

## **La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua**

### **Validation of experiential learning as a method of lifelong learning**

CRISTINA ZAGGIA

*The article aims to present the validation of experiential learning as a method of lifelong learning. One of the most important goals of validating the experiential learning is to improve people employability, meant as a combination of contextual and personal elements of which soft skills are the most relevant. During the process of validation, in particular through the analysis of the activities guided by a counsellor, the candidate develops some of these strategic skills, among others, such as some other «key competences for lifelong learning» (Council of the European Union, 2018).*

**KEYWORDS:** *LIFELONG LEARNING, VALIDATION OF EXPERIENTIAL LEARNING, EMPLOYABILITY, SOFT SKILLS, GUIDANCE*

### **Introduzione**

La sviluppo e la diffusione dei processi di convalida degli apprendimenti esperienziali è una delle più grandi sfide da perseguire per costruire un sistema di formazione continua fondato sul dialogo e sulla collaborazione tra tutti gli attori appartenenti alle reti territoriali per l'apprendimento permanente<sup>1</sup> - che devono sviluppare e condividere culture, linguaggi e pratiche al fine di permettere il riconoscimento reciproco degli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti - e che sia in grado di valorizzare il ruolo formativo dell'esperienza - permettendo il rientro in formazione di giovani e adulti attraverso la capitalizzazione delle loro esperienze e in vista dell'ottenimento di una qualificazione o parte di essa.

La tematica della convalida degli apprendimenti esperienziali come vedremo ha radici normative e pedagogiche che risalgono al secolo scorso, ma che sono oggi più attuali che mai, soprattutto considerando le conseguenze della pandemia di Covid-19 e le riforme rese necessarie dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza del 2021, infatti, punta al rilancio e all'ammodernamento del Paese attraverso

sei missioni. Tra queste, «Istruzione e Ricerca», che «mira a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, partendo dal riconoscimento delle criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca»<sup>2</sup>, tra cui il gap nelle competenze di base, l'alto tasso di abbandono scolastico, la bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario e lo *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro. E ancora «Inclusione e coesione sociale» che promuove, tra altri, «investimenti in attività di *upskilling*, *reskilling* e *life-long learning* [...]»<sup>3</sup>, così come un'ampia e integrata riforma delle politiche attive e della formazione professionale, accompagnata da un intervento specifico di rafforzamento del sistema dei centri per l'impiego al fine di migliorare i servizi offerti, tra cui quelli di identificazione, validazione e certificazione delle competenze previsti nell'ambito del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

L'attuazione di dispositivi di convalida degli apprendimenti esperienziali acquisiti da giovani e adulti nelle diverse esperienze di vita è quindi divenuta indubbiamente una delle strategie urgenti e indispensabili non solo per il sistema di formazione continua, ma per la rinascita stessa del nostro Paese.

## **Il contesto normativo europeo ed italiano in materia di convalida degli apprendimenti esperienziali**

Sono numerosissimi i documenti, le raccomandazioni e le linee guida relativi alla convalida degli apprendimenti esperienziali elaborati in sede europea negli ultimi vent'anni. Nel Libro Bianco del 1995, Cresson sostiene che «l'individuo deve poter far riconoscere le sue competenze fondamentali, tecniche o professionali, indipendentemente dal fatto che abbia o meno seguito una formazione che prevede il conferimento di un diploma»<sup>4</sup> e presenta una proposta di introduzione dei metodi di convalida che può essere considerata la pietra miliare del sistema che è stato poi sviluppato nei decenni successivi. All'interno del «Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente»<sup>5</sup> viene sottolineata la dimensione *lifelong* e *lifewide* dell'apprendimento, attribuendo pari dignità all'apprendimento formale, non formale e informale. Dopo una decina di anni di dibattiti, iniziative e documenti, la «Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale»<sup>6</sup> raccomanda agli Stati membri di istituire modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale che consentano alle persone di ottenere una convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale e, sulla base di essa, una qualifica completa o parziale. Le relative «Linee guida europee per la convalida

dell'apprendimento non formale e informale»<sup>7</sup> hanno lo scopo di supportare i diversi soggetti e istituzioni incaricati della convalida nell'identificazione e nella scelta delle azioni più opportune e sostenibili rispetto ai diversi livelli (europeo, nazionale, settoriale e locale) e contesti (pubblico, privato e volontariato, istruzione e formazione e servizi del mercato del lavoro) in cui operano. Nel frattempo, al fine di rendere comunicanti e operativi i diversi sistemi sviluppati nei paesi europei, sono stati creati molteplici strumenti, tra cui il quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze *Europass*<sup>8</sup>, il quadro di riferimento europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, elaborato nel 2006<sup>9</sup> e aggiornato nel 2018<sup>10</sup>, il certificato *Youthpass*<sup>11</sup>, il quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente EQF<sup>12</sup>, il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti ECTS<sup>13</sup>, il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale EQAVET<sup>14</sup> e il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET<sup>15</sup>.

In Italia, il cosiddetto «sistema nazionale di certificazione delle competenze» è stato previsto all'art. 4 della legge n. 92 del 28 giugno 2012<sup>16</sup>, che riconosce l'apprendimento permanente come un diritto della persona, assegnando un ruolo fondamentale alla validazione dell'apprendimento non formale e informale (commi 51-57) e al sistema nazionale di certificazione delle competenze (commi 58-61 e 64-68). Tale sistema è stato attuato successivamente attraverso il decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013<sup>17</sup> - che ha stabilito le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze - e il decreto ministeriale del 30 giugno 2015<sup>18</sup> - che ha definito un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, la cui struttura, funzioni e principi sono stati successivamente dettagliati con il decreto interministeriale dell'8 gennaio 2018<sup>19</sup>. Di fatto, sono le recenti «Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze»<sup>20</sup> che chiudono il cerchio e dovrebbero rendere finalmente operativo il sistema nazionale di certificazione delle competenze.

### **Occupabilità, *soft skills* e competenze chiave per l'apprendimento permanente**

La maggior parte dei documenti europei e nazionali richiamati nel paragrafo precedente sottolinea come una delle finalità principali della convalida degli apprendimenti

esperienziali sia quella di migliorare l'occupabilità delle persone, concetto che ha assunto diversi significati nel corso del tempo.

Il termine *employability* è stato introdotto nella letteratura da Feintuch<sup>21</sup> a partire dagli anni Cinquanta secondo un'accezione prettamente economica, legata al raggiungimento della piena occupazione. A partire dagli anni Settanta un cambiamento della situazione economica ha spostato l'enfasi dal mercato del lavoro al lavoratore, che deve possedere conoscenze e competenze *hard* - ovvero abilità derivanti dalla propria conoscenza, quindi capacità pratiche, attitudini di fare qualcosa bene, che sono specifiche, definibili, quantificabili e misurabili<sup>22</sup> - in grado di renderlo il più appetibile possibile per un mercato del lavoro in cui si registravano crescenti tassi di disoccupazione. Negli anni Ottanta il focus si sposta sulle aziende e l'*employability* diventa uno strumento di gestione delle risorse umane, volto ad ottimizzare lo sviluppo del personale e a garantire la flessibilità funzionale all'interno dell'azienda. I cambiamenti economici che hanno caratterizzato il mercato del lavoro a partire dagli anni Novanta e negli ultimi decenni hanno fatto sì che siano venute meno le sicurezze legate al concetto di posto fisso o di percorsi di carriera svolti all'interno di una sola realtà aziendale. In questo senso il termine *employability* è divenuto espressione della possibilità di assicurarsi una carriera sia all'interno che oltre i confini di un'azienda e il centro dell'attenzione si è spostato sulle capacità e sulle competenze *soft* dell'individuo che gli permettono di mantenere un lavoro all'interno del mercato<sup>23</sup>. Nel 1991 uno studio realizzato da Candy e Crebert all'interno del mondo dell'impresa rivelava che «i nuovi dipendenti tendono ad emergere dalle università con la testa piena di teorie [...] spesso mal equipaggiate per affrontare gli aspetti di lavoro come *problem-solving*, *decision-making*, lavoro in *team* e apprendimento per sé stessi»<sup>24</sup>. Molto spesso c'è anche un *mismatch* tra la loro preparazione e ciò che realmente vanno a fare e fornire loro competenze *soft* come quelle indicate potrebbe fare la differenza nell'ottenere e mantenere un lavoro per cui sono stati preparati<sup>25</sup>. La stessa considerazione viene espressa da Bridgestock<sup>26</sup>, secondo cui le imprese trovano laureati impreparati per il mondo del lavoro perché non hanno sviluppato alcune competenze di base necessarie per una occupazione di successo. L'evoluzione del mercato del lavoro, quindi, ha dimostrato che le *hard skills* non sono più sufficienti per aiutare gli individui a mantenere il proprio posto di lavoro quando una azienda deve ridimensionarsi e tagliare posti<sup>27</sup>, poiché le *soft skills* sono risultate più decisive per ottenere performance produttive. Infatti, nella fase di assunzione di nuove persone nelle organizzazioni, le aziende ritengono le *soft skills* l'elemento più importante per un positivo inserimento<sup>28</sup> e per mantenere loro stesse un vantaggio competitivo grazie alle competenze dei propri lavoratori<sup>29</sup>. Lo studio di Watts e Watts del 2008 «Developing soft skills in students» citato in John<sup>30</sup> ha riportato che le

*hard skills* contribuiscono solo per il 15% al successo personale, mentre l'85% è dovuto alle *soft skills*. Allo stesso modo lo studio di Klaus<sup>31</sup> ha fatto emergere che il 75% del successo professionale duraturo dipende dalle competenze personali, mentre solo il 25% dipende dalle conoscenze tecniche.

Il costrutto di occupabilità viene quindi oggi inteso come un concetto multidimensionale nel quale si alternano, fino ad integrarsi, sia variabili interne all'individuo - le risorse e le caratteristiche personali - sia fattori esterni legati al contesto di vita e al mercato del lavoro - la situazione occupazionale, le caratteristiche delle aziende, ecc<sup>32</sup>. Anche secondo Grimaldi, Porcelli e Rossi<sup>33</sup> l'occupabilità si configura come un intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto. «Con questa definizione si sostiene l'ipotesi che l'occupabilità sia un potenziale individuale che dipende da alcune risorse e competenze personali che interagiscono con le variabili di contesto e si sostanziano in modalità comportamentali utili allo sviluppo di una partecipazione sociale attiva e consapevole»<sup>34</sup>. In un certo senso possiamo affermare che l'occupabilità ha come punto di partenza sicuramente le competenze *hard* e i titoli di studio posseduti, ma che questi possono essere effettivamente capitalizzati solo se si possiedono quelle competenze *soft* che consentono alla persona di saperli presentare, valorizzare e utilizzare al meglio nei diversi contesti. Nel modello di riferimento messo a punto dall'INAPP<sup>35</sup>, infatti, sono emerse come costitutive del costrutto di occupabilità cinque dimensioni fondamentali<sup>36</sup>, ovvero l'adattabilità professionale tradotta in comportamenti orientati all'apprendimento e alla ricerca di soluzioni, le modalità attive di affrontare le difficoltà, un buon sentimento di autoefficacia, una percezione del mercato del lavoro chiara e comprensibile e la presenza di reti sociali utili ad assicurare un buon sostegno percepito.

Alla luce di quanto emerso, Grimaldi<sup>37</sup> ha messo a punto un modello formativo volto a implementare le *soft skills* per la cittadinanza attiva e per l'occupabilità in un'ottica di apprendimento permanente (Pe.S.C.O.) all'interno del quale sono state quindi concepite 4 aree formative che corrispondono ad altrettante 4 aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità. Una prima area formativa è centrata fundamentalmente su dimensioni personali che hanno l'obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di se stessi, come la capacità di riflessione su se stessi, la capacità di valutazione/auto-valutazione e la capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. Una seconda area formativa è finalizzata a facilitare l'integrazione e la comunicazione con gli altri e comprende pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che sviluppano le competenze

comunicative/relazionali e, di conseguenza, garantiscono un buon inserimento nei diversi ambienti di vita. Una terza area formativa è incentrata sulle competenze che consentono di costruire reti sociali e di partecipare attivamente nelle organizzazioni, come la capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportunità e dei vincoli, la capacità di attivarsi e la capacità imprenditoriale. Infine, una quarta area formativa è riferita alla meta-competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli, che comprende quindi la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti<sup>38</sup>.

Il costrutto di occupabilità ha quindi messo al centro le *soft skills*, che sono state definite come quell'insieme di qualità personali, attribuiti e impegno che una persona mette in quello che fa e che lo distingue dagli altri che hanno le stesse capacità ed esperienze<sup>39</sup>, una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche<sup>40</sup>, tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze<sup>41</sup>, capacità interpersonali e intrapersonali che aiutano gli individui ad essere performanti in contesti sociali particolari<sup>42</sup>.

Al di là delle definizioni, concordiamo con Viteritti che sostiene che «Comunque denominate (competenze non cognitive, socioemotive, *soft skills*), queste sono solo una parte della categoria più ampia delle competenze trasversali (o generiche), che abbracciano anche competenze cognitive non di tipo disciplinare e contenutistico, ma di tipo processuale e tendenzialmente interdisciplinare»<sup>43</sup>. Le *soft skills* rappresentano quindi solo una parte di quelle competenze chiave di cui tutti abbiamo bisogno per «la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva»<sup>44</sup> e che «si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità»<sup>45</sup>.

### **Lo sviluppo di *soft skills* e di competenze chiave all'interno dei processi di convalida degli apprendimenti esperienziali**

Risulta opportuno sottolineare a questo punto che, se da una parte l'occupabilità è uno degli scopi dei sistemi di convalida, dall'altra parte il processo stesso attraverso cui essa avviene è un mezzo mediante il quale la persona, attribuendo nome e forma alle proprie



competenze, le migliora, e allo stesso tempo sviluppa altre competenze fondamentali, alcune delle quali ricomprese all'interno del concetto stesso di occupabilità - come ad esempio le competenze di riflessione su se stessi, di autovalutazione, di autopromozione, di comunicazione, di relazione, di costruzione di reti sociali e di partecipazione attiva<sup>46</sup> - e di competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>47</sup> - in modo particolare la competenza "personale, sociale e capacità di imparare a imparare"<sup>48</sup> e la "competenza imprenditoriale"<sup>49</sup>.

Nell'analizzare le proprie esperienze, infatti, il soggetto in realtà forma le sue competenze, in quanto gli attribuisce una forma non posseduta a priori<sup>50</sup>: la competenza, e gli elementi di sapere che essa contiene per metterli in opera, non preesistono interamente al processo di verbalizzazione, in quanto in parte impliciti<sup>51</sup>; essi, pertanto, necessitano di essere esplicitati per divenire consapevoli<sup>52</sup>. La competenza, di conseguenza, è data anche dalla verbalizzazione dell'esperienza, prerequisito per la riflessione sull'azione e per l'acquisizione di quella consapevolezza che la compone e che consente di aumentare il sentimento di sicurezza nel momento di mobilitazione di una competenza scoperta e riconosciuta. Inoltre, nel corso delle attività di analisi, di riflessione e di ristrutturazione mentale condotte nel tentativo di riappropriarsi dei diversi saperi e - collegandoli tra loro - di organizzarli in nuove strutture<sup>53</sup>, la persona sviluppa nuovi apprendimenti e competenze, sia di livello cognitivo - come quelle di analisi, di riflessione, di autovalutazione, di autodeterminazione - sia di livello meta cognitivo - ovvero di autoriflessione sul livello cognitivo che permette di regolarne e controllarne il funzionamento. Allo stesso modo, nel definire il proprio progetto formativo e professionale - che necessariamente è alla base della motivazione e della richiesta di convalida dei propri saperi - e il relativo piano di azione per attuarlo, la persona sviluppa competenze imprenditoriali/imprenditive - così come avviene anche nel bilancio di competenze<sup>54</sup> - «fondamentali per il passaggio alla vita adulta e per fronteggiare le profonde trasformazioni attuali, derivanti anche dalla situazione pandemica, e future»<sup>55</sup>. Infine, qualora parte di queste pratiche vengano svolte in situazione collettiva, la condivisione delle proprie esperienze con altre persone sviluppa anche la capacità di relazionarsi e di esprimere verbalmente le caratteristiche delle proprie competenze e della propria identità professionale. «L'importanza di tali forme di verbalizzazione non va sottovalutata. Una delle difficoltà riscontrate nelle esperienze di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali è stata proprio quella di avere a che fare con soggetti che non erano in grado di descrivere verbalmente quanto erano in grado di fare, giustificandone le ragioni sia professionali, sia tecnologiche, sia pratiche. Lo sviluppo delle competenze comunicative in questo caso si collega

direttamente a forme avanzate di consapevolezza e di valorizzazione sociale e pubblica di quanto posseduto in termini di competenze. Basti qui ricordare come nei colloqui di assunzione nelle varie imprese la capacità di presentare sé stessi e le proprie conoscenze, abilità, competenze e motivazioni risulti sempre più essenziale, soprattutto se ciò è corredato da documentazione adeguata»<sup>56</sup>.

Possiamo quindi affermare che nell'analizzare le proprie esperienze e i diversi saperi in esse acquisiti, mobilitati e utilizzati, contestualmente si migliorano e si potenziano le proprie competenze e se ne sviluppano di nuove. Quasi a dar prova che, anche nel momento stesso in cui il soggetto cerca di "inventariarle" e di autovalutarle, le sue stesse competenze sono già mutate, trasformate, evolute, cresciute, così come ci ricorda Munari affermando che «Ogni competenza è stata, una volta, un'emozione»<sup>57</sup>. L'esperienza, la sua analisi e la sua verbalizzazione diventano pertanto un mezzo di formazione e di sviluppo<sup>58</sup>. Come sottolinea Barbier<sup>59</sup>, infatti, fare esperienza non significa avere esperienza; il primo designa il vissuto di una pratica; il secondo richiede una rielaborazione e quindi una costruzione del senso di quel vissuto. Yves Clot a tal proposito afferma che l'analisi del lavoro può essere strumento di formazione nella misura in cui e a condizione che favorisca la rielaborazione dell'esperienza: "da oggetto di analisi, il vissuto deve diventare mezzo per vivere altre vite"<sup>60</sup>. L'esistenza di ciascuno appare infatti come un susseguirsi di eventi, alcuni decisi e provocati, altri inattesi e imprevisti, che si incatenano tra di loro sotto forma di causa e di effetto, di continuità e di discontinuità, di momenti di equilibrio e di cambiamento, senza una apparente linearità: come sostengono Aubret e Gilbert<sup>61</sup>, è lo sguardo personale sugli eventi vissuti che permette di ricordarli, attribuirgli senso, trasformarli, dimenticarli, anche a fronte delle rappresentazioni sociali che selezionano gli elementi significativi di questi avvenimenti sotto il profilo della loro utilità e conformità alla cultura e ai valori socialmente condivisi.

E questo processo di rilettura delle proprie esperienze non può che alimentarsi e arricchirsi di significati e di sfaccettature se è guidato e supportato dal dialogo e dal confronto con l'accompagnatore, che ha a disposizione numerosi metodi di analisi dell'esperienza che permettono di accompagnare questo lavoro cognitivo. Tra i più noti, l'intervista di esplicitazione<sup>62</sup>, l'intervista di autoconfronto<sup>63</sup>, l'intervista al sosia<sup>64</sup>, l'autobiografia ragionata<sup>65</sup>, la tecnica degli incidenti critici<sup>66</sup>, le storie di vita<sup>67</sup>, i metodi autobiografici<sup>68</sup>, il metodo del profilo esperienziale<sup>69</sup>. Quelle richiamate sono solo alcune delle numerose metodologie esistenti e utili per rievocare le proprie esperienze attivando processi di comprensione, elaborazione ed interpretazione: che si tratti di pratiche orali e/o scritte, individuali, in gruppo e/o accompagnate, in comune hanno sempre e comunque la ricerca di senso a partire da una realtà "oggettiva" delle esperienze di vita e un lavoro di



verbalizzazione e/o di scrittura<sup>70</sup>. «L'atto di conferire alle esperienze di vita significati sempre rinnovati o addirittura nuovi permette di progettare azioni e comportamenti che stimolano intenzionalità dell'individuo verso la crescita e l'automiglioramento»<sup>71</sup>.

Durante tutto il processo è dunque fondamentale l'apporto dell'accompagnatore - tutt'oggi considerabile una «nuova figura professionale»<sup>72</sup> nel contesto italiano - perché, come afferma Aubret<sup>73</sup>, se è vero che riconoscersi aiuta anche a farsi riconoscere - perché è più facile farsi riconoscere dagli altri quando si ha preliminarmente lavorato su se stessi - allo stesso modo è vero che il farsi riconoscere aiuta a riconoscersi - perché si ha una migliore immagine di sé se si riceve un riscontro e un riconoscimento dagli altri. L'accompagnatore funge infatti da: mediatore tra il soggetto e la sua esperienza, da facilitatore nel riconoscimento, nella verbalizzazione e nella presa di consapevolezza delle competenze possedute, acquisite e mobilitate e nel confrontarle con gli standard attesi e da guida in questo percorso di ricerca e costruzione di senso del passato, del presente e del futuro<sup>74</sup>. L'accompagnatore deve quindi essere in grado di: guidare - ovvero fornire al candidato dei riferimenti e indicargli gli eventuali ostacoli; di comprendere - ovvero capire come si è costruito il suo apprendimento e aiutarlo a formalizzare e a descrivere l'esperienza vissuta; e di ascoltare, dialogare e riformulare - aiutando il candidato ad elaborare e rielaborare da sé la sua esperienza e presentare il suo portfolio/dossier davanti alla commissione<sup>75</sup>. Al contrario, l'accompagnare non deve valutare, compito che spetta solo alla commissione, e non deve tradurre l'esperienza, compito che spetta al candidato, unico padrone delle situazioni professionali che desidera far riconoscere<sup>76</sup>. Il candidato, come afferma Veilhan<sup>77</sup>, deve infatti essere in grado di dare prova della sua esperienza - e non tanto di essere messo alla prova - perché è l'unico che possiede gli elementi e le parole per raccontarla: l'accompagnatore deve essere sufficientemente generoso e curioso per permettere al candidato di raccontarsi, di riprendere il diritto di parola sul suo percorso, di operare un ritorno su se stesso, di riattivare e dare forma ai saperi acquisiti, sviluppandone contestualmente di nuovi.

Il candidato deve quindi assumere la postura del professionista riflessivo<sup>78</sup>, che gli consente di prendere distanza rispetto alle sue esperienze per poterle convertire in saperi *su* e *per* l'azione, i quali contribuiscono di fatto ad arricchire il suo patrimonio di esperienze<sup>79</sup>. Inoltre, questo lavoro riflessivo sulle esperienze vissute che consente al candidato di formalizzare i propri saperi sembra creare le condizioni per una trasformazione delle rappresentazioni di sé, della propria attività e del proprio ambiente di lavoro - mediate e negoziate attraverso le interazioni con l'accompagnatore - che contribuiscono ad alimentare un processo più allargato di sviluppo professionale<sup>80</sup> e quindi di formazione continua.

## Conclusioni

Il contributo ha voluto sottolineare come il riconoscimento del valore formativo dell'esperienza sia alla base dei sistemi di convalida degli apprendimenti esperienziali, i quali partono dall'assunto che i saperi acquisiti dalla persona nei diversi contesti di vita informali e non formali abbiano la stessa "dignità" dei saperi acquisiti formalmente e debbano pertanto essergli riconosciuti attraverso il rientro in formazione e/o il rilascio di una qualificazione e/o parte di essa. Allo stesso tempo, è stato enfatizzato come la stessa analisi dell'esperienza svolta dalla persona durante il processo di convalida degli apprendimenti abbia una valenza formativa e di sviluppo professionale, poiché consente alla persona di attribuire forma e prendere consapevolezza dei propri apprendimenti a partire dalla loro verbalizzazione, di ricostruirne il senso, di ipotizzarne la capitalizzazione all'interno di progetti personali formativi e/o professionali, sviluppando contemporaneamente nuovi saperi e competenze.

Restano aperte alcune questioni critiche che devono essere oggetto di riflessione da parte della comunità scientifica pedagogica che non può esimersi dal sottolineare l'importanza di alcuni aspetti trascurati all'interno del sistema di certificazione delle competenze nazionale istituito.

Innanzitutto, la decisione di adottare la dicitura "sistema nazionale di certificazione delle competenze" rappresenta già una prima scelta fatta dai legislatori che non tiene conto della polisemia del termine competenze, il quale, peraltro, è riduttivo rispetto al termine omnicomprensivo di risultati di apprendimento - che comprende conoscenze, abilità e competenze - proposto infatti a livello europeo. Polisemia che è stata ridotta definendo le competenze come «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale»<sup>81</sup>. Tale definizione risponde ad un approccio riduzionista e funzionalista<sup>82</sup> che concepisce le competenze come sommatoria di risorse codificabili, analizzabili e misurabili, che trascura quella visione più culturale, più interpretativa, che guarda alla dimensione generativa dovuta all'attivazione e alla mobilitazione delle risorse che compongono le competenze, intese come *sapere, potere, volere e dover agire* dentro una situazione professionale complessa e in vista di una finalità<sup>83</sup> e di governare l'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta e per questo poco formalizzabili in anticipo<sup>84</sup>. Ci troviamo quindi di fronte alla criticità che le competenze, da una parte, si presentano sotto forma di tassonomie, misurazioni e standard utilizzate come strumento di regolazione, controllo e verifica, e, dall'altra parte, essendo disposizioni all'agire delle persone, dovrebbero poter

essere rispecchiate e rispettate valorizzando le differenze individuali in tutte le fasi di individuazione, valutazione e certificazione. Come afferma Rinaldi, infatti, riconoscere competenze «non è riducibile a un'operazione di ingegneria cognitiva, perché vuol dire dare spazio a un progetto che innanzitutto deve appartenere a chi ne è protagonista, presuppone azioni positive mirate all'individuo o al gruppo di riferimento in un contesto determinato, interventi nella comunità, attivazione delle reti formali e informali, collaborazione di servizi, figure professionali, politiche [...]. In questo senso occorre una concezione della competenza che [...] metta in evidenza il suo carattere di sapere riflessivo, combinatorio, interdisciplinare, ricorsivo, in grado di attivare sia le risorse individuali, non solo cognitive, ma affettive, motivazionali, operative, sia le condizioni di contesto, le interazioni con esso del soggetto e le sue capacità di attribuire significati»<sup>85</sup>.

Una ulteriore criticità riscontrabile nel sistema nazionale istituito è la difficoltà di certificare il possesso di competenze chiave - poiché esse non sono ricomprese nei repertori professionali e/o nelle qualificazioni in quanto fondati quasi unicamente sulle competenze specifiche di una attività - le quali tuttavia sono ritenute fondamentali per essere non solo lavoratori "occupabili", ma anche cittadini attivi e partecipi nella società della conoscenza del 21mo secolo. Se il sistema di certificazione delle competenze intende realmente migliorare l'occupabilità delle persone, quindi, non può essere trascurato il fatto che, come abbiamo visto, essa dipende in gran parte da *soft skills* e competenze chiave che devono essere descritte all'interno delle qualificazioni e dei repertori professionali per poter essere certificabili. Inoltre, va sottolineato che il processo stesso di identificazione delle proprie competenze compiuto dalla persona durante la prima fase prevista dal sistema di certificazione nazionale contribuisce allo sviluppo di alcune di queste competenze chiave - divenendo pertanto un processo formativo - soprattutto se supportato da un servizio di consulenza e orientamento formativo adeguato. Quest'ultimo risulta infatti fondamentale per accompagnare la persona nella rilettura delle proprie esperienze, nell'identificare ed esplicitare i saperi in esse acquisiti utilizzando il linguaggio previsto all'interno dei repertori e delle qualificazioni al fine del loro riconoscimento formale. Il ruolo dell'accompagnatore è quindi indubbiamente strategico e cruciale anche per tutte quelle persone che hanno le esperienze e le competenze ma non le parole per esprimerle attraverso il linguaggio richiesto e utilizzato per certificarle all'interno del sistema nazionale.

Ne discende l'importanza della professionalizzazione delle figure che presiedono i processi di identificazione, valutazione e certificazione previsti, che richiede interventi formativi mirati allo sviluppo delle competenze richieste per essere in grado di accompagnare all'individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze, di pianificare e realizzare le attività valutative relativamente a procedure e metodologie e a contenuti curricolari e

professionali. Interventi formativi che per il momento in Italia sono inadeguati e non sistematici<sup>86</sup> e relativi prevalentemente alla figura dell'accompagnatore<sup>87</sup>. Appare quindi evidente la necessità di colmare la lacuna di figure professionali che si occupino anche delle fasi di valutazione e certificazione delle competenze ovvero dell'analisi della documentazione, della predisposizione e della realizzazione di prove di valutazione - scritte, orali, in situazione, di simulazione - e della formulazione di giudizi basati su standard, indicatori e criteri validi e affidabili e soprattutto che siano anche in grado di valorizzare le differenze individuali e di apprezzare l'interpretazione personale della competenza "formale" descritta nei referenziali<sup>88</sup>.

Infine, è importante ricordare come il sistema di convalida debba fondarsi sulla fiducia reciproca, sul dialogo e sulla collaborazione tra tutti i soggetti che devono rilasciare e riconoscere reciprocamente le qualificazioni provenienti da enti e istituzioni appartenenti al mondo educativo e formativo, del lavoro e del terzo settore<sup>89</sup>. Se il mondo del lavoro e del terzo settore da sempre richiedono e riconoscono le qualificazioni rilasciate in ambito educativo e formativo, il mondo educativo e formativo non possono più esimersi dal riconoscere le qualificazioni acquisite nel mondo del lavoro e del volontariato e dal saperle integrare e/o equiparare alle proprie.

Quelle trattate sono solo alcune tra le molte questioni pedagogiche che restano aperte per attuare in Italia un sistema nazionale di certificazione delle competenze e di formazione continua che sia in grado di raggiungere e dare l'opportunità a tutte le persone che ne hanno diritto di farsi riconoscere e convalidare gli apprendimenti acquisiti in tutti i contesti «per poterli capitalizzare non solo in progetti di studio e/o di lavoro, ma anche in progetti personali di vita, di cui oggi più che mai abbiamo tutti bisogno per tornare a lavorare e a vivere in una tanto semplice e scontata quanto incerta e imprevedibile ma indispensabile normalità»<sup>90</sup>.

CRISTINA ZAGGIA  
*University of Padua*

---

<sup>1</sup> Le reti territoriali per l'apprendimento permanente sono definite come quell'«insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva, anche da parte degli immigrati», Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, art. 4, comma 55.

<sup>2</sup> Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021), *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, p. 173.

<sup>3</sup> *Ibi*, p. 200.

<sup>4</sup> E. Cresson, (A cura di), *Insegnare e apprendere – Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles 1995, p. 22.

<sup>5</sup> Commissione europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 2000.

<sup>6</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Bruxelles 2012.

<sup>7</sup> Cedefop, *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo 2016.

<sup>8</sup> Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*, Bruxelles 2004.

<sup>9</sup> Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2006.

<sup>10</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.

<sup>11</sup> Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Decisione n. 1719/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006 che istituisce il programma "Gioventù in azione" per il periodo 2007-2013*, Bruxelles 2006.

<sup>12</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2017.

<sup>13</sup> Consiglio delle Comunità Europee, *Decisione Del Consiglio del 14 dicembre 1989 recante modifica della decisione 87/ 327/CEE che adotta il programma di azione comunitario in materia di mobilità degli studenti (ERASMUS)*, Bruxelles 1989.

<sup>14</sup> Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale*, Bruxelles 2009; Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Bruxelles 2020.

<sup>15</sup> Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, Bruxelles 2009.

<sup>16</sup> Legge 28 giugno 2012, n. 92, cit., art. 4.

<sup>17</sup> D.lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.

<sup>18</sup> D.M. 30 giugno 2015, *Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*.

<sup>19</sup> Decreto interministeriale 8 gennaio 2018, *Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13*.

<sup>20</sup> D.M. 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*.

<sup>21</sup> A. Feintuch, *Improving the employability and attitudes of "difficult to place" persons*, «Psychological Monographs», 69 (1955), pp. 392-397.



- <sup>22</sup> J. Dixon, C. Belnap, C. Albrecht, K. Lee, *The importance of soft skills*, «Corporate Finance Review», XIV, 6 (2010), pp. 35-38; M.M. Robles, *Executive perception of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, «Business Communication Quarterly», LXXV, 4 (2012), pp. 453-465.
- <sup>23</sup> A. Forrier, L. Sels, *The concept of employability: a complex mosaic*, «Int. J. Human Resources Development and Management», III, 2 (2003), pp. 102-124.
- <sup>24</sup> P.C. Candy, R.G. Crebert, *Ivory tower to concrete jungle: the difficult transition from the academy to the workplace as learning environments*, «Journal of Higher Education», LXII, 5 (1991), p. 572.
- <sup>25</sup> R. Evenson, *Soft skills, hard sell*, «Techniques: Making Education & Career Connections», LXXIV, 3 (1999), pp. 29-31.
- <sup>26</sup> R.S. Bridgestock, *The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills*, «Higher Education Research and Development», XXVIII, 1 (2009), pp. 31-34.
- <sup>27</sup> R.F. James, M.L. James, *Teaching career and technical skills in a "mini" business world*, «Business Education Forum», LIX, 2 (2004), pp. 39-41.
- <sup>28</sup> N. Sutton, *Why can't we all just get along?*, «Computing Canada», XXVIII, 16 (2002), pp. 1-20.
- <sup>29</sup> J.L. Glenn, *The "new" customer service model: Customer advocate, company ambassador*, «Business Education Forum», LXII, 4 (2008), pp. 7-13.
- <sup>30</sup> J. John, *Study on the nature of impact of soft skills training program on the soft skills development of management students*, «Pacific Business Review», October/December (2009), pp. 19-27.
- <sup>31</sup> P. Klaus, *Communication breakdown*, «California Job Journal», 28 (2010), pp. 1-9.
- <sup>32</sup> S. Castellazzi, *Employability and Access to training. A contribution to the implementation of corporate responsibility in the Labour Market*, Springer, Wiesbaden Germany 2016; D. Cavenago, M. Magrin, M. Martini, C. Monicelli, *Sviluppo personale e sviluppo professionale: fattori critici nella ricostruzione dell'occupabilità*, in M. Mezzanica, R. Boselli (A cura di), *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Aracne Editrice, Roma 2012, pp. 93-118; M. Fugate, A.J. Kinicki, B.E. Ashforth, *Employability: a psycho-social construct, its dimensions and applications*, «Journal of Vocational Behaviour», 65 (2004), pp. 14-38; M. Fugate, A.J. Kinicki, *A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change*, «Journal of Occupational and Organizational Psychology», 81 (2008), pp. 503-527; R.W. McQuaid, C. Lindsay, *The concept of employability*, «Urban Studies», 42 (2005), pp. 197-219.
- <sup>33</sup> A. Grimaldi, R. Porcelli, A. Rossi, *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, «Osservatorio Isfol», IV, 1-2 (2014), pp. 45-63.
- <sup>34</sup> A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, «Lifelong Lifewide Learning», All. 32, 14 (2018), p. 58.
- <sup>35</sup> A. Grimaldi, M.A. Bosca, R. Porcelli, A. Rossi, *AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi*, «Osservatorio Isfol», V, 1-2 (2015), pp. 63-86.
- <sup>36</sup> A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, cit. pp. 57-66.
- <sup>37</sup> A. Grimaldi, *Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità*, «Città Ciofs- FP», XVII, 1 (2017), pp. 12-17.
- <sup>38</sup> A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, cit., pp. 57-66.
- <sup>39</sup> H. Perreault, *Business educators can take a leadership role in character education*, «Business Education Forum», LIX, 1 (2004), pp. 23-24.
- <sup>40</sup> D. Haselberger, P. Oberhuemer, E. Perez, M. Cinque, D. Capasso, *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*. ModEs project: Lifelong Learning Programme, 2012. [https://gea-college.si/wp-content/uploads/2015/12/MODES\\_handbook\\_en.pdf](https://gea-college.si/wp-content/uploads/2015/12/MODES_handbook_en.pdf)
- <sup>41</sup> J.J. Heckman, T. Kautz, *Hard Evidence on Soft Skills*, «Labour Economics», XIX, 4 (2012), pp. 451-64.
- <sup>42</sup> S. Hurrell, D. Scholarios, P. Thompson, *More than "humpy dumpty" term: Strengthening the conceptualization of soft skills*, «Economy and Industrial Democracy», XXXIV, 1 (2012), pp. 161-182.



<sup>43</sup> A. Viteritti, *Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?* in Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino Upm, Bologna 2018, p. 34.

<sup>44</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018, p. 7.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> A. Grimaldi, *Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze*, cit., pp. 57-66.

<sup>47</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles 2018.

<sup>48</sup> Interessante a tal proposito è il contributo del Joint Research Center (JRC) che ha approfondito il concetto di competenza personale (relativa all'autoregolazione di emozioni, pensieri e comportamenti, alla flessibilità nel fronteggiare transizioni, incertezze e sfide e al benessere fisico, mentale, sociale e sostenibile), sociale (che comprende l'empatia, le strategie di comunicazione e di collaborazione) e capacità di imparare ad imparare (relativa alla mentalità orientata alla crescita, al pensiero critico e alla gestione del proprio apprendimento). Cfr. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020.

<sup>49</sup> Anche relativamente al concetto di competenza imprenditoriale/imprenditiva, il JRC ha elaborato un documento di approfondimento in cui essa viene definita come la capacità di agire su opportunità e su idee per creare valore per gli altri - valore che può essere culturale, economico o sociale - che si compone di tre aree di competenza, ovvero l'area delle idee e delle opportunità - che comprende, ad esempio, il cercare le opportunità, lo sviluppare la creatività, il costruire e perseguire la propria vision, ecc. - , l'area delle risorse personali - che comprende ad esempio l'autoconsapevolezza e l'autoefficacia, la motivazione e la perseveranza, il mobilitare risorse, ecc. - , e l'area definita *in azione* - che comprende, ad esempio, il prendere l'iniziativa, il pianificare e gestire, il fronteggiare l'incertezza e il rischio, l'apprendere dall'esperienza, ecc. - . Cfr. E. McCallum, R. Weicht, L. McMullan, A. Price, *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018.

<sup>50</sup> C. Zaggia, *Quando l'esperienza diventa formatrice. La valenza formativa della validazione degli acquis e del bilancio di competenze*, «Professionalità», 107 (2010), 57-60.

<sup>51</sup> P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux 1994.

<sup>52</sup> A. Lainé, *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis* (2<sup>e</sup> éd.), Éditions Érès, Ramonville Saint-Agne 2006.

<sup>53</sup> D. Barthélémy, X. Cuny, P. Launay, M.P. Panayoti, *Bilan de compétences et démarche de validation des acquis de l'expérience, quelle synergie?*, «Actualité de la formation permanente», 205 (2006), pp. 65-67.

<sup>54</sup> P. Serreri, *Bilancio di competenze e competenza imprenditiva*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education», 3 (2018), pp. 11-14.

<sup>55</sup> L. Gamberi, D. Daddi, E. Luna, *Sviluppare competenze imprenditive per il presente e il futuro dei giovani adulti attraverso l'entrepreneurship education: buone pratiche a confronto*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education», 9 (2021), p. 106.

<sup>56</sup> M. Pelleray, *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, «Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale», XXXIV, 1 (2018), p. 57.

<sup>57</sup> A. Munari, *Ricomporre psicologicamente le ragioni dell'educativo e del formativo*, in L. Galliani (A cura di), *Educazione versus Formazione: Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, p. 67.

<sup>58</sup> V. Rémy, *Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE*, «Raisons éducatives», XXIII, 1 (2019), pp. 95-124.

<sup>59</sup> J.-M. Barbier, *Expérience, apprentissage, éducation*, in L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage*, Presses universitaires de France, Paris 2013, pp. 65-92.

- <sup>60</sup> Y. Clot, 2000, *La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie*, in B. Maggi (ed), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Puf, Paris 2000, p. 154.
- <sup>61</sup> J. Aubret, P. Gilbert, *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Dunod, Paris 2003.
- <sup>62</sup> P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, cit.
- <sup>63</sup> Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez, L. Scheller, *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*, «Education Permanente», 146 (2001), pp. 17-25; J. Theureau, *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche Course d'action*, «Revue d'anthropologie des connaissances», IV, 2 (2010), pp. 287-322.
- <sup>64</sup> I. Oddone, A. Re, G. Briante, *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*, Einaudi, Torino 1977.
- <sup>65</sup> H. Desroche, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, «Document OCl», 1 (1984); H. Desroche, *Entreprendre d'apprendre: d'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Les Editions Ouvrières, Paris 1990.
- <sup>66</sup> I.C. Flanagan, *The critical incident technique*, «Psychological Bulletin», LI, 4 (1954), pp. 327-358.
- <sup>67</sup> C. Delory-Momberger, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Anthropos, Paris 2000; P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1990; G. Francequin, *Pour une approche biographique en orientation. L'intégration de l'histoire personnelle au choix de profession*, Septembre Editeur, Sainte-Foy (Québec) 2004; A. Lainé, *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Desclée de Brouwer, Paris 2004; G., Pineau, J.L. Le Grand, *Les histoires de vie*, PUF, Paris 1993.
- <sup>68</sup> A. Alberici, *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma 2000; G. Aleandri, *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Armando, Roma 2012; G. Aleandri, *Autobiographical methods for broader lifelong and lifewide learning for all: A research based on original format*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 191 (2015), pp. 352-356; G. Aleandri, *Scritture di una vita. Scritture per ... Un sottoprogetto*, «Quaderni di Didattica della Scrittura», 28 (2017), pp. 115-125; F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma 2002; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996; P. Di Rienzo, *Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione*, «METIS», VI (2016), pp. 1-6; P. Di Rienzo, *Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze*, «Epale Journal», 1 (2017), pp. 20-24; P. Dominicé, *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; L. Formenti, *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento 2009; L. Formenti, *Complexity, adult biographies and co-operative transformation*, in M. Milana, S. Webb, J. Holford (Ed.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 191-209; C. Josso, *Cheminer vers soi*, L'Ade d'Homme, Lausanne 1991; G., Pineau, M. Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Edilig, Paris Saint-Martin, 1983.
- <sup>69</sup> J.L. Dumont, M.C. Saint-Pé, *Méthode du profil expérientiel*, Far Editeur, Lausanne 1990.
- <sup>70</sup> J. Aubret, P. Gilbert, *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, cit.
- <sup>71</sup> G. Aleandri, E. Consoli, *Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 1 (2020), p. 276.
- <sup>72</sup> S. Maniero, A. Serbati, D. Frison, *Accompagnare il riconoscimento e l'identificazione degli apprendimenti lifelong e lifewide: una nuova figura professionale*, «Lifelong Lifewide Learning», X, 24 (2014), pp. 32-49.
- <sup>73</sup> J. Aubret, *Le Portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*, EAP, Paris 2001.
- <sup>74</sup> C. Zaggia, *Quando l'esperienza diventa formatrice. La valenza formativa della validazione degli acquis e del bilancio di competenze*, cit., pp. 57-60.
- <sup>75</sup> C. Zaggia, *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze*, «Professionalità», 106 (2009), pp. 71-74.
- <sup>76</sup> S. Adjas, *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*, Les Editions Demos, Paris 2006.
- <sup>77</sup> A. Veilhan, *L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience: de l'individuel au collectif*, «Education Permanente», 159 (2004), pp. 107-116.
- <sup>78</sup> C. Argyris, D.A. Schon, *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, Jossey Bass, San Francisco 1989.

- <sup>79</sup> V. Rémy, *Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience*, «Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle», XLVI, 4 (2012), pp. 47-68.
- <sup>80</sup> V. Rémy, *Élaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. Le cas de la Validation des Acquis de l'Expérience*, in J.-M. Barbier., J. Thievenaz (Coord.). *Le travail de l'expérience*, L'Harmattan, Paris 2013.
- <sup>81</sup> Allegato A «Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari (articolo 3, comma 5, decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13)» del decreto del 5 gennaio 2021 *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, p. 6.
- <sup>82</sup> R.E. Boyatzis, *The competent manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons, New York 1982; D.C. McClelland, *Testing for competence rather than for "intelligence"*, «American Psychologist», XXVIII, 1 (1973), pp. 1-14; L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenza nel lavoro*, FrancoAngeli, Milano 1995.
- <sup>83</sup> G. Le Boterf, *De la compétence. Essay sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation, Paris 1994 ; G. Le Boterf, *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Groupe Eyrolles, Paris 2018.
- <sup>84</sup> A.M. Ajello, M. Cavoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta*, Ediesse, Roma 1992.
- <sup>85</sup> W. Rinaldi, *Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali. Una riflessione comune tra scuola, lavoro, volontariato*, «Lifelong Lifewide Learning», All. 32, 14 (2018), p. 10.
- <sup>86</sup> G. Iannis, *Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro*, in G. Del Gobbo, P. Federighi (A cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, Firenze 2021, pp. 335-348.
- <sup>87</sup> A livello nazionale, la proposta formativa più completa è indubbiamente quella proposta dalla Rete universitaria per l'apprendimento permanente (Ruiap) che dal 2014-2015 ha realizzato 5 edizioni del cMOOC "Riconoscimento delle competenze e validazione degli apprendimenti progressivi". Cfr. L. Galliani, *Per un "canone pedagogico" dei MOOCs universitari. La proposta della Ruiap per la loro integrazione con i master in una strategia di apprendimento permanente e di formazione continua*, «Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education», 1 (2017), pp. 13-17.
- <sup>88</sup> G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives* (3<sup>e</sup> éd.), Editions d'Organisation, Paris 2004 ; G. Le Boterf, *Développer et mettre en œuvre la compétence*, cit.
- <sup>89</sup> Cedefop, *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo 2016.
- <sup>90</sup> C. Zaggia, *La convalida degli apprendimenti non formali e informali. Normative, linee guida e approfondimenti tematici*, Pensa Multimedia, Lecce 2021, p. 221.