo, in questo caso, è di promuovere una comunità più che un insieme di individui.

Una terza caratteristica del DHEPS è data dalla possibilità di iniziare alla ricerca dei non professionisti, capaci di collaborare con dei professionisti portando con sé tutta la propria conoscenza maturata sul campo. Si tratta di una modalità che non riduce necessariamente la portata scientifica delle ricerche in determinati settori, ma che permette di dare un nuovo ruolo all'azione, e soprattutto alla riflessione sull'azione. Si ha qui per obiettivo il superamento di una certa *ricerca di laboratorio* e anche la trasformazione dell'università classicamente intesa, per renderla più sensibile a ciò che Henri Desroche chiamava *prasseologia*.

Una quarta caratteristica dell'esperienza del DHEPS è rappresentata dalla ricaduta che i progetti di ricerca possono avere nei differenti settori

e ambienti implicati. Si ha, qui, un vero e proprio scopo di promozione e trasformazione sociale. La domanda che si impone ora è capitale: un DHEPS di questo tipo sarebbe possibile in Italia? L'operazione presenta ovviamente dei pro e dei contro.

UN DHEPS IN ITALIA?

Gli elementi a favore

Occorre innanzitutto considerare i possibili destinatari. Ciò fa pensare a una situazione positiva: in Italia un buon numero di persone è lavorativamente attivo nell'economia solidale, o sociale, o nel terzo settore che dir si voglia. Tra di loro, molte hanno però iniziato come volontari o grazie al servizio civile e non dispongono necessariamente dei titoli universitari corrispondenti e talvolta richiesti. A questo proposito, per quanto una certa domanda di formazione sia in aumento, occorre dire che per un lavoratore non è facile riprendere gli studi, a causa dei costi della formazione, della diversità delle offerte da una regione all'altra, dell'incompatibilità eventuale della formazione – soprattutto quella universitaria – con i tempi di lavoro o i tempi della vita familiare o della vita privata di un adulto.

Va poi sottolineato che ci sono regioni italiane nelle quali è tradizionalmente forte la presenza di cooperative di produzione, di consumo e di servizi. Spesso queste regioni investono molto nella formazione all'economia sociale e cooperativa anche se forse le università riservano ancora uno spazio marginale a questo tipo di formazione (si pensi alle facoltà di economia).

Ancora, a livello di destinatari, va considerata la forte – e, tutto sommato, recente – presenza di cittadini stranieri immigrati in Italia. Tra di loro vi è chi ha seguito nei rispettivi paesi un percorso di formazione classico ed è provvisto di laurea, ma non può far altro che lavorare come badante, come colf, in fabbrica o nell'edilizia, dato che il suo titolo non è sempre facilmente riconoscibile nel nostro paese e perché non ci sono strumenti alternativi per validare le competenze possedute grazie all'esperienza pregressa. Ora, pur non essendo senza fondamento la preoccupazione di chi vorrebbe favorire l'immigrazione di persone qualificate, bisogna anche ammettere che non sempre si è dis-

di capitalizzare dati, competenze ed esperienze maturate sul campo che spesso non possiede. Ma c'è pure un contributo *ad extra*, perché i laureati adulti possono diffondere nel loro ambiente il gusto per la ricerca, il desiderio di migliorare il proprio lavoro, come pure una visione positiva dell'insegnamento universitario. A conti fatti, è riscontrabile qui una delle *mission* dell'università.

Inoltre, proprio il DHEPS può introdurre in Italia in modo inedito e rigoroso il tema della *Validation des acquis de l'expérience*. E questo è molto di più di quanto non si possa fare già oggi con la normativa attuale.⁴ Se oggi è possibile che un adulto si veda riconosciuti dei crediti formativi a fronte di un'esperienza documentabile e inerente al percorso universitario scelto, occorre ricordare che si è qui in presenza di due approcci differenti. L'attuale legislazione prevede "di fatto" delle riduzioni sul percorso accademico *normale*, a fronte della produzione ragionata di determinate pezze giustificative. Questo però lascia aperto il problema di come vadano ottenuti i crediti restanti (frequentando solo alcuni esami? frequentandoli tutti, ma in maniera ridotta?). Dal canto suo, il DHEPS mette invece in campo un percorso formativo originale, che conduce a un titolo universitario per vie del tutto differenti, dato che il suo scopo è quello di produrre una ricerca. E tutto questo, nel rispetto dei ritmi e dell'esperienza di vita dell'adulto.

Ancora, il DHEPS può essere importante per l'Italia giacché porta con sé l'idea di una struttura *soft* di sostegno agli aspiranti ricercatori adulti. Non si può qui non richiamarsi all'esperienza del Collège Coopératif, all'interno del quale il DHEPS ha potuto concretamente svilupparsi. Questa struttura può prendere altre forme, ma sembra comunque importante l'esistenza di un luogo a dimensione di adulto, in cui i candidati possano veramente allenarsi alla ricerca, sperimentando un clima fiducioso e cooperativo, che favorisca la loro curiosità intellettuale e risponda ai loro interrogativi allentando certi timori reverenziali verso l'alta formazione.

I possibili ostacoli

Resta ora da analizzare ciò che è *contro* un possibile DHEPS italiano. È evidente che il sistema dell'alta formazione in Italia differisce in modo talvolta significativo dal sistema francese. L'assenza di istituzioni come il CNAM o l'EPHE fa sì che vi sia una maggior diffidenza verso le competenze altrimenti acquisite. Pur riconoscendo l'importante ruolo svolto da istituzioni come il CNR, i Politecnici e le Scuole di eccellenza, è possibile affermare che tutto ciò che riguarda le scienze sociali – e, in particolar modo, le pratiche sociali, che sono forse ancora poco considerate – deve passare necessariamente dall'università, dal suo modello d'insegnamento e dai suoi titoli.

⁴ In Italia, non disponendo ancora di un quadro normativo organico come in altri paesi, è possibile parlare di "creditizzazione" dell'esperienza pregressa. Tale processo, attivato dal D.M. n. 509 del 3.11.1999, è stato ulteriormente regolamentato dal D.M. n. 270 del 22.10.2004, e permette attualmente di riconoscere fino a 60 crediti (tetto imposto dal Decreto legge n. 262 del 3.10.2006, art. 37, c. 2)

⁵ Fatte salve alcune eccezioni, legate a particolari professioni a elevata specializzazione.

sponibili a riconoscere i "qualificati" tra coloro che sono già arrivati, anche se in modo magari rocambolesco.

Un quarto vantaggio è rappresentato dal contributo che questo tipo di ricerche potrebbe fornire all'università. Si tratta di un contributo *ad intra*, permettendo all'ateneo

Un altro problema è rappresentato dalle resistenze possibili dell'università nel suo complesso di fronte al cambiamento richiesto. Costituire un percorso come quello del DHEPS rappresenta, infatti, una trasformazione radicale dell'apprendimento tipicamente universitario, assomigliando prevalentemente a quanto viene talvolta realizzato ora a livello di master. Anche l'idea di validare formazioni impartite da un'istituzione terza, ipotizzando una sorta di Collège Coopératif italiano, non sembra esente da critiche, che sarebbero presenti anche se tale ruolo fosse assunto da un Centro di formazione permanente di ateneo. L'università dovrebbe credere talmente nella propria autonomia da osare una notevole creatività, che andrebbe poi difesa sia dalle critiche esterne che dalle gelosie interne. Inoltre, anche se l'università volesse organizzare in autonomia un DHEPS, come nel caso di Paris 3 o di Toulouse 2, sarebbe pronta ad accogliere davvero degli adulti? Sarebbe pronta a utilizzare i suoi locali la sera o durante i fine settimana, magari garantendo un'estensione seppur minima degli orari di alcune biblioteche? O, forse, un'alleanza non dichiarata tra burocrazia e operatori dell'università rischierebbe di soffocare ogni speranza?

Altro svantaggio: il modello dei crediti riconoscibili può sembrare a qualcuno un modo più semplice e redditizio in termini di tasse di iscrizione, e dunque di ricavi per l'università. Sulla scorta del D.M. 509/1999, alcune università private e alcune pubbliche di piccole dimensioni hanno già perduto molto in termini di credibilità, trasformando i crediti in qualcosa di "acquistabile" o di "contrattabile", tanto da aver reso necessaria una limitazione a 60 crediti con il Decreto legge n. 262/2006 (e anche questi sono a volte considerati troppi). È forse per questo che alcune università diffidano ancora del sistema di certificazione delle competenze, rifiutando, di fatto, di assegnare un valore ufficiale alla formazione informale e non formale. Per questo occorrerebbe rendere un tale percorso di formazione quanto più solido possibile, in modo da renderlo sempre meno attaccabile.

In conclusione, un ultimo punto critico può essere dato dal fatto che sinora si è spesso ragionato in termini di creditizzazione per categorie professionali. L'approccio francese, invece, chiede all'università di attrezzarsi per garantire la certificazione come diritto di ogni cittadino singolarmente considerato.⁵ Questa è chiaramente una sfida per il contesto italiano, ma alcuni promettenti segnali indicano che il terreno è già pronto per accogliere importanti trasformazioni in tal senso.⁶

CONCLUSIONI

Appare ora maggiormente avvalorata l'ipotesi di partenza, relativa alla possibilità che il DHEPS

rappresenti un modello trasferibile in contesti diversi, e questo per almeno quattro motivi.

Innanzitutto la metodologia seguita consente di adeguare un percorso di formazione impegnativo alle reali esigenze dell'adulto in formazione. Unendo rigore e flessibilità, questi percorsi consentono una maggior stabilità di impegno, riducono il rischio di abbandono e stimolano un approccio ai contenuti da apprendere più mirato e meno opprimente. Si tratta di percorsi formativi che differiscono da quelli della scuola (esperienza con cui non pochi adulti hanno spesso un contenzioso aperto) e che rendono possibile l'acquisizione di strumenti di analisi da utilizzare in maniera sempre più autonoma.

In conseguenza di ciò, la persona adulta si sente considerata per quanto sa già invece che per le sue lacune. Questo rende maggiormente evidente la peraltro necessaria fiducia nell'educabilità di ogni persona (indipendentemente dall'età) e favorisce l'instaurarsi di un clima di fiducia e di rassicurazione con i formatori.

In terzo luogo, quando la preparazione al *diplôme* avviene in un contesto cooperativo in cui l'attenzione al singolo è accompagnata da appositi laboratori di apprendimento di gruppo, gli effetti del percorso formativo sono di gran lunga più importanti, e una sessione di lavoro residenziale di tre giorni può rivelarsi molto più proficua di tutta una serie di lezioni frontali calendarizzate su un arco temporale più lungo.

Infine, le modalità di lavoro in gruppo sullo stile del Collège Coopératif (o comunque in un contesto anche di ateneo, ma con formatori riconoscibili e facilmente accessibili) hanno ricadute pure su altri versanti. Un tale luogo di apprendimento è infatti molto più permeabile e consente una comunicazione costante con tutti quei luoghi in cui l'apprendimento avviene di fatto, sia esso sotto forma di studio personale, di laboratorio di gruppo, di incontri maieutici con il proprio direttore di ricerca o con altri esperti⁷, di rielaborazione razionale che di esperienza diretta sul campo. In un contesto così articolato, l'Università è chiamata a ridurre il proprio ruolo pervasivo, tarato sui giovani e considerato estraneo da molti adulti, quasi fosse una cittadella fortificata. Essa diviene invece l'istituzione garante del ri-

6 Si pensi alle modalità di attuazione del Programma "Laureare l'esperienza" messe in atto dalla LUMSA di Roma (cfr. Patané, 2003), al progetto "Validazione degli Apprendimenti Esperienziali" della Regione Lombardia (2009), al PRIN "Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente", dell'Università di Roma 3, a un analogo PRIN di recente avviato dall'Università di Padova e, infine, alla proposta di legge di iniziativa popolare denominata "Diritto all'apprendimento permanente", presentata pubblicamente a Genova nel settembre 2009.

7 Il riferimento, qui, è a quelle relazioni capaci di suscitare un apprendimento di tipo artigianale (nel senso dell'apprendimento tipico del *ragazzo di bottega* che viveva gomito a gomito con il maestro artigiano e con la sua arte). Si tratta di un apprendimento certamente più lento, ma più radicato e *su misura*. Henri Desroche insisteva molto su momenti come questi. Egli faceva spesso riferimento al "compagnonnage": una modalità di apprendimento, di mutuo soccorso e di ospitalità tipica dei costruttori itineranti di cattedrali della Francia medievale (e ancor oggi esistente, seppur in forme diverse). A quel modello l'autore si rifà nel tentativo di federare le differenti esperienze di DHEPS sorte successivamente alla prima esperienza parigina.

gore metodologico dell'intero percorso e a cui compete il giudizio finale sulla qualità della tesi di ricerca-azione. In questo modo, tale percorso potrà essere ben definito, rigoroso, scientificamente inappuntabile, e al tempo stesso aperto a tutte quelle contaminazioni culturali e relazionali che sono altrettanti fattori importanti di apprendimento in ogni età della vita.

BIBLIOGRAFIA

- Besson E. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE (Rapport 2006 au Premier Ministre)*, URL: <http://fr.calameo.com/read/00000867291767c0cb945> (ultima consultazione 20.09.2010).
- Desroche H. (1984). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*. Ottawa, Québec: Document UCI n. 1.
- Lago D. (2008a). La pensée éducationnelle d'Henri Desroche et sa rétrospective possible en Italie. In C. Ravelet e Ph. Trouvé (eds.), *Henri Desroche - Anamnèse n. 4* (Caen, France, 17-19 settembre 2007). Paris: L'Harmattan, pp. 251-257.
- Patanè S. (2003). Laureare l'esperienza del terzo settore. In C. Corradi (ed.), *Il sapere visibile. Politica della conoscenza e valore dell'esperienza nei sistemi universitari*. Roma: La Nuova Phoenix.
- Desroche H. (1971). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Desroche H. (1978). *Éducation permanente et créativité solidaires (Apprentissage 2)*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Desroche H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Draperi J.-F. (2007). Fondements éthiques et posture épistémologique de la recherche en économie sociale. *RECMA*, 303, pp. 67-82.
- Lago D. (2009). *La contribution d'Henri Desroche à l'éducation des adultes. De la recherche de la "communauté" à la recherche "compagnonnique" : un modèle d'apprentissage permanent*. Tesi inedita di dottorato, Université "Claude Bernard Lyon 1, 3 voll., 735 p.
- Lago D. (2008b). Dimensione religiosa, cooperazione e promozione sociale in Henri Desroche. In R. Quaglia, L. Ferro e M. Fraire (eds.), *Religione, scuola, educazione, identità* (Torino, Italy, 8 giugno 2007). Lecce: Pensa Multimedia, pp. 295-303.
- Serbati A. (2007). Lauree e riconoscimento dell'esperienza: l'approccio inglese *work-based learning* e il caso della Middlesex University. *Generazioni*, 10, pp. 35-59.
- Veilhan A. (2004). L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience: de l'individuel au collectif. *Education permanente*, 159, pp. 107-116.
- Albertini G. (2004). Esperienze di accreditamento e certificazione di apprendimenti informali e non-formali. *Percorsi*, XVII, pp. 24-25.
- Avanzini G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- Bresciani P.G. (2005). Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie. *Professionalità*, 87, pp. 9-19.
- Colin R. (2003). Henri Desroche et les racines de la recherche-action. In P.-M. Mesnier e Ph. Missotte (eds.), *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris: L'Harmattan, pp. 27-40.