



*Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia*

Direzione dell'Istruzione e della Cultura  
Attività regionali di orientamento

# L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI: UNA RISPOSTA POSSIBILE

STAZIONE MARITTIMA

Trieste, 4 ottobre 2002

**A T T I**

Si è tenuto il 4 ottobre 2002 a Trieste il convegno "L'Orientamento degli adulti : una risposta possibile " organizzato dalla Direzione Regionale Istruzione e Cultura – Attività regionali di orientamento a conclusione del progetto sperimentale del servizio di Bilancio di Competenze attivato presso i propri Centri regionali di orientamento. Questo inserto raccoglie gli interventi della I sessione Scenari e prospettive, presentati da M.L. Pombeni, J. Guichard e C. Lemoine ed i lavori pomeridiani della tavola rotonda, II sessione Esperienze e strumenti a confronto.

## PROGRAMMA

 **9.00** Registrazione dei partecipanti

 **9.30** Inizio lavori

PRESIEDE

**ALESSANDRA GUERRA** - *Vice presidente della Giunta e Assessore all'Istruzione e Cultura, Affari Europei e al Volontariato della Regione Friuli - Venezia Giulia*

SALUTI AUTORITÀ

**BRUNO FORTE** - *Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli - Venezia Giulia*

**I SESSIONE** Scenari e prospettive

INTERVENTI

 **10.30** Gli scenari italiani per l'orientamento degli adulti

**MARIA LUISA POMBENI** - *Università di Bologna*

 **11.00** *Coffee break*

 **11.15** Problematiche e finalità dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita

**Jean Guichard** - *CNAM-Parigi*

 **12.00** Il Bilancio di competenze: linee di sviluppo e prospettive d'evoluzione

**CLAUDE LEMOINE** - *Università di Rouen*

 **12.45** Dibattito

 **13.30** Chiusura dei lavori della mattina

Pranzo libero

 **15.00**

**II SESSIONE** Esperienze e strumenti a confronto

PARTECIPANO

**ALDA SALOMONE** - *ISFOL*

Interventi per adulti nell'esperienza italiana delle Città dei Mestieri

**SAŠA NIKLANOVIĆ** - *ZRSZ - Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (Istituto per l'Impiego della Repubblica Slovena)*

Esperienze slovene nel campo dell'orientamento per gli adulti

**MARIA GRAZIA D'ANGELO** - *Risorse per l'Orientamento e il Lavoro (Aster)*

Azioni di supporto per l'attivazione di linee di servizio per adulti

**VALENTINA GOLDSCHMIDT** - *IRRE Friuli-Venezia Giulia*

Esperienze ed attività dei Centri Territoriali Permanenti

**PIERO VATTOVANI** - *Regione Friuli-Venezia Giulia*

La sperimentazione del bilancio di competenze nei Centri regionali di orientamento

CONCLUSIONI

**Alessandra Selvatici** - *Associazione D.O.R.A.*

 **17.00** Dibattito

 **17.30** Chiusura dei lavori

*Sarà garantita la traduzione simultanea per la lingua francese e la lingua slovena*

**Si ringrazia per la collaborazione ai lavori del convegno, l'ISFOL, il ZRSZ, l'ASTER e l'IRRE**



## SALUTI DELL'AMMINISTRAZIONE REGIONALE DEL FRIULI-VENEZIA GIULIA

**Cristiano Degano**

*Consigliere Regionale*

L'occasione di questa giornata di studio e di confronto viene data dall'essere giunti alla conclusione di un progetto sperimentale sul "*Bilancio di competenze*", attivato presso i Centri di orientamento della Direzione Regionale dell'Istruzione e della Cultura. Il progetto ha lasciato in eredità materiali, esperienze e riflessioni teoriche e metodologiche che abbiamo pensato di proporre alla comunità allargata degli orientatori e dei formatori in due modi complementari:

- Il volume "*Risorse per il bilancio di competenze*",
- il seminario di oggi, che vuole essere un contributo agli operatori dei sistemi dell'Orientamento, dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro per discutere assieme su come impostare una Rete di servizi per l'orientamento in un'ottica di continuità nell'arco della vita.

Le risorse umane (le persone, i cittadini con la loro competenza professionale e sociale) sono la miglior ricchezza del nostro territorio, bisogna fare il possibile per farle crescere / maturare in un continuum: ai giovani dobbiamo offrire una formazione di qualità con più esperienze pratiche e maggior coinvolgimento personale nei processi formativi (didattica attiva, stage, alternanza...) agli adulti dobbiamo garantire maggiori possibilità di studio e di formazione continua e la valorizzazione dell'esperienza e della competenza già acquisita.

Oggi, nella vita professionale e sociale delle persone, ci sono mediamente molti cambiamenti, maggior incertezza e maggior rischio di marginalità.

Le migliori opportunità di studio e di lavoro diventano anche molto diversificate e sofisticate: non sono sempre evidenti e automaticamente raggiungibili. Alle persone per orientarsi è richiesto un impegno personale, la capacità di apprendere costantemente dall'esperienza e una maggior consapevolezza dei propri obiettivi.

Bisogna dunque investire sulle persone, sulla loro capacità di crescere, di imparare continuamente, sulla loro creatività ed autodeterminazione.

Contemporaneamente bisogna far crescere anche le strutture: la scuola, la

formazione professionale e tutti i servizi territoriali di supporto, compreso l'orientamento.

L'Amministrazione regionale del Friuli-Venezia Giulia, come sicuramente sarà noto a molti di voi, è stata particolarmente attenta alle problematiche dell'orientamento attivando fin dai primi anni ottanta, all'interno delle politiche sul diritto allo studio, un servizio per l'orientamento rivolto prevalentemente alle scuole.

Da allora molta strada è stata fatta e si sono accumulate molte esperienze e realizzati molti progetti, che hanno portato la Struttura regionale di orientamento della Direzione dell'Istruzione e della Cultura a svolgere un ruolo di primo piano sul territorio regionale, ottenendo anche notevoli apprezzamenti a livello nazionale (cito solo l'ultimo riconoscimento ottenuto dal progetto "Orientamento On Line" risultato vincitore per la sezione sulle politiche informative rivolte ai giovani nel concorso "Regionando 2002", promosso dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni, all'interno del Forum Pubblica Amministrazione).

Oggi la situazione è molto diversa, il concetto di orientamento si è molto dilatato, sono nati e stanno crescendo all'interno delle politiche di settore molte altre iniziative, attività o veri e propri servizi (ad es. l'orientamento universitario o le iniziative cresciute con i Fondi europei all'interno della FP o l'orientamento al lavoro affidato ai nuovi servizi provinciali per l'impiego).

È indispensabile lavorare anche per creare una Rete di servizi coerenti tra loro, in grado di realizzare nel loro insieme un "Sistema per l'orientamento continuo" di cui l'orientamento degli adulti è parte integrante.

Per questo motivo sono molto preziose le esperienze sul campo, soprattutto se vengono accompagnate dalle riflessioni teoriche e dal confronto con altre realtà regionali ed europee: permettono di anticipare gli scenari e di preparare i contesti culturali, professionali e organizzativi che poi faranno fare il salto di qualità ai nuovi servizi da impostare. Questo è l'obiettivo del nostro lavoro attuale.

Il ricco incontro di oggi è solo un primo momento di un intenso periodo di attività che sta partendo con l'obiettivo di coinvolgere tutta la comunità regionale (ed in particolare le strutture e degli operatori) nel ragionare assieme su quale sistema di servizi per l'orientamento continuo vogliamo offrire ai cittadini del Friuli-Venezia Giulia.

In particolare voglio citare tre filoni

di lavoro sui quali la Struttura di orientamento e la Direzione dell'Istruzione e della Cultura saranno impegnate nel prossimo anno:

- Il "**Progetto di Sistema**" nel settore dell'orientamento, (finanziato con l'Ob. 3 del FSE - POR 2002-2006) che è partito con il 1 ottobre e che porterà a realizzare nei prossimi mesi un Centro Risorse regionale, otto nuovi sportelli informativi per gli adulti, molti materiali e attività di supporto ed un'intensa attività di assistenza tecnica rivolta ai decisori e agli operatori per ragionare assieme sulle regole della Rete dei servizi da costruire.
- L'avvio di un lavoro preparatorio per armonizzare e potenziare i servizi alle scuole e alle famiglie nell'area del disagio scolastico.
- Una riflessione complessiva sullo sviluppo della scuola in regione e sui nuovi compiti spettanti all'Amministrazione regionale e agli Enti locali (Conferenza regionale sulla scuola).

Mi pare che con queste premesse il Friuli-Venezia Giulia, per la sua posizione geografica e per le esperienze già in atto, possa diventare un laboratorio privilegiato di modelli d'intervento e di buone pratiche per ottenere un salto di qualità diffuso e superare finalmente la frammentarietà delle iniziative che finora ha caratterizzato la situazione dei servizi italiani nel settore dell'orientamento.

## GLI SCENARI ITALIANI PER L'ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI

**Maria Luisa Pombeni**

*Università di Bologna*

Se dobbiamo ricercare negli eventi storici i presupposti culturali che hanno portato a delineare gli attuali scenari dell'orientamento, tre sono gli elementi chiave a cui fare riferimento:

- la chiusura, avvenuta in Italia negli anni '60, dei Centri di orientamento promossi dal Ministero del Lavoro e il superamento dello strumento dell'orientamento come pratica di selezione sociale;
- la diffusione a livello sperimentale delle linee-guida della Commissione Europea (dal convegno di Bratislava degli anni '60 al Memorandum del 2000);

- la forte influenza dei riferimenti culturali e delle pratiche professionali maturate in altri paesi, in particolare in Francia, che resta a tutt'oggi per l'Italia il punto di riferimento più diffuso da un punto di vista del trasferimento di "buone pratiche".

Sul piano delle scelte operative, l'evoluzione dell'orientamento è stata caratterizzata da una progressiva disseminazione degli interventi e da un ampliamento delle professionalità.

Fra la metà degli anni '80 e l'inizio di quelli '90 si è assistito, soprattutto in alcune regioni del centro-nord (fra cui il Friuli-Venezia Giulia), alla nascita di nuovi servizi dedicati promossi dalle Amministrazioni Locali che hanno funzionato come laboratori sperimentali di nuove pratiche.

La seconda metà degli anni '90 ha corrisposto al massimo di espansione dei diversi sistemi (scuola, università, formazione professionale, servizi per l'impiego) che sono stati chiamati ad occuparsi di orientamento da una importante e prolungata serie di interventi legislativi (progetti e/o leggi di riforma a livello nazionale, leggi regionali, documenti programmatici di indirizzo, ecc.); ogni sistema è stato legittimato nell'esercizio di una funzione orientativa fino al punto, in alcuni realtà (non è il caso del Friuli-Venezia Giulia), di mettere in crisi la funzione di quelle strutture dedicate che inizialmente avevano costituito le sedi privilegiate di sperimentazione delle pratiche orientative innovative.

Gli inizi degli anni 2000 stanno facendo emergere la necessità di un raccordo fra i diversi soggetti in campo, per evitare dispersione di energie e risorse e per rispondere in maniera più precisa ai differenti bisogni dei diversi target di destinatari dell'orientamento.

In questa implementazione diffusa di attività di sostegno al processo di auto-orientamento di giovani ed adulti, ogni sistema rischia di essere auto-referenziale a se stesso nel tentativo di difendere la propria legittimità ed, in alcuni casi, esclusività di azione. Ogni sistema mette in campo le proprie risorse umane e, attraverso percorsi di formazione e riconversione professionale, produce quell'esercito di ventimila "orientatori" che è stato censito dall'ultima indagine nazionale (Malizia G., Del Core P., Sasti S., Pieroni V. (1999), *Seconda indagine nazionale sui servizi di orientamento*, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Roma).

La pluralità di iniziative (sperimentazioni, progetti, servizi, strumenti, ecc.)

maturate sul campo rappresenta oggi una ricchezza per la comunità professionale dell'orientamento, ma comporta anche dei rischi. In primo luogo, una ridondanza e sovrapposizione di iniziative nei confronti di alcuni target (con relativo spreco di risorse umane ed economiche) e una scarsa chiarezza sulla specificità degli obiettivi connessi alle singole azioni rispetto alla funzione del contesto che le eroga e ai bisogni dei diversi interlocutori. In secondo luogo, il consolidamento di fatto (e quindi acritico) di interventi di orientamento a carattere generico (aspecifici rispetto alle finalità dei contesti che li attivano e ai bisogni dei destinatari) e, come tali, non in grado di portare un reale valore aggiunto ai processi di transizione formativa e lavorativa dei diversi target di destinatari, e l'utilizzo improprio (e quindi inefficace) di metodologie ed approcci basati su presupposti non pertinenti con gli obiettivi delle azioni e con le richieste dei destinatari.

L'esigenza di arrivare ad una ridefinizione del rapporto fra tipologia di intervento (pratica professionale) e bisogni orientativi di specifici target è da collegarsi proprio ai tentativi di allargamento delle azioni/servizi di orientamento rivolti agli adulti (e ai lavoratori disoccupati, in primo luogo), tentativi che dimostrano a tutt'oggi la loro debolezza per la confusione delle professionalità in gioco (orientatori qualificati, operatori della formazione professionale, operatori dell'inserimento lavorativo, ecc.) e per la scarsa finalizzazione dei diversi servizi (colloquio orientativo D.L.181, bilancio di competenze, interventi di outplacement, ecc.).

Nei confronti degli adulti vengono messe in campo una serie di attività che implicano una componente (funzione) orientativa di diversa natura e portata; solo alcune di esse si possono definire *orientative* in senso proprio, ma altre hanno comunque a che fare (prevalentemente come effetto indiretto) con il processo di orientamento. In altre parole, sembra pertinente l'ipotesi che principalmente nei confronti di target adulti (lavoratori occupati e disoccupati) l'azione orientativa si possa distribuire lungo un *continuum* che va da un polo di attività con *bassa specificità professionale* per arrivare sull'altro polo ad interventi ad *alta specificità professionale*. L'obiettivo primario delle *azioni ad alta specificità* è legato alla motivazione personale nei confronti di un processo di *riorganizzazione del sé professionale* (con effetti conse-

guenti sulle scelte comportamentali); l'obiettivo primario delle *azioni a bassa specificità* è conseguente alla ricerca di *soluzione alla domanda di lavoro* (con ricadute indirette sui comportamenti e sulle scelte).

Un primo obiettivo dell'orientamento in questo momento ha a che fare con la necessità di mantenere integrato il processo di orientamento scolastico e professionale, arrivando tuttavia a distinguere alcune *specificità* sia in riferimento ai *bisogni dei diversi target* sia a partire dalle caratteristiche dei diversi *contesti di erogazione degli interventi*. In altre parole, pur accettando i suggerimenti europei sulla unitarietà del processo, se prendiamo in esame l'età e la condizione sociale dei destinatari si rende necessario distinguere delle "buone prassi" maggiormente in grado di sostenere le scelte scolastico-professionali dei giovani ed altre capaci di accompagnare le transizioni sul lavoro degli adulti. Entrambe queste tipologie di buone prassi hanno a che fare con il processo di auto-orientamento della persona e come tali devono essere identificate come *orientative*.

Più in generale, si prefigurano almeno tre macro-tipologie di attività orientative:

- alcune *propedeutiche e/o complementari* al processo orientativo vero e proprio (un esempio per tutte, ma non esaustivo, può essere quello dell'*informazione orientativa* e della *didattica orientativa* nella scuola); tali attività interessano sia i giovani che gli adulti, la scuola-università, la formazione professionale ed i centri per l'impiego; gli studenti, gli inoccupati, i disoccupati, coloro che desiderano cambiare lavoro;
- altre di *accompagnamento dei percorsi* individuali sia di formazione che di lavoro, finalizzate ad aumentare la capacità di auto-monitoraggio in itinere dei propri comportamenti e delle condizioni esterne; tali bisogni sono espressi dagli studenti (della scuola, dell'università, della formazione professionale) durante il loro iter formativo, ma riguardano anche i lavoratori (occupati e, soprattutto, disoccupati) nel corso della propria attività; queste azioni hanno a che fare con i bisogni di orientamento espressi dalla persona *non* nei momenti di scelta; ridurre tutta l'attività orientativa alle azioni consulenziali finalizzate alla progettualità formativa e professionale risulterebbe estremamente riduttivo e lascerebbe insoddisfatti i bisogni di



una larga fascia di clienti: per esempio, buona parte di coloro che si rivolgono ai centri per l'impiego e non sono in condizione di "scegliere" o di elaborare un "progetto professionale";

- altre, infine, di consulenza alle scelte (meglio, alla messa a punto di progetti formativi e lavorativi personalizzati); anche questo tipo di bisogno interessa diversi target (studenti e giovani, adulti occupati e disoccupati) ed è presente come azione in diversi sistemi (gestita da risorse interne o in integrazione con servizi dedicati). Nel suo significato più ampio la consulenza orientativa, sia pure con delle differenze rispetto al tipo di *pratica* assunta come riferimento operativo (consulenza breve, counseling orientativo, bilancio di competenze), ha tentato fino ad oggi di dare una risposta a *bisogni di sviluppo* dell'esperienza individuale; non a caso, si tratta di pratiche che entrano in gioco o in momenti di scelta (scolastico/professionale) o in situazioni di cambiamento dell'esperienza consolidata (perdita o cambiamento del lavoro). Un *approccio metodologico* come quello largamente utilizzato in queste pratiche è da considerarsi ad *alta specificità orientativa*:

1. si basa principalmente sulla *motivazione della persona* a gestire consapevolmente il proprio processo di orientamento,
2. richiede un *oggetto in grado di interagire attivamente* con il professionista che funziona da facilitatore dello sviluppo delle sue competenze orientative,
3. è finalizzato soprattutto alla *dimensione progettuale* dell'esperienza formativa e lavorativa.

Sul piano empirico ci possiamo trovare in presenza di una persona che possiede già un'idea progettuale; il professionista con il suo intervento ne sostiene soprattutto la praticabilità attraverso un'azione cosiddetta di "consulenza breve" sia individuale che di gruppo, (Consolini M., Pombeni M.L., *La consulenza orientativa*, Angeli, Milano, 2000). In altri casi possiamo essere di fronte a ad una persona che non ha ancora maturato un proprio progetto di sviluppo oppure che si trova in una situazione di transizione particolarmente complessa, ma in entrambi i casi è disponibile/motivata a farsi carico attivamente del suo problema; esempi di pratiche in questa direzione possono essere il "counseling orientativo", soprattutto con studenti e giovani, (Gy-

sbers N.C., Heppner M.J., Johnston J.A., *Conseil et développement de carrière tout au long de la vie*, in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 79-90, 2000) o il "bilancio di competenze" con i lavoratori adulti. (Ruffini C., Sarchielli V., *Il bilancio di competenze: nuovi sviluppi*, Angeli, Milano, 2001).

A livello definitorio, va mantenuta quindi l'unitarietà della categoria orientamento come insieme che comprende sia azioni di aiuto alle scelte (per giovani ed adulti) sia azioni di supporto alle transizioni all'interno dei percorsi formativi, nel passaggio dalla formazione al lavoro e all'interno delle esperienze lavorative (sul lavoro). Lo sforzo dovrà essere quello di declinare le diverse tipologie di azioni precedentemente evidenziate rispetto alla specificità dei singoli sistemi e ai bisogni dei diversi target.

L'ampliarsi delle risorse (contesti / servizi / professionalità) in gioco su uno stesso territorio pone due ulteriori problemi: da un lato, quello del raccordo e/o coordinamento fra sistemi e azioni, dall'altro quello della funzione dei cosiddetti servizi dedicati. Se nel passato queste strutture si sono caratterizzate soprattutto per l'erogazione di servizi direttamente rivolti agli utenti, è possibile prevedere che oggi questa funzione, con il potenziamento di alcune azioni orientative all'interno dei diversi sistemi, sia destinata progressivamente a diminuire. Ora, il loro ruolo potrebbe ulteriormente svilupparsi assumendo anche funzioni di:

- promozione, coordinamento e sviluppo della rete locale attraverso l'attivazione di dispositivi di raccordo ed integrazione fra i soggetti e le strutture che, con competenze diverse, si occupano dei diversi destinatari/clienti;
- elaborazione di proposte operative e supporto alla sperimentazione di interventi orientativi rispondenti alle esigenze dei singoli sistemi; scambio sistematico sull'analisi dei bisogni orientativi del territorio e confronto fra gli operatori sull'utilizzo di buone pratiche (valutazione di efficacia);
- supporto alle risorse professionali della rete territoriale di orientamento sia in termini di analisi dei fabbisogni di formazione sia con funzione di accompagnamento/supervisione all'implementazione di attività specifiche.

Un ultimo nodo critico concerne il tema della professionalità degli operatori, anche in questo caso il problema

esplode proprio in corrispondenza delle azioni rivolte agli adulti.

Lo sviluppo generalizzato dell'orientamento ha fatto emergere in questi ultimi anni due posizioni contrapposte: da un lato, una chiusura su posizioni difensive che mira a ridefinire le pratiche di orientamento (e le professionalità messe in campo) in termini riduttivi; il tentativo è quello di circoscrivere il campo di azione ad alcune pratiche consolidate (il counseling orientativo, il bilancio di competenze), definendone in modo preciso finalità, metodologie e destinatari; va di pari passo la tendenza ad identificare delle competenze legate alle singole pratiche e talvolta addirittura dei profili professionali specifici per ciascuna area di intervento (lo psicologico scolastico, il consigliere di bilancio, ecc.); dall'altro lato, una sovrapposizione aspecifica dell'orientamento ad azioni dalle finalità molto diverse con una proliferazione di figure professionali che svolgono anche attività di orientamento.

Se prendiamo in considerazione le esperienze maturate nei diversi contesti, possiamo prefigurare che in futuro l'orientamento venga realizzato attraverso un doppio contributo:

- da un lato, profili professionali che hanno una missione specifica e diversa dall'orientamento (formazione della persona, preparazione al lavoro, inserimento occupazionale) ma che erogano una funzione concorrente all'attivazione di questo processo; sono da considerarsi in quest'area tutte quelle attività finalizzate a sviluppare condizioni e competenze propedeutiche alla possibilità del soggetto di gestire in modo autonomo ed efficace le situazioni di transizione legate ai propri percorsi formativi e lavorativi;
- dall'altro lato, profili professionali dedicati (non necessariamente un'unica figura di orientatore) finalizzati a supportare il processo di orientamento nelle sue diverse modalità di sviluppo, svolgendo sia attività che accompagnano i percorsi della persona in alcuni momenti di snodo sviluppando nel soggetto competenze di auto-monitoraggio della propria esperienza, sia attività consulenziali di supporto alla presa di decisioni e allo sviluppo di progetti formativi e lavorativi personali.

Per concludere potremmo dire che:

- in questo momento lo scenario dell'orientamento in Italia, dopo un periodo spontaneistico, sta per affrontare una fase importante e molto delicata di razionalizzazione (finaliz-

zata alla valorizzazione delle specificità, al coordinamento/integrazione dei servizi, al riconoscimento delle professionalità, ecc.);

- l'orientamento nei confronti degli adulti che ha fatto molta fatica finora a decollare (tranne poche esperienze di eccellenza), per problemi di organizzazione dei servizi, di azioni/metodologie aspecifiche, di trasferimento di buone pratiche a cui mancano i presupposti normativi di riferimento (vedi bilancio di competenze) ecc., dovrebbe trovare in questo sforzo generale di ridefinizione un quadro di riferimento più trasparente ed un terreno più fertile di applicazione.

## PROBLEMATICHE E FINALITÀ DELL'ORIENTAMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA

Jean Guichard  
CNAM Parigi

### Introduzione: il bilancio di competenze, una pratica paradigmatica dell'orientamento alla fine del ventesimo secolo

Le professioni di consulenza dell'orientamento professionale si sono sviluppate, nei paesi ricchi, sin dall'inizio del ventesimo secolo. Così, si può notare che Alfred Binet pubblicò dei testi molto stimolanti su questo argomento nel 1908, che l'opera fondatrice di Frank Parsons, "Choosing a vocation" fu pubblicata a Boston nel 1909 e che le prime leggi riguardanti l'orientamento professionale dei giovani furono votate, sia in Germania che in Francia, nel 1922.

Il fatto che questi eventi siano concomitanti non è un caso: la questione dell'orientamento professionale nasce dallo sviluppo della società industriale. Nasce, in particolare, dalla nascita di nuovi lavori, dalla diversificazione delle professioni e da ciò che è stato definito "l'esodo rurale", cioè il diventare "operai" da parte di un gran numero di persone, i cui genitori lavorarono nell'agricoltura per intere generazioni.

Il punto che mi sembra importante sottolineare qui è il seguente: le domande relative all'orientamento si pongono in determinati contesti. Queste domande

scaturiscono da vari concetti intricati nei quali vengono formulate. Di conseguenza, queste domande portano il marchio di questi contesti. D'altronde, si trasformano in funzione dei cambiamenti di questi contesti.

È questo il punto che tratterò nella prima parte della mia esposizione. L'idea che vorrei presentare è la seguente: le pratiche del bilancio di competenze (e anche quelle della convalida di ciò che si è acquisito con l'esperienza) rappresentano una risposta alla domanda sull'orientamento così com'è stata posta nel contesto di una certa organizzazione del lavoro che Alain Touraine chiamò "il sistema tecnico del lavoro". Tuttavia, queste stesse pratiche continuano a svilupparsi nell'ambito della segmentazione crescente del mercato del lavoro, legata alle mondializzazioni dell'economia e del lavoro. Prendono allora una direzione diversa, sulla quale conviene interrogarsi.

Fin qui, ho insistito sulla relazione tra questi contesti sociali e le domande sull'orientamento che ci si pone. Desidererei, nella seconda parte della mia esposizione, affrontare l'altra parte di questo argomento, cioè quella delle risposte che vengono date a tali domande. Infatti, la formulazione di una domanda non determina, almeno in modo immediato, la risposta che vi viene data. Formulare una risposta ad una domanda di natura sociale, come lo sono le questioni dell'orientamento, suppone in effetti due cose. Si tratta, da un lato, di definire le finalità dell'intervento, e dall'altra di determinare le condizioni di un'azione efficace che permetta di raggiungere gli obiettivi prefissati.

Definire le finalità di una pratica sociale significa precisare le mire collettive ed individuali di tale pratica. Molto concretamente, il punto è il seguente: quali sono gli obiettivi ultimi sia in termini di organizzazione sociale che di sviluppo individuale? Mi sembra che oggi questa domanda sia un po' lasciata in ombra.

Essendo tali finalità definite, conviene ancora darsi i mezzi per intervenire efficacemente. Il che suppone uno sviluppo del sapere in questo campo. Ciò significa "condurre delle ricerche". Ora, condurre delle ricerche implica, in un primo momento, la trasformazione delle questioni sociali in problemi scientifici, ossia in problemi scientificamente trattabili. Per dirlo in una parola sola: instaurare delle precise pratiche di bilancio di competenze presuppone il possedere una teoria scientifica

relativa alle competenze e al loro sviluppo. Mi sembra che, purtroppo, non ci siamo ancora.

### I. Le questioni di orientamento sono questioni socialmente prodotte

Ci sono due grandi categorie di fattori che determinano le questioni di orientamento:

- i primi possono essere definiti come cornici ideologiche o filosofiche generali, che sostengono il modo in cui ci rappresentiamo alcune questioni sociali;
- i secondi fattori sono i contesti economici, tecnici o sociali che sono all'origine di alcune questioni sociali alle quali conviene dare delle risposte.

#### I. 1 Le cornici ideologiche o filosofiche

Menzionerò solo brevemente le cornici ideologiche o filosofiche che segnano le nostre attuali concezioni sull'orientamento. Se ne possono distinguere quattro:

- l'accentramento sull'individuo,
- la responsabilità che gli viene attribuita di costruirsi da sé,
- la centralità dell'attività professionale nella costruzione relativa all'identità e nell'integrazione sociale,
- la rappresentazione dell'avvenire come incerto ed instabile.

Si può individuare l'accentramento sull'individuo sin dall'opera che viene considerata come fondatrice delle pratiche di orientamento negli Stati Uniti, "Choosing a vocation", di Frank Parsons. Secondo Parsons, l'individuo è al centro del dispositivo. La società viene vista, in base al titolo dell'opera di Norbert Elia (1987, 1991) come "la società degli individui". Una tale concezione si allontana da quella di autori come Alfred Binet i quali, invece, mettono l'accento sulla totalità sociale. Quest'ultimo considerava infatti che l'orientamento professionale doveva contribuire alla costruzione di una società "dove ognuno avrebbe lavorato secondo le proprie attitudini riconosciute in modo che niente della forza fisica venisse persa per la società" (Binet, 1980).

Quest'individuo, posto al centro del dispositivo di orientamento, lo consideriamo più come autonomo, responsabile e capace di essere indipendente



rispetto alle configurazioni concrete nelle quali egli si ritrova. Questa rappresentazione ci porta a formulare una specie di regola morale fondamentale della condotta individuale che potrebbe essere enunciata nel seguente modo: "costruisci te stesso, da te".

Per di più, consideriamo che l'impegno in un'attività professionale sia un'occasione privilegiata di questa costruzione di sé. "Costruire se stesso realizzandosi tramite la propria vocazione professionale": questa sembra essere la forma dominante della concezione dell'esistenza nel ventesimo secolo, nei paesi ricchi. Bisogna sottolineare, ricordando i lavori di Judith Schlanger (1997) sulla vocazione o quelli di Dominique Méda (1997a, 1997b), che non è necessariamente così e che, in alcune culture, si considera che la meditazione sia alla fonte della realizzazione di se stesso.

Infine, il nostro modo di concepire i problemi di orientamento viene anche determinato dai nostri interrogativi relativi alla nostra capacità di anticipare l'avvenire. Lo concepiamo come incerto. Lo immaginiamo volentieri come instabile. Vedremo tra qualche istante che numerosi lavori contemporanei (Riverin-Simard, 1996; Boutinet, 1998; Dubar, 2000) sottolineano che le "carriere professionali" corrispondono ormai meno ad uno "sviluppo vocazionale" che ad un "caos": formano sempre più raramente una continuità e gli individui vengono sempre più spesso confrontati a fratture nella loro vita professionale. È lo stesso nella vita privata. Questi vari fenomeni di "frattura" sono stati riassunti sotto la denominazione comune di "transizioni". Questa nozione di transizione si trova oramai al cuore stesso delle questioni di orientamento.

## **I. 2 L'organizzazione del lavoro: un contesto fondamentale nella definizione delle questioni di orientamento**

Se le cornici ideologiche hanno un ruolo nella concezione delle questioni latenti alle pratiche di orientamento, queste dipendono anche dai contesti sociali nei quali vengono formulate. Due di questi contesti vi hanno un ruolo fondamentale. Si tratta, da un lato, di forme di organizzazione del lavoro, e dall'altro dei sistemi e delle procedure di orientamento scolastici. Nella misura in cui ci interessiamo essenzialmente alle questioni di orientamento degli adulti, mi limiterò qui a menzionare i legami tra:

- primo, le forme di organizzazione del lavoro,

- secondo, le concezioni della qualifica,
- terzo, le questioni di orientamento.

Sin dal 1955, Alain Touraine ha descritto tre forme di organizzazione del lavoro che si sono sviluppate nel corso del 20esimo secolo (Touraine, 1955; Dubar, 1996). Ad ognuna di queste corrisponde una concezione particolare della qualifica professionale. Le pratiche di orientamento sembrano essere state strettamente determinate da queste rappresentazioni della qualifica. Queste attività sembrano in effetti rientrare in tre grandi modelli di cui ognuno corrisponde ad una di queste concezioni. Vi si aggiunge, da qualche anno, una quarta figura, legata allo sviluppo dell'impiego precario.

### **I. 2.1 Il sistema professionale di lavoro e l'orientamento verso le professioni: come abbinare l'individuo ad una professione?**

L'organizzazione che domina all'inizio del secolo è il sistema professionale del lavoro. Si tratta di un modo di produzione vicino all'artigianato: il lavoratore deve avere "abilità manuale", deve essere "del mestiere". Possiede un capitale di conoscenze e di abilità che può acquisire con un apprendimento metodico, di solito lungo. Questo capitale rimanda al suo stesso essere: il lavoratore "è" meccanico, falegname (lo stesso, trattandosi di professioni, "è" avvocato o medico). Il mestiere contribuisce alla definizione dell'identità individuale di cui è spesso una delle componenti maggiori.

L'apprendimento è lungo; di conseguenza è costoso. La scelta di una vocazione è una cosa seria che richiede tecniche sicure. Si danno consigli. Il consulente è un esperto la cui scienza è la psicotecnica. La nozione d'attitudine è centrale. Si tratta di prevedere il più obiettivamente possibile il mestiere al quale il giovane sta per prepararsi e che dovrebbe fare per il resto della sua vita. "L'esame psicologico di orientamento" rappresenta la forma di prototipo dell'intervento dei consulenti.

### **I. 2.2. Il "fordismo" e l'orientamento verso impieghi: come abbinare l'individuo ad una situazione di lavoro?**

Queste nozioni di "mestiere" e di orientamento professionale fondato sulle attitudini furono messe nuovamente in causa in numerosi settori della produzione dalle due invenzioni – relative all'organizzazione del lavoro – di Henry Ford che si ispirava a Frede-

rick Winslow Taylor: dapprima l'assemblaggio e, successivamente, la linea di produzione.

La conseguenza di questa organizzazione del lavoro fu che numerosi agenti di produzione non ebbero più un mestiere. La nozione fondamentale non è più quindi quella del "mestiere" ma quella dell'"impiego" ("job"). La qualifica prende un altro significato. Non è più definita in relazione alle abilità incorporate dai salariati. Si riferisce ormai al posto di lavoro (Dubar, 1996, p. 182): sono le specificazioni tecniche delle macchine che portano a precisare la qualifica del posto (è faticoso? È complesso?).

In questa organizzazione fordista del lavoro, "il nocciolo duro della competenza è la formazione in massa" osserva Dubar (1996, p. 186). Il lavoratore non può più identificarsi partendo da un mestiere che lo definirebbe in modo essenziale: è un semplice "agente di produzione", "operatore". Se cambia lavoro, la sua qualifica può essere messa nuovamente in causa. In questo sistema di lavoro, l'identificazione principale dell'individuo si basa sui legami che lo legano al suo collettivo di lavoro. Quest'ultimo rappresenta una vera e propria "comunità professionale" con il suo linguaggio, i suoi modi di essere, d'interagire e tutte le sue norme informali (vedere, ad esempio: Willis, 1997 e 1998).

In questo contesto, la consulenza in orientamento prende un altro significato rispetto a quello che aveva nel modello di orientamento verso un mestiere. La questione delle attitudini personali non è più il cuore del problema. Si tratta, invece, di determinare se il giovane si adatterà a queste condizioni di lavoro, cioè se si riconoscerà in quei collettivi di produzione. L'obiettivo è ormai quello di effettuare un accoppiamento "individuo – situazione di lavoro" che si fondi su considerazioni relative alla personalità sociale del lavoratore. Sin dalla fine degli anni Venti appaiono "strumenti" di aiuto all'orientamento che rispondono a questo genere di preoccupazioni: ad esempio, il questionario d'interessi di Edward Strong (1936) che si propone di verificare se l'individuo ha effettivamente gli stessi "gusti" di quelli con cui lavorerà.

### **I. 2.3 Il sistema tecnico di lavoro e il modello della competenza: come aiutare l'individuo ad individuare e a sviluppare le sue competenze?**

È con la terza forma di organizzazione del lavoro descritto da Touraine – il si-

stema tecnico di lavoro – che la nozione di competenze trova il suo posto al cuore stesso delle questioni di orientamento. Questo sistema tecnico è legato allo sviluppo dell'informatica che rappresentò uno dei fattori più importanti dell'evoluzione, da una parte, del processo di produzione e, dall'altra, dell'organizzazione del lavoro. In quest'organizzazione del lavoro legata all'automazione, la qualifica corrisponde ad uno statuto riconosciuto nel sistema sociale di produzione. Questo "sistema tecnico del lavoro" sollecita diverse capacità specifiche dei salariati, diverse da quelle richieste dal "mestiere" del "sistema professionale del lavoro".

Queste capacità sono fondamentalmente legate alle interazioni costituite ormai dalla situazione del lavoro. L'attività al lavoro prende infatti la forma di una "funzione professionale" che si inserisce in una rete. In una tale cornice, come osservano sia Even Loarer e Michel Huteau (1997) che Philippe Zarifian (1988; 2001), alcune competenze diventano essenziali: il potere di cooperazione (che implica la socievolezza e l'arte di comunicare), il prendere iniziative (che necessita una flessibilità nell'adattarsi), il prendere delle responsabilità (che rinvia alla capacità di fronteggiare eventi inattesi e che presuppone lo sviluppo di nuove abilità), l'esigenza di rigore (in particolare per quanto riguarda la qualità dei risultati).

Tre punti differenziano in modo fondamentale questo modello dai due precedenti:

- Prima di tutto, il lavoratore vi è visto come detentore di un capitale di competenze, a differenza dell'operatore dell'organizzazione "fordista".
- Poi, questo lavoratore viene anche considerato in grado di sviluppare nuove competenze, in particolare in funzione dell'evolversi delle situazioni di lavoro nelle quali si trova. Si parla così di "organizzazione qualificante" e di "formazione lungo tutto l'arco della vita".
- Infine, a differenza del modello delle attitudini, queste competenze sembrano essere strettamente legate ai contesti nei quali si manifestano. Sembra che ormai siano più centrali le interazioni professionali (azioni, interlocuzioni, ruoli, ecc.) dell'attore professionale in sé.

È in questo contesto che le tecniche di bilanci di competenze e le procedure di convalida e di riconoscimento delle

esperienze si formalizzeranno. Rappresentano le pratiche di orientamento paradigmatiche del sistema tecnico del lavoro.

#### **I. 2.4 Il mercato secondario del lavoro e la questione delle transizioni: come aiutare l'individuo a fronteggiare numerose transizioni?**

Le trasformazioni economiche nell'ultimo periodo (cioè la mondializzazione dell'economia e del lavoro) hanno portato ad un'accresciuta segmentazione del mercato del lavoro. In base alla teoria della segmentazione, non esiste uno solo, ma due mercati del lavoro separati (vedere, ad esempio, Tanguy (Ed.), 1986, pp. 217-221):

- Il segmento primario è quello dei lavori interessanti e meglio pagati.
- Il mercato secondario, dal quale dipendono sempre più salariati, è quello dei lavori mal pagati, a volte svolti in condizioni deplorable. Su questo mercato, i lavoratori hanno bisogno di poca formazione. Devono essere molto flessibili. "Fanno parte dei gruppi vittime di discriminazioni: donne, giovani, stranieri" (Orivel e Eicher, 1975, p. 407).

Ora, queste forme precarie di lavoro e d'impiego "corrodono il carattere" per riprendere il titolo inglese dell'opera del sociologo Richard Sennett (1998, 2000). Secondo lui, la flessibilità del lavoro e dell'impiego ha infatti conseguenze umane maggiori: colpisce la personalità, la determinazione e le disposizioni dell'individuo. Sennett nota: "si presume che l'instabilità sia la norma. (...) La corrosione del carattere ne è forse una conseguenza inevitabile. Il "niente lungo termine" disorienta l'azione a lungo termine, distende i legami di fiducia e d'impegno e dissocia la volontà del comportamento" (Sennett, 2000, pp. 37-38). Christophe Dejours (2000) giunge a conclusioni simili nella sua opera "Travail, usure mentale".

Lo sviluppo del lavoro precario si manifesta, per un numero crescente di salariati, con l'esperienza del dover vivere, in maniera ripetitiva, delle "transizioni" professionali che di solito non corrispondono allo "sviluppo di una carriera": tali transizioni (ad esempio: il passaggio da un periodo di disoccupazione ad uno stage per il richiedente lavoro) non permettono in effetti di accedere a funzioni professionali maggiormente qualificate, che corrispondono a maggiori responsabilità e che presuppongono maggiori competenze. Come lo sottolineano Nancy Schlossberg, Elinor B. Waters e Jane Good-

man (1995, p. 28), "una transizione può essere un evento della vita dell'individuo che comporti guadagni, così come un evento che comporti perdite". Questa nozione di "transizione psicosociale" è stata formalizzata da Colin Murray Parkes nel 1971. Indica i "cambiamenti di ordine maggiore nell'arco della vita che hanno effetti duraturi, avvengono in un lasso di tempo relativamente breve e colpiscono in modo determinante la rappresentazione del mondo" (citato da Dupuy, 1998, p. 49). Ripresa nel campo dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita, la transizione psicosociale è stata definita come "qualsiasi evento che produca cambiamenti nelle relazioni, occupazioni quotidiane, credenze e ruoli" (Schlossberg *et al.*, 1995, p. 27).

In un tale contesto, le pratiche di orientamento si prefiggono obiettivi meno ambiziosi rispetto a quelli esposti nella cornice del modello della competenza. Mirano semplicemente ad aiutare coloro che si rivolgono al consulente a fronteggiare "al meglio" questi vari eventi che colpiscono il corso della loro vita. Si analizza quindi insieme a loro la situazione nella quale si trovano, i sostegni di cui possono beneficiare, le loro caratteristiche psicologiche, e anche le strategie che possono adoperare (Schlossberg *et al.*, 1995, p. 49).

#### **I. 2.5 Pratiche eclettiche**

I vari sistemi di lavoro che sono stati appena descritti sono apparsi successivamente. La mondializzazione delle economie (con la divisione mondiale del lavoro e le "delocalizzazioni" del lavoro) è un fenomeno recente. Ciò non significa neanche che tutti i mestieri che richiedono attitudini o precise abilità siano scomparsi. Allo stesso modo, gli impieghi "fordisti" coesistono con funzioni che dipendono dal modello della competenza. Allo stesso tempo, sono numerosi coloro che conoscono le transizioni "ripetute", lunghe o dolorose.

Le pratiche di orientamento odierne incontrano così questioni di varia natura. Ecco il motivo per cui appaiono spesso eclettiche, addirittura sincretiche, mescolando strumenti o metodologie tratti da diversi "strati" dell'evoluzione delle questioni di orientamento appena menzionate.

Ciononostante, l'approccio in termini di competenze è oggi dominante. Probabilmente perché il modello del sistema tecnico del lavoro ci sembra



"esemplare", contrariamente al fordismo in particolare. Ci si può tuttavia interrogare sui motivi di questa onnipresenza. Non sarebbe forse dovuta all'ambiguità della nozione di "competenze"?

Questo termine indica in effetti tanto le abilità, le capacità e i comportamenti richiesti e/o progressivamente trasformati in un contesto di lavoro (o extra-professionale) quanto l'insieme delle abilità richieste per fronteggiare una transizione. Ora, nel primo caso, ci si colloca in una prospettiva di costruzione personale a lungo termine. Nel secondo, anche se questa dimensione non viene esclusa, rimane secondaria rispetto al problema immediato dell'individuo: "fronteggiare" una situazione a volte molto difficile. Tornerò in seguito su questo punto.

## II. La determinazione delle pratiche di orientamento

Come abbiamo appena visto, quattro grandi questioni hanno organizzato le pratiche di orientamento professionale dall'inizio del 20esimo secolo:

- come abbinare l'individuo ad una professione?
- come abbinare l'individuo ad una situazione di lavoro?
- come aiutare l'individuo ad individuare e a sviluppare le sue competenze?
- come aiutare l'individuo a fronteggiare numerose transizioni?

Tali domande non indicano le pratiche che conviene sviluppare per risponderle. Le pratiche hanno in effetti una certa finalità che supera l'obiettivo al quale mirano immediatamente. Per di più, perché queste pratiche siano adeguate ed efficaci, presuppongono sapere ed un certo numero di conoscenze.

Per illustrare questo punto, fermiamoci un attimo sulla prima domanda dell'orientamento professionale: "come abbinare l'individuo ad una professione?" Definire delle pratiche di orientamento che rispondano a questa domanda presuppone, in un primo momento, di trattarne un'altra relativa alle finalità: "in vista di che cosa realizzare questo abbinamento?". Come ho ricordato precedentemente, è ciò che fece Alfred Binet. Secondo lui, la finalità ultima è quella di costruire una società giusta (che s'ispira evidentemente al modello della Città perfetta descritta da Platone nella sua opera *La Repubblica*). Bisogna realizzare una società che non conosca tumulti sociali, poiché ognuno

sarà felice di viverci, nel posto corrispondente al suo potenziale.

Tenendo conto di queste finalità, allo stesso tempo sociali (la giustizia) ed individuali (la felicità), di conseguenza, conviene da una parte sviluppare una teoria scientifica che permetta di esplicitare i legami fondamentali tra i potenziali degli individui e le qualifiche delle professioni, e dall'altra instaurare precise pratiche di orientamento fondate su questa teoria. Saranno la teoria delle attitudini e la pratica della consultazione di orientamento.

Quest'esempio manifesta l'intrico fondamentale, nel campo delle pratiche di orientamento:

- delle questioni di società,
- delle considerazioni sulle loro finalità sociali ed individuali,
- della realizzazione di modelli scientifici.

Gli interrogativi maggiori riguardanti le attuali pratiche dominanti nell'orientamento – in particolare quelli del bilancio di competenze – provengono probabilmente dalla debolezza delle riflessioni relative alle loro finalità e da un certo deficit di conoscenze in questo campo. Sono questi i due punti che vorrei menzionare adesso.

### II. 1 La questione delle finalità ultime – sociali ed individuali – dei bilanci di competenze

La questione delle finalità delle pratiche di bilancio di competenze può essere formulata così: "in vista di che cosa aiutare gli individui ad individuare e a sviluppare le loro competenze?".

Gioco forza è di constatare che ci sono raramente dibattiti su questo tema. Forse perché le posizioni sono molto nette. Si possono in effetti distinguere quattro categorie di discorso su quest'argomento. Il primo può essere riassunto nel seguente modo:

#### II. 1.1 Adattare l'individuo alle esigenze del lavoro e della competizione economica odierna

In questo discorso, la nozione di flessibilità è centrale. Questa flessibilità si riferisce sia a quella dell'impiego che a quella del lavoro (Paugam, 2000). Quest'approccio considera infatti che, tenendo conto della competizione economica, all'individuo non può più essere assicurato un impiego per un periodo relativamente lungo: deve perciò essere flessibile in fatto di ricerca di lavoro e deve essere pronto ad adattarsi ad altre situazioni professionali.

D'altra parte, tenendo conto dei nuovi

metodi d'organizzazione del lavoro, il suo lavoro è meno precisamente definito di quanto lo era prima. Il lavoratore deve fronteggiare domande professionali inattese: il suo lavoro è flessibile. Deve, se necessario, sviluppare nuove competenze per svolgerlo.

Il segretario generale di un sindacato di impiegati francese osservava così, nel 1997, che "siamo in un mondo dove il contratto a tempo indeterminato è (...) uno statuto in via d'estinzione" (de Calan, 1997, p. 208) e che, di conseguenza, la finalità dell'orientamento è quella di "preparare i giovani alla flessibilità". Il bilancio di competenze viene visto, in questa prospettiva, come una tecnica fondamentale che permette all'individuo di mantenere e di sviluppare la flessibilità richiesta dalla competizione economica odierna.

Questa concezione di adattamento dell'orientamento prende a volte una forma un po' più "umanista". Viene anche talvolta considerata in maniera più cinica. Nel primo caso, si considera che la finalità è quella di uno sviluppo individuale ottimale. Nel secondo, viene sottolineato che queste pratiche mirano prima di tutto a mantenere l'ordine sociale.

#### II. 1.2 Permettere uno sviluppo individuale ottimale nell'ambito di una competizione mondiale in termini di risorse umane

La finalità di uno sviluppo ottimale delle potenzialità di ognuno – in determinati contesti sociali – è certamente quella più spesso menzionata in materia di pratiche di orientamento. Così, la legge francese del 1991, relativa al bilancio di competenze, precisa che ha lo scopo di permettere al beneficiario "di gestire al meglio le sue risorse personali".

Quest'ultimo è dunque considerato come un attore sociale che, tenendo conto delle esperienze che vive nei vari contesti in cui interagisce, sviluppa delle "competenze" nuove che può individuare, formalizzare e trasferire ad altri contesti. Si tratta quindi, per quest'attore, di porre in prospettiva le sue competenze in relazione alle intenzioni che sono sue per stabilire quali siano le vie – essenzialmente professionali – che può prendere.

Questa concezione di una persona responsabile, che fa il punto nel modo più razionale possibile, ha innegabilmente una connotazione umanista. Ciò nondimeno è strettamente legata al modello della flessibilità, nel senso che ha per principio l'adattamento alle esigenze della competizione economi-

ca odierna. Il postulato fondamentale di quest'approccio sembra in effetti essere il seguente: se "ognuno gestisce al meglio le proprie risorse personali", allora la società nel suo insieme si troverà in una posizione migliore, nell'ambito di una competizione mondiale in materia di risorse umane, e in particolare di risorse umane qualificate.

### **II. 1.3 Mantenere l'ordine sociale portando gli individui ad attribuirsi la responsabilità del loro fallimento (o del loro successo)**

Alcuni considerano che questa prospettiva dello sviluppo del potenziale umano sia soltanto un'illusione. Secondo loro, la finalità reale delle pratiche di orientamento è il mantenimento dell'ordine sociale. Questa riflessione si fonda sulla constatazione che le pratiche di aiuto all'orientamento sono centrate più sul soggetto che sul suo ambiente.

Sylvie Boursier (2001) rileva così che queste pratiche poggiano su due postulati. Il primo afferma che la conoscenza di sé rappresenta i preliminari dell'orientamento: meglio ci si conosce, meglio si verrà orientati. Il secondo, corollario del primo, fa dell'ambiente una fonte potenziale di costrizioni, un ostacolo alla realizzazione dei progetti. Essendo i progetti elaborati partendo da una riflessione su di sé, si esamina poi la "fattibilità". Questa dipende essenzialmente dall'ambiente: o permette la realizzazione di progetti oppure li impedisce. In queste condizioni, si può pensare che l'impossibilità di realizzare i progetti trovi la sua origine molto di più nelle insufficienze del soggetto a soddisfare le costrizioni che nel carattere eccessivo o discutibile di queste. Il soggetto appare allora come il responsabile dei suoi fallimenti: i fattori sociali all'opera passano in secondo piano o vengono semplicemente annullati. Le pratiche di orientamento avrebbero pertanto il compito di mascherarli e quindi di assicurare la pace sociale, alienando gli individui.

È un'argomentazione di questo tipo quella sviluppata da Bernard Gangloff (1999) riguardo ai bilanci di competenze. Dopo aver sottolineato "tanto la difficoltà della conoscenza obiettiva di sé quanto il carattere limitato dell'aiuto che altri, anche specialisti, possono procurare a questa conoscenza", afferma che la pratica del bilancio è paradossale "a meno che non si prenda in considerazione che il vero obiettivo del bilancio porti non sulla conoscenza autentica di sé ma sull'accentramento su di sé: in questo periodo di di-

soccupazione (...) quest'accentramento, che porta alla responsabilizzazione dei richiedenti, permette in effetti di salvare il mercato del lavoro da qualsiasi problematica causale". In breve, il bilancio di competenze sarebbe "un'utopia necessaria all'anestesia sociale". In base a quest'analisi, una delle condizioni dell'efficacia di questa pratica è che coloro che si rivolgono al consulente dell'orientamento si smarriscono da soli per quanto riguarda la realtà della loro attività: pensando di aiutare l'individuo a sviluppare il suo potenziale, nei fatti, lo condurrebbero soltanto a pensare a se stesso come pienamente responsabile della sua attuale situazione e dunque, in fin dei conti, ad accettare la sua sorte.

Quest'analisi critica delle pratiche di orientamento, e in particolare delle pratiche di bilancio di competenze, viene spesso condotta dai sostenitori di una quarta concezione delle finalità delle pratiche di orientamento. Secondo loro, queste devono mirare a:

### **II. 1.4 Ridurre le ineguaglianze sociali e portare ad uno sviluppo personale e sociale durevole**

Questo punto di vista è quello dei riformatori sociali. Si basano sulla constatazione di un aumento delle ineguaglianze sociali ed economiche, tanto in seno alle diverse società quanto tra queste società stesse. In questa prospettiva, la mondializzazione dell'economia e del lavoro non viene vista come un fattore di sviluppo globale, ma come all'origine di una differenziazione crescente tra i benestanti e gli squattrinati. Una tale situazione viene considerata potenzialmente molto pericolosa, tanto da un punto di vista ecologico che "polemologico".

In base a quest'analisi, la finalità delle pratiche di orientamento non potrebbe, di conseguenza, essere primordialmente individuale. Infatti, darsi come obiettivo quello di fare di ogni individuo un gestore avvisato delle sue risorse individuali significa semplicemente aiutare ognuno ad occupare una posizione migliore in una competizione dove i dadi sono fondamentalmente truccati, tenendo conto precisamente delle differenze considerevoli delle risorse personali.

Le finalità ultime delle pratiche di orientamento sembrano dover di conseguenza essere "la realizzazione del bene comune" come condizione indispensabile allo sviluppo individuale di ognuno. In base a questo punto di vista, la questione centrale dell'esperto

dell'orientamento non può più quindi essere: "come permettere ad ognuno di realizzarsi pienamente?". Deve essere: "come permettere ad ognuno di realizzare la propria umanità permettendo agli altri di realizzare la loro, pienamente e a modo loro?".

Questa nuova prospettiva per l'orientamento avrebbe come regola quella di basarsi su valori che possano ergersi a principi "universali" per l'azione, valori tali da "permettere a ciascuno di sviluppare, a modo proprio, le sue caratteristiche pienamente umane".

In modo generale, i sostenitori di questa posizione considerano che le pratiche individuali di consulenza e di bilancio di orientamento trovino un loro significato solamente nell'ambito di un impegno dell'individuo in certe azioni collettive e, più particolarmente, nelle azioni collettive di sviluppo.

### **II. 1.5 Due concezioni divergenti dello sviluppo economico**

In fin dei conti, questi vari tipi di discorsi sulle finalità delle pratiche di orientamento si distinguono fondamentalmente per la risposta che danno alla questione dello sviluppo economico mondiale. Per alcuni, le forme attualmente dominanti dell'economia, cioè la mondializzazione dei capitali e del lavoro, sono la condizione indispensabile per il migliore sviluppo possibile delle potenzialità di ogni individuo e di ogni società. Per altri, invece, queste forme economiche dominanti oberano gli sviluppi della maggior parte.

Questa demarcazione fondamentale si manifesta in materia di concezione delle pratiche di orientamento per una differenziazione tra coloro che considerano che devono focalizzarsi unicamente sull'individuo e coloro che le concepiscono solo rapportandosi ad uno sviluppo collettivo. I primi mirano, esplicitamente, a fare di ognuno un competitore migliore nel gioco della concorrenza attuale. I secondi, sviluppando un'analisi critica di questa finalità manifesta, considerano che conviene portare ognuno ad essere un attore dello sviluppo economico durevole.

## **II. 2 La necessità di conoscenze rigorse relative alla costruzione di sé e allo sviluppo delle competenze**

Questo dibattito sociale riguardo alle finalità delle pratiche di orientamento non è l'unica fonte di difficoltà, dato che si tratta della sistemazione di precise pratiche di aiuto all'orientamento.



Altre difficoltà hanno come origine la mancanza di conoscenze precise relative, da una parte, alla costruzione di sé e, dall'altra, alla nozione di competenze.

Certo, esistono modelli generali in questo campo. Qualche anno fa, quello di Donald Super (1980) del "Life-space, life-span career development" sarebbe stato volentieri citato. Oggi, ci si riferisce forse più spesso al modello della "life-span developmental psychology" di Paul Baltes. Tuttavia, questi modelli, come fa notare Paul Baltes (1987) stesso, formano prima di tutto un insieme di proposte teoriche che costituiscono un quadro d'azione generale per gli esperti. Vuol dire che contengono assai poche "leggi" che descrivono regolarità empiricamente osservate.

Menzionerò qui brevemente le questioni relative alla costruzione di sé per sviluppare un po' di più il punto riguardante le competenze.

### II. 2.1 Un sé "relativamente malleabile"

Trattandosi di concezioni dell'individuo e della sua evoluzione, il punto importante da rilevare è che, nel corso di questi ultimissimi anni, siamo passati, almeno in una certa misura, da concezioni che insistono sulla stabilità della personalità a visioni che considerano il sé come relativamente malleabile.

I modelli che insistono sui grandi fattori della personalità (ad esempio la teoria dei "big five"; Norman), sulle grandi dimensioni del funzionamento intellettuale (modello di Horn e Cattell, 1966, ad esempio) o sugli stili individuali di trattamento dell'informazione (vedere, ad esempio, Huteau, 1987) hanno prevalso a lungo. Tendono a considerare l'individuo come se possa essere descritto da tratti, da dimensioni o da "stili" stabili, permettendo di spiegare la sua capacità di compiere questo o quell'incarico, le sue decisioni, i suoi comportamenti, ecc.

Questi modelli non sono scomparsi. Oggi altri occupano tuttavia una posizione più saliente. Questi ultimi insistono sulla relativa malleabilità di sé o dell'identità dell'individuo o ancora sulla sostituzione dei processi che è suscettibile di attuare (Reuchlin, 1978, 1999). Questi approcci sottolineano il ruolo delle interazioni tra l'individuo e i contesti intricati nei quali egli occupa alcune posizioni, assume alcuni ruoli ed agisce. La teoria dello "sviluppo ecologico" di Urie Bronfenbrenner

(1979) può essere considerata come il prototipo di questi modelli. Alcuni concetti occupano oggi un posto importante in questa famiglia di approcci. Si parla così di "sé sociali" (Burkitt, 1991) e di "sé semeiotico" (Wiley, 1994). Si sottolinea l'importanza della diversità degli ancoraggi sociali nella costruzione di sé nelle "forme d'identità vicarianti" (Guichard, 2001). Continuando le riflessioni di Paul Ricoeur (1985, 1990), ci s'interroga sui ruoli delle "messe in racconto" nella costruzione delle identità narrative (Démazières & Dubar 1997; Sugarman, 1996), ecc.

Nonostante il carattere euristico di questi approcci, giocoforza è di constatare che - finora - sono stati prodotti assai pochi dati empirici che siano pertinenti per gli esperti dell'orientamento.

### II. 2.2 La costruzione delle competenze

Le questioni della formazione delle competenze e del loro trasferimento sono evidentemente centrali nelle pratiche di bilancio.

La difficoltà fondamentale è che, se la nozione di "competenze" rinvia giustamente ad una rappresentazione sociale, non ha dato finora luogo all'elaborazione di una teoria o di teorie che permettano di produrre dati empirici in grado di mettere in evidenza i vari fattori e processi che intervengono nella costruzione di queste competenze.

La spiegazione del successo o del fallimento in termini di competenze incorporate costituisce dunque per adesso un modo di spiegazione disposizionale, socialmente ammesso. Per dirlo in modo brutale: crediamo nella virtù della spiegazione tramite le competenze. Ammettiamo di dire: "questa persona adempie a questo compito perché ha questa predisposizione - ad esempio la competenza di cooperare efficacemente con gli altri - necessaria alla realizzazione di quest'incombenza".

Ora, una spiegazione disposizionale non diventa necessariamente una spiegazione scientifica. Lungi! Jacques Bouveresse lo ricorda, citando Willard van Orman Quine: "come l'ha fatto notare Quine, una spiegazione disposizionale assomiglia ad un riconoscimento di debito che si spera possa essere assolto come lo fa il chimico, per un predicato disposizionale come "solubile in acqua", tramite la descrizione di una proprietà di struttura corrispon-

dente" (Bouveresse, 1995, pp. 592-593).

Trattandosi della costruzione e del trasferimento delle competenze, siamo lungi dal disporre di descrizioni strutturali di questa natura. Per riuscirci, converrebbe procedere ad un lungo lavoro di costruzione teorica di concetto di competenze che rinvii a studi empirici precisi. Per adesso, la parola competenza rinvia ad una nozione relativamente polisemica. Claude Lemoine (2002, p. 21) osserva: "la nozione di competenza ha sostituito le nozioni precedenti di attitudine, di capacità e di qualifica, integrandovi l'idea di mobilitazione, di motivazione e, in seguito, d'impegno e d'implicazione, e riprendendo l'antico riferimento di *Béhaviour* di comportamento osservato dall'esterno o risposta comportamentale".

Le domande intorno a questa nozione sono in effetti numerosissime. Citiamone alcune:

- Cosa comprende esattamente il termine competenza? Conviene conservare questa nozione nella sua globalità oppure bisogna differenziarla per prendere in considerazione dei "tipi di competenze" di essenze diverse (ad esempio: competenze essenzialmente legate ai contesti ed altre che rimandano ad "abilità" che richiedono un lungo apprendimento)?

- Se questa nozione di competenze deve essere differenziata, in funzione di quali criteri fondamentali differenziarla? Ad esempio, è necessario ritenere come criterio i processi fondamentali in gioco nella sua costruzione: quelle che si acquisiscono identificandosi ad un modello, quelle che suppongono un lungo allenamento, quelle che suppongono quel tipo particolare di apprendimento, ecc.?

- Come rendere conto della genesi di ciascuno di questi vari tipi di "competenze"? Se, come viene postulato, lo sviluppo di alcuni tipi di competenze è strettamente legato alle interazioni in un contesto di lavoro, allora quale parte, nella loro costruzione, attribuire agli elementi propri di questo contesto: caratteristiche e rappresentazioni proprie a ciascuno degli individui, relazioni interindividuali, organizzazione formale ed informale di questo contesto, interlocuzioni, azioni individuali ed interazioni, ecc.?

Trattandosi, questa volta, di pratiche di bilancio di competenza, una di queste domande è essenziale:

- In quale misura una competenza ac-

quisita in un dato contesto può essere trasferita ad un altro? Quali sono le condizioni, ostacoli e coadiuvanti di un tale trasferimento? Tutti i tipi di competenze (se esistono competenze di altri tipi) obbediscono allo stesso principio di trasferimento? Alcune competenze sono costruite in modo tale da essere "intrasferibili"?

In quest'ultimo campo, si dispone già di un certo numero di informazioni. Ad esempio, Yves Clot (1999), così come Pierre Pastré, hanno mostrato che il riconoscimento delle competenze da parte dell'individuo non è immediato. Dipende tra l'altro dai dispositivi di delucidazione che gli vengono proposti. Pierre Pastré conclude, dalle sue osservazioni, che il discorso tenuto dalla persona sulla propria attività ha un ruolo importante nell'acquisizione da parte della competenza di un carattere trasferibile. Scrive che quando una competenza è esplicitata, "un processo d'analisi riflessiva da parte del soggetto, quindi di concettualizzazione, sfocia in una decontestualizzazione dell'abilità, il che rende la competenza adattabile e trasferibile ad altre situazioni" (Pastré, 1999). La questione che pone quest'osservazione è quindi quella del ruolo delle forme d'interazione dialogica nella formalizzazione e forse anche nella costruzione della "competenza".

Numerose domande fondamentali riguardanti le competenze rimangono dunque senza risposta. In mancanza, i consulenti in bilancio delle competenze non hanno altra soluzione che quella di basare le loro pratiche sulle loro credenze personali, sulle loro rappresentazioni personali e sulle conoscenze che essi possono basare sulle loro proprie esperienze. Una tale pratica pone problemi di natura deontologica. Ed è su questo punto che desidero concludere.

### **Conclusione: questioni deontologiche**

Sei proposte sembrano poter riassumere i principali punti che ho appena menzionato:

- 1 – Le questioni di orientamento sono questioni di società. Sono il prodotto di vari contesti sociali.
- 2- Tra questi contesti, quello delle forme di organizzazione del lavoro ha un ruolo essenziale nella formulazione stessa di queste domande.
- 3- Tenendo conto di questi contesti, due questioni di orientamento determi-

nano le pratiche di orientamento odierne:

- come aiutare l'individuo ad individuare e a sviluppare le sue competenze?
- come aiutare l'individuo a fronteggiare numerose transizioni?

4- Definire delle pratiche di orientamento che mirino a rispondere rigorosamente a queste domande presupponendo la determinazione di finalità individuali e collettive di queste pratiche, nonché l'avere a disposizione conoscenze e sapere nei campi considerati.

5 – Esiste un dibattito sociale sulle finalità delle pratiche di orientamento. In ultima analisi, questo rinvia ad una presa di posizione favorevole o sfavorevole al tipo di sviluppo economico attualmente dominante.

6 – Oggi ci mancano precise conoscenze relative, da un lato, alla costruzione di sé e, dall'altro, ai vari modi di formazione delle competenze e al loro trasferimento.

Queste constatazioni, e più particolarmente le ultime due, indicano, mi sembra, che gli esperti dell'orientamento siano soli ed isolati, mentre devono fronteggiare questioni particolarmente complesse.

In un tale contesto, c'è da considerare il rischio che questi esperti sviluppino delle pratiche che sfocino in risultati lontani, a volte anche opposti, a quelli cui mirano. Ad esempio, si ritiene generalmente che il chiarimento dell'immagine di sé sia un preliminare all'elaborazione di un progetto. Questo chiarimento sfocia su questioni e, trascinando il soggetto in un processo dinamico, deve di solito facilitare il suo sviluppo personale.

Ci si può chiedere se tutte le pratiche di aiuto alla conoscenza di sé hanno effettivamente questo effetto. Non è impossibile che alcune di esse abbiano piuttosto un effetto contrario ed impoveriscano l'immagine di sé e la stabilizzino precocemente incitando ad un'interiorizzazione della situazione attuale.

Per aiutare il soggetto a conoscere se stesso, gli viene spesso chiesto di descriversi tramite domande formalizzate: liste di aggettivi o questionari d'interessi. Così facendo, si colloca su tratti generici. Questi tratti non prendono in considerazione tutti gli aspetti della personalità, anche quando sono elementi di un sistema che copre un cam-

po molto vasto. Non ci sono interessi religiosi nella tipologia di Holland (1966, 1973) e la teoria dei *big five* (Norman, 1963) ignora l'internità-esternalità del controllo. Le domande operano dunque una riduzione del campo dei possibili e portano il soggetto ad incentrarsi sulle dimensioni che gli vengono imposte e che, per lui, non sono forse le più pertinenti.

Esiste un secondo rischio dell'aiuto alla conoscenza di sé: quello di mirare ad una stabilizzazione in una certa immagine di sé allo scopo di favorire, in particolare, una decisione. In effetti, aiutare lo sviluppo personale significa facilitare lo sviluppo del concetto di sé. Ma d'altra parte, le decisioni presuppongono una relativa stabilizzazione del concetto di sé. Si è in presenza di un paradosso: bisogna aiutare la stabilizzazione del concetto di sé per permettere al soggetto di decidere, ma bisogna anche facilitare i cambiamenti del concetto di sé! Ora, cercando di stabilizzare il concetto di sé, si corre il rischio non solo di frenare lo sviluppo, ma anche e soprattutto di incitare il soggetto ad interiorizzare la sua attuale situazione.

I lavori sperimentali effettuati da Lisette Portnoi (2002) mostrano che questi due fenomeni (di accentramento dell'individuo su dimensioni che gli vengono imposte e di stabilizzazione del concetto di sé) si manifestano bene in presenza di sequenze di auto-valutazione proposte agli adolescenti (utilizzando questionari tratti dalla teoria del *big five*).

I rischi menzionati sopra sono quindi ben reali. Si potrebbe menzionarne altri. Ad esempio, la non-direzionalità apparente di numerose pratiche di orientamento è oggetto di interrogativi. Si sa, dal famoso esperimento di Kurt Lewin, effettuato all'inizio degli anni 40 (Lewin, 1943, 1978), che è più facile modificare i comportamenti degli individui portandoli a prendere collettivamente e apparentemente liberamente delle decisioni, piuttosto che cercando di convincerli presentando loro argomenti razionali. Partendo da questo lavoro iniziale, numerosissime ricerche hanno dimostrato che si poteva modificare i comportamenti dei soggetti incoraggiandoli a prendere "liberamente" piccole decisioni, decisioni che li impegna e alle quali si attendono in seguito razionalizzandone le conseguenze (cfr. Joule et Beauvois, 1998). Ci si può chiedere se tali processi d'influenza "diffusa" non siano all'opera nelle pratiche di aiuto all'orientamento.



Queste varie osservazioni mi portano a concludere con quattro desideri:

- Mi sembra necessario sviluppare sapere e conoscenze nei campi della costruzione di sé e dello sviluppo delle competenze.
- Appare fondamentale condurre analisi precise sugli effetti dei vari tipi d'interazioni della consulenza e, in modo più generale, sull'insieme delle pratiche di orientamento.
- Dibattiti riguardanti le finalità delle pratiche di orientamento devono essere condotti collettivamente ed individualmente dagli esperti dell'orientamento.
- Questi stessi esperti dovrebbero condurre collettivamente analisi critiche delle loro pratiche.

## BIBLIOGRAFIA

- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Binet, A. (1908). Préface. *L'Année psychologique*, 8. Paris : Masson.
- Boursier, S. (2001). Pour une conception expérientielle et " opportuniste " de l'orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-série, Actes du colloque " Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ". 139-147.
- Boutinet, J. P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Bouveresse, J. (1995). Règles, dispositions et habitus. *Critique*, 51, n° 579/580, 573-594.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Burkitt, I. (1991). *Social selves. Theories of the social formation of personality*. London, UK: Sage Publications.
- Chabrol, C. (2000). Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 171-180.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999b). La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement. *CPC Documents*. N° 99/4.
- De Calan, D. (1997). Préparer les jeunes à la flexibilité. In Collectif : *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris : Syros.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard éditions.
- Démazière, D., & Dubar, Cl. (1997). *Analyser les entretiens biographiques ; l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- D'Hondt, J. (1992). L'imagination de l'avenir. *Bulletin de la société française de philosophie*, 86, n°1, 1-37.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179-193.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités ; l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformations des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-72). Saint Agne : Eres.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.
- Gangloff, B. (1999). Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale. *Psychologie et Psychométrie*, 20, n°4.
- Guichard, J. (2001a). Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 275-302). New York: Garland Publishing.
- Guichard, J., & Huteau, H. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdel.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horn, J. L. & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of educational psychology*, 57, 253-270.
- Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité. La dépendance indépendante du champ*. Lille : PUL.
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie. Comment amener les gens à faire librement ce qu'il doivent faire ?* Paris : PUF.
- Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétence. Comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris : Dunod.
- Lewin, K. (1943). Behind food habits and methods of change. *Bulletin National of the Research Council*, 108, 35-65.
- Lewin, K. (1978). Décision de groupe et changement social. In A. Lévy (Éd.), *Textes fondamentaux de la psychologie sociale*, vol. 2, (pp. 498-519). Paris : Dunod.
- Loarer, E., & Huteau, M. (1997). *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel ?* Paris : INETOP.
- Méda, D. (1997a). La fin de la valeur travail. In O. Mongin (Ed.) : *Le travail, quel avenir ?* Paris : Gallimard - Folio actuel.
- Méda, D. (1997b). Réflexions sur une disparition. *Autrement*, n°174, 54-62.
- Norman, W.-T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Orivel, F., & Eicher, J. C. (1975). Coûts et avantages de l'éducation. *Orientations*, 56, 383-407.
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Sciences and Medicine*, 5, 101-105
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation et Emploi*. n° 67.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : PUF.
- Portnoi, L. (2002). *Auto-évaluation, instrumentation et schémas de soi*. Paris : Université René Descartes, thèse de doctorat en psychologie.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 75, 138-145.
- Reuchlin, M. (1999). *Evolution de la Psychologie différentielle*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : le temps raconté*. Paris : Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXIème siècle ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 467-487.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Paris : Le Seuil.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transitions – Linking practice with theory* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Springer.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W. W. Norton and C°.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qua-*

lité ; les conséquences humaines de la flexibilité. Paris : Albin Michel.

Strong, E. (1936). Interest of men and women. *The Journal of Social Psychology*, 7, 49-67.

Sugarman, L. (1996). Narratives of theory and practices: the psychology of life-span development. In R. Woolfe, & W. Dryden, *Handbook of counselling psychology*. London, UK: Sage Publications.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.

Tanguy, L. (Ed.) (1986). *L'introuvable relation formation - emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.

Touraine, A. (1955). La qualification du travail : histoire d'une notion. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 13, 27-76.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg J. E. (1986). *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wiley, N. (1994). *The Semiotic self*. Cambridge, UK: Polity Press.

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. New-York: Columbia University Press.

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 50-61.

Woolfe, R., & Dryden, W. (1996). *Handbook of counselling psychology*. London, UK: Sage Publications.

Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. In F. Stankiewicz (Ed.), *Les entreprises face aux ressources humaines*. Paris : Editions Economica.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison (France) : Editions Liaisons.

## IL BILANCIO DI COMPETENZE: TENDENZE DI SVILUPPO E PROSPETTIVE DI EVOLUZIONE

**Claude Lemoine**

Université Lille 3, UFR Psychologie,  
Psychologie des Interactions et des Cognitions dans les Organisations,  
P.S.I.C.O.

BP 149, F 59653 Villeneuve d'Ascq cedex, lemoine@univ-lille3.fr

Bisogna innanzitutto ricordare alcune caratteristiche del dispositivo bilancio di competenze in Francia, per meglio individuare le attuali evoluzioni e per capire la posta in gioco per quanto riguarda il suo sviluppo. Infatti, è partendo dalla definizione concreta degli obiettivi del bilancio che si possono seguire le domande poste, le sollecitazioni più diverse e, addirittura, verificare i riposizionamenti in corso.

### 1 - Richiamo degli obiettivi e delle specificità per l'attuazione del bilancio di competenze

- **obiettivi**: permettere agli adulti, salariati o in cerca di lavoro, di individuare le loro competenze e di definire un progetto professionale o personale che includa o meno una formazione;

- **mezzi previsti**: proporre una verifica individualizzata, personalizzata, da parte di una persona competente, spesso uno psicologo, che assicuri l'accoglienza, l'investigazione e l'analisi dei risultati con l'interessato, il tutto in un rapporto confidenziale, al di fuori delle pressioni economiche del mercato. Non si tratta quindi di una valutazione effettuata da altri in vista di un reclutamento, ma di un'iniziativa personale al fine di individuare le proprie competenze, elaborare un progetto e disporre di informazioni su di sé a uso personale per costruire un progetto;

- **originalità**:

- **sul piano del dispositivo**: si tratta di una formazione personalizzata, relativamente breve (20 ore in media), scaglionata su tre mesi, legata al dispositivo più ampio della formazione professionale degli adulti. La verifica individualizzata, al servizio della persona, realizzata in assoluta confidenzialità, rappresenta un notevole passo avanti dal punto di vista sociale.

- **sul piano psicologico**: è la persona stessa che fa la domanda e realizza l'iniziativa, scopre le proprie competenze con l'aiuto di un accompagnatore e le ripone in un progetto personale e professionale realista in relazione alle sue proprie possibilità e a quelle del mercato del lavoro.

- **sul piano dell'orientamento**: si tratta di una formula dove lo psicologo può attuare una concezione rinnovata dei suoi interventi: non si tratta più di classificare gli individui, di selezionarli o di porli in categorie partendo da una perizia scientifica unilaterale, ma si tratta di sviluppare

una relazione basata sul consiglio e sull'orientamento che rechi un aiuto strutturante, un accompagnamento, mettendo al primo posto l'interessato stesso che viene considerato come capace a priori di scoprire delle informazioni su se stesso e sulle sue competenze. Quest'atteggiamento spicca rispetto ad un orientamento imposto partendo da un sapere esterno all'individuo.

Si noterà anche che questo dispositivo, in Francia, è inquadrato da una legge e da decreti d'applicazione che definiscono gli obiettivi e i mezzi da attuare, e verificano che le strutture d'accoglienza siano conformi alle norme necessarie ad assicurare la prestazione attesa, dato che una commissione attribuisce le autorizzazioni ad esercitare i bilanci di competenze. La tabella 1 riassume le principali caratteristiche del bilancio di competenze.

### 2 - Evoluzioni in funzione della congiuntura

In dieci anni il bilancio di competenze ha dato le sue prove, si è sviluppato e ha reso grandi servizi alle persone. Ha anche proposto un quadro d'intervento in grado di rinnovare il modo di relazionare tra coloro che dispongono di conoscenze in scienze umane e coloro che ne hanno meno e cercano di orientarsi sul piano professionale. In modo particolare, ha dimostrato la sua utilità sociale per le persone in difficoltà per quanto riguarda il lavoro e per quelle che si trovano in un periodo d'incertezza o in corso di cambiamento professionale. Si può dire che risponde ad un'attesa crescente per coloro che sempre più si trovano di fronte ad un lavoro incerto e fluttuante, sebbene questo lavoro assicuri la posizione sociale, la stabilità e l'identità in una società in movimento.

Ma il suo stesso successo ha favorito l'emergere di numerose strutture, nonché una domanda dinamica in funzione della congiuntura, delle politiche del lavoro e dei vari tipi di pubblico. In un certo senso si può dire che la sua generalizzazione ed il suo successo rischiano di nuocere alla sua originalità.

#### Periodo 92-97: fase di definizione:

- creazione dei Centri Interistituzionali di Bilanci di Competenze - CIBC (almeno 1 per dipartimento, attualmente più di 120 in Francia)
- connessioni con i dispositivi d'inserimento e di accesso al lavoro (Missioni locali, associazioni come "Retraiviller", Associazioni per la Formazione Professionale degli Adulti - AFPA)



### Fase 1: l'accoglienza, l'informazione

Informare sull'iniziativa  
Indicare la finalità del bilancio  
Assicurare la confidenzialità degli scambi  
Proporre un'iniziativa descrittiva e non valutativa o comparativa  
Favorire così l'instaurarsi di una fiducia che aiuti l'interessato ad esprimersi e ad analizzare la sua situazione  
Verificare che l'interessato si impegni volontariamente in quest'iniziativa

Ciò si contrappone alle investigazioni occulte  
alle valutazioni categorizzanti  
ai rischi di essere schedati e catalogati

### Fase 2: l'investigazione relativa alle competenze

Partecipazione dell'interessato (o beneficiario) all'iniziativa  
Costruzione comune della problematica negli scambi  
Utilizzo di metodi esplicitati (l'interessato capisce quello che sta facendo)

### Fase 3: gestione e appropriazione dei risultati d'analisi

Accesso progressivo ai dati da parte dell'interessato  
Accompagnare l'interessato nella strutturazione delle informazioni che lo riguardano  
Facilitare la riflessione su di "sé" e sulla propria situazione  
Riunire gli elementi trattati e favorire una sintesi personale  
Elaborare un piano d'azione o un progetto suscettibile di riuscire

Tabella 1: Le tre fasi dell'interazione nel bilancio di competenze

- preparazione ad un piano di formazione professionale (sostegno dei Fongecif).

I finanziamenti provengono dai fondi per l'aiuto all'occupazione e dai fondi della formazione professionale per gli adulti (Fongecif). I vari tipi di pubblico provengono dalle popolazioni in cerca di lavoro, ma anche dagli individui in cerca di una formazione professionale, e anche da coloro che desiderano progredire nel proprio lavoro oppure che prevedono un cambiamento obbligato.

#### Periodo 97-2000: fase di stabilizzazione e di sviluppo:

Con la ripresa economica, la percentuale dei disoccupati diminuisce leggermente. I bilanci di competenze si posizionano nettamente sulla presa in carico delle persone in situazione instabile o in evoluzione. Le imprese rimangono piuttosto in disparte ed integrano poco il bilancio di competenze nel loro piano di formazione interna. A volte propongono il bilancio come un metodo più umano di condurre i licenziamenti, facilitando così il cambiamento o la riconversione. Ma in questo modo il bilancio viene utilizzato al contrario poiché non favorisce l'evoluzione professionale all'interno dell'impresa e non contribuisce allo sviluppo della gestione delle competenze all'interno.

I bilanci vengono soprattutto considerati come un'iniziativa personale, fuori dall'impresa. Permettono alle persone di gestire meglio o la loro situazione di ricerca di lavoro o il loro inizio di formazione o ancora la loro mobilità professionale scelta o più spesso forzata. I centri di bilanci di competenze si adattano bene a questa situazione: la domanda progredisce, i finanziamenti sono assicurati, gli individui sono protetti nella loro iniziativa personale. Non appare dunque indispensabile negoziare con le imprese per implementare i bilanci di competenze nei loro piani di formazione.

Si nota anche un sensibile aumento degli organismi di consulenza o di risorse umane che propongono bilanci (al di fuori dei CIBC) o prima di una formazione o per favorire la ripresa del lavoro o un cambiamento professionale. Ciò comporta una certa diversità nei livelli delle prestazioni assicurate.

I primi studi con verifica dopo 6 mesi mostrano l'interesse dei beneficiari per la formula e registrano effetti positivi per quanto riguarda tre aspetti principali (Lemoine, 1988):

- i bilanci preparano ad una migliore riuscita della formazione professionale: coloro che hanno realizzato un bilancio hanno un progetto, scelgono meglio la loro formazione e sono

più numerosi nel portarlo a termine (il tasso di fallimento si è sensibilmente ridotto).

- i bilanci hanno un effetto positivo sull'accesso al lavoro. Vari studi dimostrano che i disoccupati che hanno fatto un bilancio sono meglio preparati a cercare un lavoro e anche più numerosi a ritrovarne uno, anche se spesso si tratta di un lavoro a tempo determinato.
- questi effetti sono legati ad un'evoluzione psicologica delle persone: il loro livello di dinamizzazione aumenta, conoscono meglio le loro competenze, sanno esprimere meglio ciò che vogliono, hanno un progetto meglio definito che dà loro delle carte vincenti per inserirsi o per evolversi più facilmente nel mondo del lavoro (Gaudron & al., 2001; Bernaud & Lemoine, 2001).

#### Periodo 2001-2002: fase d'instabilità, di diversificazione e di riposizionamento:

Si constata una doppia evoluzione, abbastanza contraddittoria. Da un lato, la formula del bilancio si estende e si consolida.

Interessa altri tipi di pubblico: è la definizione dei bilanci "giovani" o dei bilanci d'orientamento che si rivolgono o a giovani in difficoltà o senza diploma alla fine del ciclo scolastico, oppure a giovani laureati con poca preparazione per entrare nel mondo del lavoro (lauree generiche o non professionali).

Il bilancio diventa allora un mezzo per definire un progetto professionale e per familiarizzare con le domande delle imprese. Poggia meno sulle precedenti esperienze, inesistenti, e maggiormente sulla costruzione di obiettivi e sulla preparazione al lavoro.

La formula del bilancio si estende anche a popolazioni più specifiche, come ad esempio i disabili motori o mentali che vi trovano una tappa favorevole al loro reinserimento professionale. Si può anche considerare come positivo il fatto che l'Agenzia Nazionale di collocamento (ANPE) integra sistematicamente il bilancio come una tappa obbligata del ritorno al lavoro. In un certo senso, si tratta di un riconoscimento generalizzato del successo di questo dispositivo, anche se, come si vedrà, quest'orientamento si fonda su una critica e su una modifica degli obiettivi e delle caratteristiche del bilancio.

Il bilancio di competenze trova ancora il suo posto, logicamente, nel permettere ai salariati di gestire le loro competenze da far valere nell'ambito delle mutazioni della loro impresa, e in modo particolare nel preparare una con-

valida dell'esperienza da loro acquisita, nuovo dispositivo legale di riconoscimento delle competenze, partendo da una pratica di sintesi elaborata e difesa dagli interessati. La gestione delle competenze individuali si sviluppa e il bilancio delle competenze diventa un dispositivo centrale, necessario e richiesto, per assicurarne i mezzi.

Ma d'altra parte e nel contempo, sono state mosse varie critiche ai bilanci di competenze.

Per quanto riguarda le imprese, è stato riscontrato che il bilancio non era abbastanza integrato nella logica interna delle ristrutturazioni delle organizzazioni, anche se l'uso che ne hanno fatto non lo concedeva. I salariati più dinamici rischiano di "evaporarsi" andando altrove, dopo un bilancio, per la mancanza di riconoscimento delle loro competenze laddove si trovano.

Per quanto riguarda l'ANPE, una forte richiesta ha fatto sì che il bilancio sia stato concentrato sull'accesso diretto al lavoro. Sostenuta e spinta dal Ministero del Lavoro che auspicava la massima riduzione del tasso di disoccupazione, l'ANPE è stata istituita come il finanziatore principale di tutte le trafilte per l'accesso al lavoro, in particolare nell'ambito del PARE (Piano d'Aiuto per il Ritorno al lavoro) e del PAP (Piano d'Aiuto Personalizzato), il che riguarda in modo particolare i bilanci di competenze.

Questa necessità ha portato a rivedere al ribasso il tempo a disposizione per un bilancio, a volte considerato come un lusso, dato che instaura una presa in carico ed una verifica individuale. Ma, in modo più generale, l'ANPE ha

cominciato ad istituire un'altra forma di bilancio, chiamata BCA "Bilancio di Competenze Approfondito", ma in realtà accelerato ed orientato direttamente verso l'accesso al lavoro immediato. Questa nuova formula è stata in seguito imposta finanziariamente agli enti prestatori di bilanci. Questi, pur avendo diversificato i loro vari tipi di pubblico e le loro fonti di finanziamento sviluppando il bilancio verso i salariati o verso le imprese, si sono ritrovati con due tipi di bilancio da gestire.

### 3 – Un altro tipo di bilancio: il BCA

Questo BCA può essere effettuato dai dipendenti stessi dell'ANPE, non psicologi o senza formazione specifica, ma per lo più viene delegato agli organismi di bilanci di competenze, con tuttavia uno stanziamento finanziario ridotto ed un rigido capitolato d'onori. L'ANPE ha inoltre imposto un quadro di svolgimento in 4 tappe, che consiste essenzialmente nel collocare le persone in cerca di lavoro su offerte esistenti. Ci si trova così con un accentrato principale sul mercato del lavoro e sulle modalità d'adattamento degli individui alle sue esigenze, e non più con un obiettivo prioritario incentrato sulle persone, sul loro progetto e sulla loro evoluzione.

Il BCA si presenta in 4 tappe in base al seguente schema (tabella 2).

Si possono riassumere nella tabella 3 le caratteristiche particolari del BCA rispetto a quelle del bilancio di competenze: prestazione più breve, ma so-

prattutto prescritta dall'ANPE pena la sospensione degli aiuti personali, e direttamente centrata su un lavoro da trovare in funzione delle offerte che si presentano per aumentare il tasso di ritorno al lavoro. Questo BCA è rivolto in particolare ai disoccupati e non a chiunque desideri fare il punto delle proprie competenze. Appare altrettanto come una valutazione, dato che i risultati tornano all'ANPE, il che pone un problema di confidenzialità. Si presenta anche come un orientamento forzato e come un apprendimento veloce di *ricette* per presentarsi e cercare un lavoro o accettarlo, addirittura prima che un vero progetto personale venga elaborato. In modo quanto mai evidente, è chiaro che le finalità dei due bilanci non sono le stesse.

### 4 – Problemi dovuti al BCA e risoluzione in corso

La definizione di questa nuova forma di bilancio (apparsa nel luglio del 2001) è già in corso di modifica, e questo per vari motivi:

- da un punto di vista generale, è apparso che il BCA non corrispondeva alle norme del bilancio di competenze come erano state definite dalla legge e dai decreti d'applicazione. Per conformarsi e rientrare nel quadro legale, l'ANPE ha recentemente modificato il piano del suo BCA ed è tornata alla procedura in tre fasi. Ciò era tanto più necessario in quanto i bilanci di competenze vengono sempre proposti negli altri settori.
- da un punto di vista più locale, ci sono state trattative, informali e più formali, tra i prestatori di bilanci (AFPA, CIBC in particolare) per riavvicinare il BCA al bilancio di competenze anteriore, incluso il numero delle ore, cioè anche in termini di finanziamento delle prestazioni. L'ANPE finanziatrice non poteva soffocare i suoi partners ai quali delegava incombenze che non poteva gestire da sola.
- ma sono state anche le difficoltà di realizzazione del BCA e le realtà delle situazioni dei richiedenti lavoro a giocare a sfavore. I responsabili e i dipendenti dell'ANPE cominciano a rendersi conto che non bastano informazioni sui lavori esistenti e un incentivo finanziario per risolvere i problemi dei disoccupati. Dare d'ufficio lavori a persone poco preparate e senza progetti non garantisce la riuscita: o le persone non vengono prese in considerazione o non possono rimanere in quel posto, quindi tornano presto all'agenzia e bisogna ricominciare daccapo. Anche se bisogna ancora condurre studi siste-

1° Colloquio: definire le tappe del BCA ed individuare la situazione del richiedente lavoro, impegno nell'accettare le proposte di lavoro (per beneficiare del sussidio di ritorno al lavoro): BCA imposto dal sistema d'incitamento, 1 colloquio

2° Elaborare piste d'impiego (collettivo): identificare le proprie carte vincenti e i freni nei confronti del mercato del lavoro, individuare le piste d'impiego

gruppi di lavoro di test (motivazione, attitudini, competenze)

1 colloquio sulle scelte da realizzare

l'ANPE ha accesso alle informazioni personali

3° Confrontare piste e mercato del lavoro

iniziative pratiche: consultare gli annunci e le offerte di lavoro (indagine-lavoro)

rimaneggiamento del CV per i colloqui d'assunzione (tecnica della ricerca di lavoro)

documentazione sulle proposte di lavoro

4° Sintesi, documento finale: formalizzare il percorso di ritorno al lavoro (1 colloquio)

Tabella 2: La struttura del BCA



matici, al contrario, è qui che si scopre che l'iniziativa dei bilanci di competenze non è né un lusso né una perdita di tempo e che appare addirittura indispensabile ed inevitabile, se si vuole prendere in considerazione le realtà e assicurare un vero e proprio reinserimento professionale.

## 5 – Studio di processo e nuove ricerche

- La definizione dei BCA da parte dell'ANPE porta indirettamente conferme sulla fondatezza della pratica dei bilanci di competenze. I primi studi sulla definizione di questo bilancio per l'occupazione sottolineano il suo carattere impegnativo sia per gli

interessati sia per i prestatori di servizi avendo a che fare con l'ANPE (Bezin, 2002). "Si ha l'impressione che le persone non siano affatto padrone della situazione e che subiscano le cose" indica un consulente di bilancio. "La partenza è totalmente diversa rispetto al volontariato di un bilancio di competenze dei salariati". Un altro fa notare che le costrizioni di tempo non permettono agli interessati di fare il punto sul loro progetto: "il peccato è che le persone vogliono realmente prendere il tempo di riflettere al loro orientamento e ciò non corrisponde alla prestazione. La prestazione è molto restrittiva, conviene solo ad un determinato numero di persone che hanno lasciato il lavoro da poco,

che hanno idee abbastanza chiare su cosa sanno fare, su ciò verso cui vorrebbero orientarsi... Bisogna rispondere ad una domanda del promotore, che forse non corrisponde a ciò che vorrebbe fare la persona".

Si denota in particolare che gli effetti di un bilancio sono proporzionali all'"Intensità del trattamento" (Bernaud, 1998), il che include il numero di ore, il tempo di maturazione e lo stile d'intervento. Ma, in modo più generale, questa distinzione tra due tipi di bilancio porta un sostegno alle riflessioni sugli orientamenti dominanti dell'iniziativa (Gangloff, Lemoine, 2000). Il BCA illustra perfettamente l'ipotesi di una sottomissione alle norme sociali,

### BILANCI DI COMPETENZE e BILANCI COSIDDETTI "APPROFONDITI"

#### Quadro generale:

Realizzazione da CIBC e centri autorizzati per gli adulti, lavoratori o non proposti (volontaria)	Prestazione dell'Agenzia Nazionale di collocamento (ANPE) per i disoccupati senza occupazione prescritta nell'ambito del PARE (obbligata)
---	---

#### Obiettivi:

evoluzione personale e professionale	ritorno veloce al lavoro
aiuto alla gestione del progetto	riqualificazione professionale
fare il punto delle proprie competenze	iniziative per adattarsi al mercato
mire personali a breve e medio termine	mire a breve termine (ridurre il tasso di disoccupazione)

#### Organizzazione:

in tre fasi: Accoglienza, informazione Aiuto personalizzato all'investigazione Restituzione, sintesi, progetto	in quattro fasi (riportate a tre): colloquio di contrattualizzazione ricercare carte vincenti e freni alla riqualificazione definire piste d'impiego in funzione del mercato colloquio di formalizzazione del percorso
---	--

#### Modalità:

individualizzazione e flessibilità del ritmo	modalità definite dall'Agenzia
scaglionamento nel tempo (3 mesi)	tempi ridotti e ristretti (6 settimane)
consulenza individualizzata	iniziativa valutativa
aiuto alla conoscenza di sé	tecnica di presentazione normativa (CV) (seminario di ricerca del lavoro)
documento di sintesi confidenziale	documento ANPE, per l'Agenzia
libertà di attuazione del progetto	obbligo del risultato: un impiego
campo sociale ed economico	campo economico: logica di collocamento

Tabella 3: paragone tra BC e BCA

di un adattamento alle esigenze dei lavori che si presentano, di un apprendimento dei discorsi conformi alle aspettative e valorizzati per farsi accettare, nell'ambito di ciò che si desidera maggiormente.

Il bilancio di competenze si distingue per il fatto che la chiarificazione di un progetto passa prima di tutto dall'analisi della sua situazione, da una riflessione sulle sue competenze, da un accentramento su di sé prima di riuscire a posizionarsi sul mercato.

Ne risultano due concezioni e due finalità diverse dell'intervento. L'una consiste nel modellare i comportamenti sulla domanda sociale esterna, l'altra comincia con l'indirizzare nuovamente l'interessato su se stesso affinché chiarisca la sua situazione, i suoi obiettivi, le sue potenzialità per essere meglio preparato ad inserirsi socialmente. Ci si può riuscire soltanto quando si sa dove si vuole andare e con quali mezzi. Non si può fare a meno di questa deviazione; in mancanza, bruciare le tappe o invertirle rischia sicuramente di non portare a nessun risultato e quindi di costare tanto di più sul piano economico.

- D'altra parte, le ricerche sul bilancio di competenze vanno avanti. Uno dei temi è centrato sulle condizioni dell'appropriazione delle informazioni scientifiche su di sé e sulla facilitazione recata a questo processo dal consulente di bilancio (Blanchard & al., 1999). Da parte nostra, cerchiamo di studiare la differenza d'appropriazione dei dati dei test in funzione del loro modo di restituzione, distinguendo un ritorno esperto da una costruzione comune con l'interessato. È ciò che viene ricercato ad esempio partendo dalla tipologia di Holland (Roman, 2002). I primi risultati lasciano trasparire che la trasmissione dei risultati sotto una forma più interattiva facilita la riflessione su di sé e dà al beneficiario una sensazione di utilità del test.

## 6 – Prospettive e punti di riferimento per un posizionamento sociale dei bilanci di competenze

È possibile che il bilancio di competenze non sia stato sufficientemente avvertito come una componente individuale suscettibile di preparare un'evoluzione professionale a medio termine. Forse la preoccupazione di incentrarsi sulle persone, di proteggerle e di offrire loro un'oasi di sicurezza ha

contribuito ad un posizionamento sociale che non ha sufficientemente integrato gli obiettivi strategici delle imprese e la progressiva sistemazione di una logica delle competenze. Per questo motivo è necessario mostrare il proprio interesse sia nell'ambito dello sviluppo delle organizzazioni che in quello dello sviluppo personale e professionale. È allora che diventerà veramente non solo un sostegno per le persone in difficoltà, ma anche un dispositivo inevitabile per permettere a ciascuno di gestire il proprio orientamento di carriera e la propria evoluzione professionale in un ambiente in cambiamento. Tre orientamenti sembrano importanti da prendere per valorizzare e riconoscere maggiormente i suoi apporti: la *ricerca della qualità*, la sua *associazione alla logica delle organizzazioni* e la sua *definizione come componente di gestione delle carriere*.

### La ricerca della qualità

Lo sviluppo dei centri di bilanci e la domanda importante alla quale essi rispondono da un lato, i limiti di budget e il tempo limitato dei bilanci dall'altro non hanno probabilmente permesso a tutti i centri di proporre dei servizi della migliore qualità. La pressione esterna per ottenere rapidamente effetti importanti e le forti attese per ridurre la disoccupazione sono anch'esse intervenute nell'accentuare certe difficoltà, tanto più che la valutazione degli effetti immediati ed economicamente visibili non è evidente.

Tuttavia, i bilanci di competenze hanno importanti carte vincenti e si trovano al centro di una domanda individuale e sociale che non può fare altro che accrescersi: rispondono ad un'attesa che non dipende soltanto dagli incentivi congiunturali.

Infatti, la gestione tramite le competenze richiede che ognuno sia capace di individuarle e spinge ad una generalizzazione della gestione delle competenze da parte degli attori interessati.

D'altra parte, i bilanci quadrano bene con una domanda in aumento di formazioni individuali brevi e mirate. Rimane loro tuttavia da mostrare che corrispondono ad un servizio di qualità, o assicurando condizioni di prestazioni sufficienti proposte con competenza dai professionisti oppure proponendo una verifica del progetto elaborato, fino alla sua realizzazione. Ciò va nel senso di una domanda legittima di qualità che riguarda l'insieme della

formazione professionale degli adulti (Bonami & Voisin, 1996). I bilanci di competenze hanno tutto da guadagnare se mirano maggiormente alla qualità del servizio prestato.

Tuttavia, i criteri di qualità possono anche essere divergenti in base agli attori sociali presenti. Una qualità d'accoglienza con verifica psicologica, metodi adeguati e competenze dei consulenti possono passare relativamente inosservati agli operatori istituzionali che si preoccupano a breve termine solamente dell'evoluzione della curva dei richiedenti lavoro. Le qualità deontologiche stesse possono apparire come precauzioni troppo elevate.

Di fronte a queste attese diverse che indicano orientamenti in parte opposti, sembra necessario situare i bilanci in una logica non solo individuale ma anche in una prospettiva relativa all'organizzazione.

### Situare il bilancio in una logica delle organizzazioni

Se appare che il rischio è di vedere considerato il dispositivo dei bilanci come una soluzione a breve termine per trovare un lavoro, bisogna allora prendere in considerazione un'evoluzione della sua immagine sociale.

Da un lato, pare utile mostrare la necessità di mantenere un'opzione aperta sulla possibilità data alle persone di trovare uno spazio di riflessione sul loro orientamento professionale. La rapidità dei cambiamenti, la fluidità delle professioni, la flessibilità delle situazioni richiedono l'esistenza di spazi e tempi dove gli individui possano fare il punto, individuare le loro competenze ed elaborare un progetto personale e professionale. Questo spazio deve avere il suo posto e svilupparsi nell'ambito delle strutture di formazione legalmente finanziate, senza essere confinato in un utilizzo a breve termine. Quest'orientamento può riguardare un pubblico vasto e non solo persone con difficoltà di lavoro o d'inserimento.

In quest'ambito, l'accompagnamento individuale, che rappresenta certamente un'esperienza sociale importante, non può essere considerato come un carico. Risponde ad una forte domanda sul piano sociale ed individuale, offre una controparte alle fluttuazioni delle situazioni professionali e risponde ad una richiesta di qualità degli interventi.



Ma d'altra parte, è anche indispensabile considerare il bilancio come un'importante tappa intermedia di regolazione tra il mercato del lavoro e le competenze individuali. In questa prospettiva, il bilancio avrà tutto da guadagnare ponendosi come un aiuto alla gestione delle competenze realizzate dalle imprese ed integrandosi maggiormente nella logica delle trasformazioni relative all'organizzazione in corso. Infatti, il rischio è quello di limitare il bilancio ad una popolazione di senza lavoro, come sostegno sociale per i periodi di debole crescita, mentre può trovare tutto il suo spazio in una gestione delle evoluzioni delle competenze all'interno stesso delle organizzazioni.

Infatti, non è lungimirante pensare che basti creare dei posti di lavoro, spesso precari, per ridurre la disoccupazione. Bisogna ancora trovare le persone suscettibili di assolvere professionalmente i nuovi impieghi, di adattarsi alle professioni in sviluppo che non esistevano fino a qualche anno fa, di rispondere alla domanda di evoluzione delle imprese. Si suppone che la gestione delle nuove competenze, che permettono alle organizzazioni di svilupparsi, disponga di strutture che permettono ai salariati di evolversi, di definire meglio le loro competenze per diventare più competitivi all'interno delle loro aziende, di sapere meglio quale formazione professionale sia adatta a loro per rispondere maggiormente alle evoluzioni della loro organizzazione.

In questo contesto, il bilancio di competenze può diventare un mezzo privilegiato per gestire l'adeguamento tra la ricerca legittima delle persone e la domanda accresciuta di competenze professionali da parte delle imprese.

Tuttavia, se alcune evoluzioni del posizionamento del bilancio sono indubbiamente indispensabili affinché questo dispositivo trovi la sua collocazione sia nei periodi di difficoltà sia in quelli di crescita, è altrettanto importante che rimanga uno spazio di protezione individuale, data la natura psicologica dell'iniziativa personale che consente. In particolare, per non compromettere la qualità degli scambi, la gestione dei risultati deve assolutamente rimanere sotto il controllo della persona interessata. Quest'esigenza deontologica, lungi dall'essere un lusso, è una condizione in più, necessaria alla qualità del bilancio, d'altronde richiesta, che si basa sulla competenza

psicologica dei professionisti della consulenza individuale. Quest'iniziativa, per esprimersi e realizzarsi, richiede la fiducia delle persone, l'assenza di pressioni esterne e la garanzia della riservatezza degli scambi.

### **Un'prezabile modalità d'orientamento e di gestione di carriera**

Accanto alla posta in gioco riguardo ai possibili utilizzi delle informazioni tratte dal bilancio di competenze in funzione delle parti avverse che possono avere prospettive opposte o divergenti, ossia gli interessati, le istituzioni di tutela e le imprese, senza contare gli stessi centri di bilancio, può essere pertinente considerare l'evoluzione dei bilanci in un'altra prospettiva, più classica e più istituzionalizzata, cioè quella dei dispositivi della formazione professionale.

Nel momento in cui gli stage di formazione professionale devono essere più competitivi, più mirati e più economici, i bilanci di competenze possono porsi vantaggiosamente come una struttura leggera che permette di rispondere adeguatamente a questi obiettivi di competitività a costi limitati. Infatti rientrano perfettamente in criteri attualmente ricercati: formazione breve e leggera, livello di qualità assicurato da una verifica individuale adattata alla situazione di ognuno, ottimizzazione dei risultati su obiettivi ben definiti, proporzionali agli investimenti consentiti.

Così, i dispositivi di bilanci di competenze ci guadagnerebbero a distaccarsi parzialmente dalla problematica dell'accesso diretto all'impiego, attualmente gestita soprattutto dalle strutture amministrative, e a definire la propria posizione per quanto riguarda la preparazione alla formazione professionale.

Potrebbero anche definirsi come una modalità di formazione alla valorizzazione delle competenze e a ciò che è stato acquisito con l'esperienza. In questo campo, si sa che l'orientamento verso formazioni adatte e adeguate passa dalla conoscenza accresciuta della domanda e dalla costruzione di progetti e di obiettivi che favoriscono la riuscita delle formazioni nelle imprese. Si tratta allo stesso tempo di un guadagno economico globale, di una condizione dell'efficacia relativa all'organizzazione e di un'aspettativa delle persone.

Questa prospettiva porta ad incentrare maggiormente i bilanci su una gestione delle competenze che consente alle organizzazioni una migliore capacità di risposta alle domande sempre più complesse e, agli individui, una gestione maggiormente controllata della loro carriera o almeno della loro evoluzione personale e professionale.

Le nuove possibilità che appaiono attualmente, come la valorizzazione delle esperienze professionali o di ciò che è stato acquisito con l'esperienza, non fanno altro che confermare la funzione centrale e inevitabile dei bilanci di competenze nel localizzare le competenze da parte degli interessati stessi nell'ambito di un accompagnamento istituzionalizzato. Bisogna anche guardarsi dal limitare questo dispositivo alla ricerca di un impiego immediato e a breve termine e dal ridurre la sua durata, necessaria per assicurare una maturazione del progetto personale e professionale. La formula recente dei bilanci cosiddetti "approfonditi", ma che sembrano soprattutto "accelerati", non può che ridurre l'efficacia del dispositivo, svuotare gli obiettivi prescritti dalla legge e limitare l'interesse dell'iniziativa. Al contrario, si può sperare che questa breve formula resa obbligatoria metta meglio in evidenza gli apporti dei bilanci di competenze.

### **Bibliografia**

- Bernaudo, J.L. (1998). Les modérateurs des effets du bilan de compétences : une approche individuelle et situationnelle. *Revue de Psychologie Appliquée*. 48, n° 4, 263-273
- Bernaudo, J.L. & Lemoine, C. (2001). Echelles d'auto-analyse des compétences (EAAC). *Psychologie et Psychométrie*. 22, n° 3/4, 99-114
- Bezin, S. (2002). *Le bilan de compétence approfondi*. Université Lille 3
- Blanchard, S., Sontag, J.C. & Leskowitz, S. (1999). L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*. 28, n°2, 275-297
- Bonamy, J. & Voisin, A. (Dir.) (1996). La qualité de la formation. *Education Permanente*. n° 126
- Gangloff, B. (2000). L'autorité et le pouvoir. In : Bernaudo, J.L. & Lemoine, C. (Eds). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris, Dunod, 243-276
- Gaudron, J.P., Bernaudo, J.L. & Lemoine, C. (2001) Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de

compétences. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*. 30, n°4, 485-510

Lemoine, C. (Ed.) (1998). Evaluation et bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 48, n°4, numéro spécial

Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétences*. Paris, Dunod

Roman, S. (2002). *Méthodologie de restitution à un test d'intérêts professionnels et appropriation des résultats par le bénéficiaire*. Université de Lille 3.

## II Sessione Esperienze e strumenti a confronto

### Interventi per adulti nell'esperienza italiana delle Città dei Mestieri

Alda Salomone  
ISFOL

La Città dei Mestieri e delle Professioni (CdM) è un nuovo servizio al cittadino che integra lavoro, formazione, orientamento, creazione di lavoro autonomo. Il modello delle Città dei Mestieri nasce in Francia e sta suscitando molto interesse, oltre che nel nostro paese, anche in Spagna, Portogallo e Belgio. In Italia sono già aperte tre Città dei Mestieri e delle Professioni (a Milano, Genova e Cagliari) due apriranno a breve (Taranto e Fano, in provincia di Pesaro-Urbino) e altre realtà sono interessate. All'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) è stato attribuito dal Ministero del Welfare e dal Comitato Tecnico delle Regioni il ruolo di struttura di assistenza tecnica sul territorio italiano. L'attività è stata inserita nell'ambito delle Azioni di Sistema - FSE dei PON del Ministero del Welfare.

#### Specificità delle Città dei Mestieri: un servizio a tutti i cittadini

L'integrazione che caratterizza le Città dei Mestieri si esplicita nella loro dimensione e struttura organizzativa: ogni CdM unisce in uno stesso spazio i diversi attori impegnati sulle tematiche dell'orientamento, della formazione e del lavoro a livello territoriale (le istituzioni. Regione, Provincia, Comune, Direzione regionale scolastica, Università), le rappresentanze produttive e le parti sociali, gli organismi specialistici. I servizi offerti si rivolgono a tutti i cittadini, giovani e adulti, studenti e lavoratori, per tutta la durata della loro vita scolastica e professionale.

La caratteristica di questo modello è quindi riunire e far lavorare assieme, in uno stesso luogo, i diversi operatori provenienti dai partner in attività di accoglienza, consulenza, documentazione e organizzazione di eventi e workshop, rimandando in un secondo momento alle singole strutture specializzate per gli specifici servizi (Servizi per l'impiego, centri di orientamento territoriali, centri di formazione, ecc.). Si pone a monte dei servizi di orientamento, formazione, istruzione, impiego presenti sul territorio.

La metodologia di fondo consiste, infatti, nel rispondere in maniera unitaria, partendo dai mestieri e dalle professioni, alla domanda dell'utente (servizio alla persona), e indirizzando alle specificità degli organismi esistenti sul territorio quando e se l'utente ha chiarito meglio il proprio bisogno di orientamento e professionale, senza lasciarlo solo nella propria ricerca e nella scelta. Si tratta di un servizio al singolo, fondato sul principio di fornire una risposta ad ogni individuo secondo la propria specifica domanda ed è gratuito.

Una delle finalità è la sperimentazione comune di innovazioni, strumenti, metodologie, da diffondere poi anche nelle diverse istituzioni partner per migliorare la qualità del sistema locale. Il collegamento europeo, il grande uso di tecnologie multimediali e di rete, l'orientamento alle professioni come percorso continuo nella vita dell'individuo, l'integrazione di diversi partner e la definizione di metodologie comuni per il controllo della qualità e degli standard ne fanno un modello che sta suscitando molto interesse non solo per il popolo giovanile ma soprattutto per gli adulti.

Infatti, come servizio al cittadino si rivolge tanto al bambino di tre anni che al pensionato e anche oltre. Si basa sulla logica dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita, senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale, e in più ha come caratteristica distintiva l'orientamento alle professioni come percorso continuo nella vita dell'individuo.

#### Rilevanza nel servizio : fascia adulti

Pur se nell'approccio con il pubblico delle CdM l'anonimato è d'obbligo, in ogni Città si effettua un continuo monitoraggio dell'utenza, sia attraverso tecniche di customer satisfaction sia mediante le analisi dei consiglieri (attraverso la 'scheda di giornata' e l'utilizzo di uno strumento specifico quale le check list). Dal 29 Gennaio 2001, data dell'inaugurazione della prima Città dei Mestieri e delle Professioni italiana, quella di Milano, sino ad oggi si è rilevato che

mediamente il 60% degli utenti appartiene alla fascia adulta (con un'età superiore ai 25 anni, più posizionati fra i 30/35 e 40/45). Molti adulti si rivolgono alle CdM perché non hanno trovato altri servizi a cui riferirsi, oppure perché si sentono più liberi di guardarsi intorno, soprattutto in un processo difficile come può essere il cambiamento lavorativo o il reinserimento nel mondo del lavoro. Considerando che le CdM sono organizzate in 'poli' (chiamati ciascuno con un verbo a sottolineare la proattività che si richiede all'utente) quelli maggiormente gettonati dall'utenza adulta sono: 'cercare lavoro', 'cambiare lavoro', 'crearsi lavoro'. In un primo tempo il polo 'orientarsi' è meno frequentato da questo tipo di utenza in quanto quella dell'orientamento è ritenuta un'azione da giovani. Invece, dopo un primo approccio presso gli altri poli, è proprio in quest'ultimo che trovano più riferimenti. Infatti l'adulto ha bisogno, più del giovane, del contatto umano con il consigliere e molto meno considerato è l'approccio libero all'autorientamento, soprattutto se tecnologico (con differenze però di fasce di età all'interno). Nulla toglie che però le CdM abbiano comunque sviluppato strumenti multimediali a supporto dell'orientamento (ad esempio per la valutazione di valori, delle capacità imprenditoriali, per la ricerca di annunci e opportunità lavorative, per l'approfondimento e confronto con profili professionali, ecc.). I tempi di fruizione si differenziano e sono per lo più spezzettati. In generale, sono molto brevi quelli richiesti per la ricerca di soluzione al problema. Gli eventi (quelli pensati in modo specifico e molto finalizzati) sono spesso lo strumento che avvicina questo pubblico alle CdM oltre al passaparola. Quest'ultimo è ancor più forte per le fasce deboli.

Per l'adulto la funzione di primo contatto con il consigliere spesso sostituisce l'accoglienza e il ritorno al tavolo del consiglio è legato al momento della vera decisione di iniziare a scegliere. È lì che il compito della CdM si sfuma verso il rinvio ai servizi specialistici presenti sul territorio (quando ci sono, o a momenti di approfondimento organizzati). Una curiosità: spesso dopo le visite degli studenti aumentano gli adulti che hanno saputo delle CdM dai figli e ancora soprattutto le donne che devono rientrare a lavorare, spesso si fanno accompagnare dai figli adolescenti. Si apre un dialogo generazionale.

Il far vivere la CdM come luogo di continuo ritorno nella propria vita, come una tappa di confronto e riflessione sul proprio progetto non solo professionale ma anche personale è ciò che rende questo modello uno strumento di democrazia. Mettere a disposizione



di tutti le stesse risorse, sostenendo ciascuno secondo i propri bisogni. Ma è il duro lavoro dei consiglieri che devono far in modo di assicurare la massima accessibilità e anche la migliore risposta alle troppe domande individuali. Sicuramente è un esempio della cittadinanza diffusa non più solo italiana ma europea, considerato il contesto europeo ed internazionale in cui le città dei mestieri e delle professioni si muovono.

## Esperienze slovene nel campo dell'orientamento degli adulti

Sasa Niklanovic

ZRSZ – Istituto per l'impiego della Repubblica Slovena

I consiglieri d'orientamento in Slovenia sono, come in molte altre nazioni, impiegati in due settori principali: l'istruzione (istruzione primaria, età 7-14 e istruzione secondaria, età 15-19) e il settore dell'occupazione (Employment Service of Slovenia<sup>1</sup> – ESS). Negli ultimi dieci anni organizzazioni private e di volontariato hanno portato avanti alcune attività di orientamento, per lo più programmi di gruppo, sovvenzionati dall'ESS.

Ogni scuola elementare ha in forza almeno un consigliere scolastico, mentre le scuole più grandi ne hanno due o addirittura tre. Queste persone operano a tempo pieno come consiglieri (non insegnano altre materie) e si occupano di qualsiasi tipo di problema degli alunni (sociale, personale, emotivo, scolastico e di orientamento). Vari studi dimostrano che dedicano approssimativamente un terzo del loro orario di lavoro a temi riguardanti l'orientamento scolastico e professionale. I consiglieri operano anche nelle scuole secondarie (generiche e professionali), tuttavia i loro compiti spaziano in un ambito anche più ampio. In media trascorrono solamente il 10% delle loro ore lavorative ad occuparsi di orientamento scolastico e professionale. Dell'orientamento professionale si occupano anche psicologi e altri consiglieri alle dipendenze del Dipartimento per l'Orientamento Professionale del ESS. Il loro numero è piuttosto contenuto: un consigliere è responsabile per 6-10 scuole. Il corso di studi dei consiglieri d'orientamento in Slovenia è eterogeneo, dal momento che non vi è un cor-

so di studi ad hoc per l'orientamento. I consiglieri sono per lo più psicologi, pedagoghi e assistenti sociali.

### Dieci anni fa

Soffermiamoci brevemente sul funzionamento dell'orientamento professionale dieci anni fa in Slovenia. Il cosiddetto programma nazionale annuale di orientamento fu istituito dall'ESS ed era da esso coordinato. In parte se ne occupavano i consiglieri scolastici (con colloqui individuali di consulenza, ecc.) e in parte l'ESS (test attitudinali e di interesse, raccolta di dati, produzione di informazioni, statistiche, ecc.). Il programma di orientamento possedeva un'impronta piuttosto tradizionalista che presentava alcuni vantaggi (test attitudinali elaborati, raccolta di dati riguardanti gli alunni) e alcuni svantaggi (orientamento al lavoro insufficiente, mancanza di materiale adeguato sull'orientamento professionale, mancanza di informazioni sul mondo del lavoro, mancanza di strumenti di autosostegno per l'orientamento, ecc.). L'enfasi del programma risiedeva nell'orientamento professionale. I consiglieri ESS lavoravano per lo più per le scuole; solo il 3-4% dei loro clienti era costituito da adulti.

### La riforma dell'orientamento

L'orientamento professionale in Slovenia, come molti altri servizi pubblici, fu riformato alcuni anni fa. La riforma dell'orientamento nel settore dell'istruzione faceva parte di un programma molto più ampio di riforme dell'istruzione e della formazione in Slovenia. La struttura scolastica in generale e la formazione professionale ad ogni livello erano state modificate nel 1997-1998 in linea con le nuove leggi sull'istruzione. L'ESS si trovò di fronte a problemi di enorme portata nel periodo tra il 1988 e il 1993, dal momento che il numero di disoccupati nel summenzionato periodo crebbe di nove volte fino a raggiungere quota 135.000 nel 1993. Il fatto che i consiglieri professionali fossero (quasi) tutti impiegati a tempo pieno nelle scuole non era più una situazione accettabile per l'ESS. Il periodo tra il 1994 e il 1996 fu un periodo di stagnazione, un periodo di pressioni e un periodo di difesa del sistema di orientamento esistente. Nel 1997 fu avviato il progetto di Riforma del Servizio di Orientamento Professionale dell'ESS. Nel 2000 il progetto giunse a conclusione e gli ultimi tre anni furono molto movimentati per i consiglieri. Ci trovavamo di fronte a richieste molto diverse, a grandi sfide e cambiamenti. Eravamo tutti consci che la vera e propria ristrutturazione del

servizio di orientamento dipendeva in gran parte dal know-how, anche se le risorse finanziarie ricoprivano anch'esse un'importanza vitale. Perciò la formazione ebbe un posto di grande rilievo nel programma. Non vi erano programmi di formazione e dovevano quindi essere realizzati. Si svolsero diversi incontri con il contributo del progetto PHARE (Centro Pilota di Informazione e Orientamento Professionale): un incontro sulle capacità di colloquio, un incontro sull'orientamento degli adulti, un incontro con datori di lavoro sulle tendenze dell'occupazione e sul lavoro, un incontro sulle tecniche diagnostiche moderne, un incontro sull'uso del primo programma di orientamento assistito dal computer (computer assisted guidance - CAG) in lingua slovena, etc. Ogni consigliere frequentò 19 giorni di formazione nel 1997 e 16 giorni nel 1998. Oggi la formazione continua ad un ritmo leggermente inferiore. La seconda priorità era lo sviluppo di banche dati per l'orientamento professionale e di metodi/tecniche moderni: descrizione delle occupazioni, banche dati computerizzate sull'istruzione, sulle opportunità di formazione e sull'occupazione, programma CAG, aiuto all'autosostegno (workbook) per chi lascia la scuola e per gli adulti.

### Dieci anni dopo

All'inizio del 2000 i cambiamenti del funzionamento dell'orientamento professionale erano evidenti:

- I clienti disoccupati divennero un obiettivo prioritario per i consiglieri d'orientamento professionale all'ESS. L'anno scorso il 56% dei colloqui individuali di consulenza riguardarono clienti disoccupati (e una percentuale molto esigua di clienti occupati). Di conseguenza la loro presenza nell'orientamento scolastico non può essere assidua come in precedenza.
- Il ruolo del Servizio di Orientamento Professionale dell'ESS nelle scuole è stato ridefinito negli ultimi due anni. All'inizio ci trovavamo di fronte a interrogativi del tipo "È proprio necessario che l'ESS si occupi dell'orientamento scolastico?", etc. Fortunatamente molto presto tutte le istituzioni, compreso l'ESS, giunsero al parere comune che "non vi è un orientamento professionale nelle scuole senza un forte coinvolgimento dell'ESS e di altre istituzioni nel mondo del lavoro" e che "la presenza di tali istituzioni nell'orientamento scolastico è una misura preventiva efficace". Ogni anno queste istituzioni sono sempre più coinvolte in

<sup>1</sup> Ufficio del Lavoro della Slovenia

attività di orientamento e, nel 2000, per la prima volta anche in altri progetti di orientamento.

- È ampiamente riconosciuto che l'orientamento professionale non può più essere esclusivamente una responsabilità dei consiglieri professionali dell'ESS. Il loro numero è troppo esiguo, ma vi sono anche altri importanti motivi concettuali su cui si basa questa affermazione; l'orientamento dovrà diventare un compito della scuola, degli insegnanti e dei consiglieri scolastici, i quali collaborano strettamente con l'ESS. Questo concetto è espresso nel documento "Le Linee Guida per i Consiglieri Scolastici", redatto dalla Commissione Scolastica per il Lavoro dei Servizi Scolastici di Consulenza nel 1998.

- Nel 1999 l'ESS, il Ministero per il Lavoro, la Famiglia e gli Affari Sociali e il Ministero dell'Istruzione e dello Sport istituirono il Gruppo di Lavoro Nazionale per l'Orientamento Professionale. Anche altre istituzioni nazionali sono rappresentate in questo gruppo. Per la prima volta nella nostra storia il Programma Nazionale di Orientamento nelle Scuole fu definito a livello nazionale. Questa cooperazione si prospetta molto promettente. Nel 1999 furono avviati per la prima volta alcuni progetti comuni di sviluppo.

- L'1 dicembre 1998 fu aperto il primo Centro di Informazione e di Consulenza Professionale (Berufsinformations Zentrum) a Lubiana. Attualmente otto di questi centri sono operativi in altre città più grandi, anche se due di essi sono piuttosto piccoli. Nella primavera del 1999 fu istituito il Centro Risorse Nazionale per l'Orientamento (National Resource Centre for Guidance - NRCC) come dipartimento dell'Ufficio Centrale dell'ESS; recentemente è divenuto un partner formale nella rete Euroguidance. Nel progettare il sistema di raccolta e distribuzione delle informazioni sull'istruzione, la formazione, l'occupazione, etc. abbiamo tenuto in considerazione la particolare situazione della Slovenia, che è una nazione molto piccola. Il NRCC sloveno svolgerà un ruolo molto importante anche a livello nazionale come organo coordinatore per la raccolta e la distribuzione di informazioni sull'orientamento professionale agli uffici locali e regionali dell'ESS, alle scuole, etc.

- Dieci anni dopo possiamo anche riscontrare un uso più ragguardevole

delle banche dati elettroniche, degli strumenti di autosostegno e degli strumenti di pianificazione del lavoro assistiti dal computer, in precedenza quasi completamente sconosciuti ai consiglieri e ai clienti.

- Il numero crescente di progetti di sviluppo nelle scuole, in seno all'ESS e a livello nazionale indicano uno sviluppo professionale più rapido.
- Una presenza sempre maggiore delle istituzioni preposte all'orientamento nella cooperazione internazionale. Questa cooperazione è fondamentale per gli operatori nel settore dell'orientamento e per lo sviluppo futuro dell'orientamento in Slovenia.

### Oggi e domani

Gli ultimi dieci anni non sono stati anni facili per l'orientamento e per i consiglieri d'orientamento in Slovenia, in particolare per quelli dell'ESS. Ci sono stati dei momenti critici (periodi con un alto tasso di disoccupazione, periodi di soggetti a restrizioni di bilancio, etc.) in cui il futuro dell'orientamento e dei consiglieri d'orientamento è sembrato molto incerto. Il paradigma tradizionale è stato messo in discussione, dal momento che chiaramente non offriva un apporto efficace al singolo sul mercato del lavoro attuale. Divenne palese che un individuo non aveva bisogno solamente di consigli migliori, ma anche di capacità, per raggiungere l'obiettivo, capacità di pianificare la sua carriera e la sua vita. Per poter offrire tale apporto, un consigliere nel settore dell'occupazione e nella scuola ha bisogno di un know-how diverso da prima. La nostra esperienza dimostra anche molto chiaramente che i servizi di orientamento e i consiglieri d'orientamento non possono mai "dormire". Attendere i cambiamenti e poi reagire non sembra essere una strategia vincente. È essenziale seguire costantemente i cambiamenti, "farne parte", essere proattivi e offrire la risposta (l'apporto) il più presto possibile. Ritengo che abbiamo fatto dei passi avanti importanti in Slovenia nell'adattare l'orientamento alle nuove circostanze, nell'innalzare il livello del know-how per l'orientamento e in alcuni altri ambiti di evidente constatazione. È molto importante che le tendenze positive degli ultimi anni proseguano se vogliamo un ulteriore sviluppo dell'orientamento.

A quanto pare i problemi maggiori negli anni a venire riguarderanno la posizione dell'orientamento al lavoro nei programmi scolastici e la formazione

dei consiglieri. L'orientamento al lavoro è considerato un'attività importante nei nuovi programmi scolastici, ma nei programmi scolastici non è previsto nessun periodo (nessuna ora) per svolgere tale attività. Le attività extrascolastiche non saranno sufficienti a preparare gli alunni e gli studenti per la domanda e le sfide del mercato del lavoro. Un altro compito difficile sta nel fornire una formazione per l'orientamento ai consiglieri. Al momento si stanno svolgendo molti moduli di formazione, tuttavia attualmente non vi sono le risorse per fornire una formazione a livello nazionale. Comunque questi problemi si configurano come meno difficili di quelli che abbiamo affrontato all'inizio del decennio scorso, quindi siamo fiduciosi in un ulteriore sviluppo dell'orientamento nella nostra nazione.

### Azioni di supporto per l'attivazione di linee di servizio per adulti

**Maria Grazia D'Angelo**

*Aster - Risorse per l'orientamento e il lavoro*

L'esperienza di "Risorse per l'Orientamento e il Lavoro", Divisione autonoma di ASTER che si occupa di assistenza tecnica agli enti locali in materia di orientamento, è fortemente influenzata dalla gestione, dal 1993, del Centro Risorse Europeo per l'Orientamento - area formazione lavoro, progetto promosso dal Ministero del Lavoro e coordinato dalla Regione Emilia-Romagna. Questa circostanza ci ha permesso di condividere con la rete dei colleghi dei centri risorse europei alcune importanti occasioni di riflessione su problematiche che, via via, nel corso degli anni emergevano come cruciali sul tema dell'orientamento e di cercare insieme nuove piste di lavoro, anche attraverso la partecipazione a progetti transnazionali.

Tra queste problematiche oggi sicuramente ha un peso rilevante quello che potrebbe essere definito il tentativo di **declinare in termini operativi il concetto di lifelong guidance**.

Parlare di declinazione in termini operativi significa dare per scontato che in termini culturali il concetto sia stato acquisito dalla comunità degli orientatori. Il problema è ora quello di riflettere sulle possibili implicazioni in termini di ripensamento delle pratiche professionali nonché di individuazione di nuove linee di servizi e di modalità concrete attraverso le quali garantire il supporto dell'azione orientativa:



all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;

al governo delle conseguenze della flessibilità *sul* lavoro e *tra* lavori, sia che questo comporti un ruolo dell'orientamento volto a ridurre i rischi di precarizzazione dell'occupazione sia che, da un'altra prospettiva, per altro complementare, si accentui l'aspetto del supporto alle opportunità di sviluppo professionale dei lavoratori.

Nella nostra esperienza in termini di azioni di supporto per l'attivazione di linee di servizio per adulti (quindi nel nostro sforzo, ovviamente parziale, di contribuire alla declinazione in termini operativi del concetto di orientamento lungo tutto l'arco della vita) ci stiamo muovendo su almeno quattro piste di lavoro:

**Studio, diffusione e sperimentazione di metodologie di orientamento specifiche per adulti**, anche attraverso la capitalizzazione di buone pratiche. Su questo tema un riferimento in un certo senso obbligato è al **bilancio di competenze**. Vedremo più avanti quali azioni di supporto sono state realizzate nella Regione Friuli-Venezia Giulia per favorire la sperimentazione del bilancio di competenze presso i Centri regionali di orientamento.

La seconda pista di lavoro è quella che può essere definita di **attenzione, nella formazione, nell'aggiornamento e nella creazione di strumenti di supporto agli operatori, al diversity management**, cioè al riconoscimento e alla valorizzazione delle diversità, siano esse legate al genere, alla nazionalità, all'età, eccetera. Il riferimento prioritario (anche se non esclusivo) è agli immigrati e alle donne, che sono un'utenza quantitativamente rilevante dei servizi per l'orientamento e il lavoro. L'idea è che si debba lavorare, oltre che nella creazione di linee di servizi e di prodotti dedicati, soprattutto nell'aumentare la consapevolezza degli operatori su queste tematiche, perché acquisiscano competenze di comunicazione interculturale o perché utilizzino un approccio più attento alle differenze di genere nell'erogazione dei "normali" servizi di consulenza orientativa.

La terza pista di lavoro va nella direzione **dell'impulso alla cooperazione fra servizi di orientamento**, siano essi "dedicati" o inseriti nei centri per l'impiego e **strutture deputate all'educazione degli adulti (Centri Territoriali Permanenti)**. Rispetto a questo punto va specificato che ci muoviamo all'interno di una cornice di riferimento che vede l'integrazione fra soggetti e sistemi in una logica di rete come strategia prioritaria per migliorare l'accesso, la fruibilità e la qualità dei servizi di orientamento. È in quest'ottica che un nodo strategico della rete è costituito

dai CTP. In particolare, per quella che è stata la nostra esperienza in Emilia-Romagna, all'interno di un progetto finanziato nell'ambito dell'azione Grundtvig del programma Socrates (il cui campo di attuazione è proprio l'educazione degli adulti) abbiamo subito verificato il forte interesse che suscitava la tematica dell'orientamento nell'EDA, anche per la scarsità di analisi specifiche e di strumenti informativi su tale argomento. A questo proposito può essere utile precisare che questo progetto, denominato "Go between", prende avvio da un programma svedese volto ad innalzare i livelli di istruzione degli adulti attraverso lo sviluppo di una funzione di mediatore tra domanda e offerta di formazione, svolta dall'orientatore. Si tratta, tuttavia, di un modello difficilmente trasferibile *tout court* in contesti diversi da quello svedese perché presuppone una figura di orientatore che operi in maniera continuativa all'interno dei centri di educazione per gli adulti e che possa gestire un budget per "acquistare" il corso di formazione più adatto all'utente, sulla base delle necessità e capacità personali, piuttosto che riferirsi ai semplici corsi a catalogo. Nel realizzare le attività progettuali nei modi e nei tempi adeguati al contesto locale di riferimento, tuttavia, abbiamo verificato che i referenti dei centri territoriali permanenti hanno molto apprezzato la possibilità di trovare delle sinergie con i referenti dei servizi di orientamento dei centri per l'impiego e questo ha permesso di studiare e modellizzare delle forme di collaborazione anche diversificate, che vanno dalla presenza di un orientatore dei servizi per il lavoro nei CTP, all'analisi dei fabbisogni formativi svolta dal centro per l'impiego in funzione della programmazione di corsi dei CTP, alla collaborazione per corsi "riservati" agli utenti dei centri per l'impiego. L'aspetto sicuramente più interessante è che questo progetto è diventato il contenitore attraverso il quale costruire un raccordo **intenzionalmente perseguito a livello regionale** fra centri per l'impiego e centri territoriali permanenti, con l'obiettivo di identificare uno o più modelli di integrazione fra i due servizi, a partire dalle esperienze più significative realizzate a livello locale. L'accento sull'intenzionalità vuole proprio sottolineare un "passo avanti" rispetto all'esistenza di eventuali contatti informali fra operatori e insegnanti o alla presenza di esperienze che, pur estremamente significative, rimanevano patrimonio esclusivo dei soggetti che l'avevano promossa.

La quarta pista di lavoro concerne l'impulso alla **sperimentazione di nuove linee di servizio che utilizzino le Tecnologie per l'Informazione e la Comuni-**

**cazione per l'erogazione di informazione e orientamento per adulti**. È noto l'interesse della Commissione Europea per le iniziative tese ad avvicinare un numero sempre maggiore di persone, non solo giovani, alle risorse disponibili su WEB. In questo campo c'è ancora molto da fare:

sia nella direzione di valutare e strutturare le ipotesi alla base degli strumenti di informazione e di orientamento su web in vista della definizione di linee guida e di un protocollo etico per l'offerta dei servizi;

sia nella direzione di ragionare sulle categorie di destinatari finali che potrebbero trarre maggiore giovamento da questi servizi. In questo caso uno dei riferimenti più immediati, è alla categoria dei lavoratori cosiddetti "atipici". Una categoria numericamente sempre più rilevante eppure quasi "invisibile" come target dei servizi perché estremamente variegata e frammentata al suo interno, essendo composta sia da lavoratori che svolgono forme di lavoro parasubordinato sia da soggetti decisamente più spostati verso forme di lavoro autonomo. Per questi lavoratori il web può costituire uno spazio virtuale di incontro e riunificazione nonché contribuire a fornire un'identità visibile. In questa logica vanno potenziati e sistematizzati in particolare i servizi informativi che possono facilitare l'accesso alla formazione e all'incontro con il lavoro.

Per concludere, un breve richiamo alla prima pista di lavoro (lo studio, la diffusione e la sperimentazione di metodologie specifiche per adulti) attraverso qualche informazione sulle azioni di supporto alla sperimentazione del bilancio di competenze presso i Centri regionali del Friuli-Venezia Giulia.

In questo caso l'esigenza del committente regionale era di sperimentare e adattare al contesto regionale l'esperienza del bilancio di competenze. Rispetto a questa esigenza, esisteva un modello di riferimento (quello francese) ed esistevano anche delle esperienze documentate di trasferimento di questa metodologia nella realtà italiana. Ci trovavamo, tuttavia, di fronte ad un contesto che aveva connotazioni peculiari di questa regione, caratterizzata dalla presenza dei Centri regionali di orientamento, al cui interno operano esclusivamente psicologi, con una comprovata e pluriennale esperienza nel campo della consulenza orientativa che però si era realizzata prevalentemente, se non esclusivamente, nei confronti della popolazione giovanile studentesca. Psicologi che avevano già assistito ad un aumento di affluenza, nei loro servizi, di utenti adulti rispetto ai quali avvertivano la carenza di strumenti specifici. Le azio-



ni di supporto sono state essenzialmente rivolte agli operatori:

- in primo luogo **formazione**, curata dalla Dott.ssa Alessandra Selvatici che, tra i primi in Italia, ha approfondito la riflessione su questa pratica professionale, per favorire il trasferimento di know how specifico sulla metodologia del bilancio a partire dalla valorizzazione dell'esperienza pregressa degli psicologi orientatori su cui andavano "innestate" nuove competenze;

- in secondo luogo **creazione e diffusione di materiali di supporto**. In questo caso è stato realizzato un CD Rom "Risorse per il bilancio di competenze" contenente oltre ad una strumentazione specifica, messa a punto sempre dalla Dott.ssa Selvatici, un approfondimento teorico-metodologico, che è stato curato dal prof. Claude Lemoine. Partendo con la sperimentazione in Friuli ci eravamo infatti accorti che i materiali fin a quel momento prodotti nel contesto nazionale sul bilancio di competenze erano basati prevalentemente sullo scambio di buone pratiche (avendo come riferimento l'esperienza dei CIBC francesi) ma mancava uno strumento conoscitivo che permettesse di approfondire gli aspetti scientifici e deontologici che sottendono questa pratica professionale. Il contributo di Claude Lemoine, integrato da altri contributi, non presenti nel CD ROM, che testimoniano dei percorsi progettuali, organizzativi e individuali che hanno segnato questa sperimentazione, costituisce l'oggetto del libro "Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi" che viene dato oggi in distribuzione ai partecipanti al convegno e che vuole essere un ulteriore strumento di supporto, a più ampia diffusione rispetto al CD ROM. Infine, una versione più "agile" di questi due prodotti è stata resa disponibile anche nella sezione "orientamento" del sito regionale;

- in terzo luogo incontri di **assistenza tecnica e supervisione** che hanno accompagnato la sperimentazione. Questi incontri sono serviti ad affrontare problematiche concrete legate all'erogazione del servizio come:

la costruzione di rapporti con altri attori istituzionali che operano nel campo dei servizi per il lavoro, per la formazione e l'istruzione (e qui solo un richiamo alla collaborazione proficua che c'è stata fra Centri regionali di orientamento e scuole che offrono corsi serali ai lavoratori per il conseguimento di un diploma, che sono un esempio di come la rete di relazioni già attiva fra scuole e Centri regionali per l'orientamento scolastico ha trovato facilmente nuove sinergie nel cam-

po dell'orientamento degli adulti); la definizione di caratteristiche di omogeneità nell'erogazione di bilanci fra i diversi centri regionali; la costruzione di strumenti di monitoraggio della sperimentazione; la supervisione su casi che ponevano problematiche specifiche; l'individuazione di forme strutturate di collaborazione con esperti del mercato del lavoro che possano in qualche modo assolvere alla funzione della rete interistituzionale dei CIBC presente in Francia e assente nel nostro contesto nazionale; infine, anche questo **convegno** può essere considerato un'azione di supporto in quanto, se da un certo punto di vista segna la "conclusione" di una fase di lavoro e la condivisione dell'esperienza con gli attori che a livello locale e nazionale operano nel campo dell'orientamento, dall'altro, per il tipo di contributo che è stato chiesto ai relatori della prima sessione, "rilancia" verso nuove piste di riflessione e pone nuove sfide ai servizi che intendono occuparsi di orientamento degli adulti.

## Esperienze ed attività dei Centri Territoriali Permanenti

Valentina Goldschmidt  
IRRE – FVG

### Esperienze e attività dei CTP

#### 1. Che cosa sono i CTP e a quali necessità formative dovrebbero rispondere

L'Ordinanza Ministeriale 455 del 1997 che istituisce i Centri Territoriali Permanenti supera la precedente logica puramente compensativa (recupero in età adulta dei titoli di studio di base) che aveva sostenuto i precedenti interventi statali in materia di EdA. Gli adulti, si sostiene coerentemente con le indicazioni della Conferenza di Amburgo, hanno bisogno di continuare ad apprendere durante tutta la vita come condizione di una cittadinanza effettiva, per conseguire quelle abilità e competenze richieste dai costanti cambiamenti e dalle caratteristiche della società attuale. L'OM 455/97 chiama ad interagire due sistemi paralleli, quello della scuola e quello della formazione professionale, per dare risposte sia alle domande provenienti dai singoli che da istituzioni e mondo del lavoro. L'enfasi sul tema del lavoro è ripresa nell'altro documento fondamentale riguardante l'EdA: L'Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane per riorganiz-

zare e potenziare l'educazione permanente degli adulti del 2 marzo 2000. Certamente l'integrazione tra sistemi è uno degli obiettivi di fondo di un sistema di Educazione degli Adulti che deve consentire l'acquisizione di titoli e qualifiche professionali ma è significativo che in più punti il Documento sottolinei l'importanza di un sistema EdA che accresca la formazione libera del cittadino (i suoi diritti di cittadinanza) oltre che del lavoratore.

Il terzo documento fondamentale per l'EdA è la Direttiva 22 del 2001 che traduce l'Accordo del 2 marzo all'interno del sistema dell'istruzione, focalizzando l'attenzione *sul ruolo dei CTP*, la loro *collocazione territoriale* e la *modalità di programmazione della loro offerta formativa*.

Rispetto al loro *ruolo* i CTP vengono definiti "centri di servizio del sistema di istruzione deputati all'attuazione dell'offerta formativa integrata attraverso accordi di rete tra scuole di diverso ordine e grado (art. 6). Il concetto di "centri di servizio fa riferimento al necessario rapporto funzionale con altri servizi territoriali, a partire dai servizi per l'impiego.

Rispetto alla loro *collocazione* si prefigura un rapporto tra Comitati Locali, Enti Locali e Regione. Se ai comitati locali, in quanto luoghi di conoscenza diretta del territorio, spetta il compito di formulare proposte in merito all'istituzione dei CTP e alla loro dislocazione, è la Regione "d'intesa con gli EE.LL e con il Dirigente dell'Ufficio scolastico regionale, nel confronto con le parti sociali, secondo gli obiettivi della programmazione regionale dell'offerta formativa" che definisce e decide la dislocazione dei CTP (art.6).

Per quanto riguarda la *programmazione dell'offerta formativa* dei CTP, non saranno più i Centri a ricercare in prima persona le intese, gli accordi, le integrazioni e a costruire un Piano dell'Offerta Formativa rispondente ad una propria lettura della esplicita e/o ipotetica domanda formativa degli adulti nel territorio di riferimento ma i CTP dovranno predisporre interventi per l'EdA che siano "parte integrante della programmazione locale dell'offerta formativa svolta in attuazione degli indirizzi e dei criteri contenuti nella programmazione regionale". Le attività dei CTP dovranno essere "coerenti con la programmazione locale dell'offerta formativa" e ad essa ricondotti "facendone ugualmente parte integrante".

Era dunque prevista una complessa articolazione per livelli, locale, regionale e nazionale (il Comitato Nazionale avrebbe dovuto individuare le priorità strategiche, gli indirizzi generali, le risorse attivabili, le linee guida per la determinazione degli standard, del monitoraggio, della valutazione, dei dispositivi di certificazione e riconoscimento dei crediti)



che non si è mai realizzata perché molte scelte politico-culturali sono rimaste sospese anche se la direzione di marcia era stata individuata.

Promuovere l'innovazione in un contesto in evoluzione, non del tutto normato dal punto di vista legislativo, è difficile. In questa situazione di stallo si sono evidenziati alcuni punti deboli sui quali sarà necessario intervenire:

- il 25% del personale docente dei CTP è precario, vengono utilizzati supplenti annuali e personale della scuola in esubero;
- manca un profilo professionale per chi lavora nell'EdA e non vi sono graduatorie specifiche che tengano conto dell'esperienza maturata in questo settore anche se nella conferenza unificata stato regioni del 2 marzo 2000 è detto chiaramente che la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione permanente degli adulti invoca la "presenza di operatori specializzati, qualificati, con competenze professionali specifiche. Non basta più essere un professionista della didattica, il docente deve saper fare il bilancio di competenze, strutturare percorsi negoziati e determinare curricula personalizzati che valorizzino i saperi posse-

duti, deve saper contestualizzare il suo operato, relazionarsi con le istituzioni e il territorio... Si tratta di attività che, pur non essendo totalmente diverse rispetto alle attività dell'insegnante del mattino, hanno un peso maggiore e più specifico per il docente dell'EdA;

- continuo calo delle risorse dei CTP nonostante l'aumento delle attività;
- difficoltà a rilevare i bisogni formativi di un'utenza variegata e a definire conseguenti priorità di risposta;
- segnali di competitività tra scuole, tra scuole e CFP, tra scuole e associazionismo formativo;
- scarso collegamento tra ordini diversi di scuole;
- scarso rispetto dei contratti di lavoro che prevedono il riconoscimento del diritto allo studio in orario lavorativo.

Per soddisfare l'insieme delle richieste che interessano i cittadini in età adulta, in relazione ai loro molteplici bisogni, **l'offerta formativa** deve necessariamente proporre percorsi aperti e flessibili, interventi mirati, capaci di "rompere la relazione perversa di esclusioni diverse". Ciò richiede una professionalità attenta a rivedere non solo gli aspetti organizzativi e proget-

tuali ma anche a riconsiderare il versante didattico nella messa a punto di curricula, nella programmazione di attività capaci di sviluppare competenze, nella scelta dei materiali e degli strumenti da utilizzare, nella pratica relazionale e comunicativa.

## 2. Caratteristiche dell'educazione degli adulti

Malcom Knowles, uno dei più noti studiosi dell'apprendimento adulto, sottolinea come sia errata la consuetudine di insegnare agli adulti come fossero bambini perché gli adulti hanno necessità, obiettivi, caratteristiche psicologiche e caratteriali ben diverse. Alcune differenze fondamentali tra la pedagogia (rivolta all'educazione dei bambini e degli adolescenti) e l'andragogia (rivolta all'educazione degli adulti) (Tab. 4).

L'OM 455 che ha istituito i CTP cita l'**accoglienza** come uno dei compiti essenziali del corpo docente, si tratta di un'attività che ha lo scopo di impegnare gli iscritti in un lavoro di riflessione sulle proprie motivazioni, sui propri bisogni e capacità di apprendimento, per precisarli, mettere a fuoco problemi e ricercare soluzioni.

PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
I ragazzi sono disposti ad imparare perché debbono farlo. Quello che imparano a volte serve solo ad essere ammesso ad un livello di scuola superiore.	Gli adulti sono disposti ad imparare ciò di cui hanno bisogno come lavoratori, coniugi, genitori, membri di organizzazioni, utenti di tempo libero ecc. L'adulto ricorre ad una attività formativa soprattutto perché si rende conto di qualche inadeguatezza nel far fronte ai problemi della sua vita attuale, la sua prospettiva temporale è quella dell'immediata applicazione.
L'insegnante ha piena responsabilità di prendere tutte le decisioni su quello che verrà appreso, come e quando verrà appreso e se è stato appreso.	Nel modello andragogico è fondamentale il richiamo alla responsabilità del discente e la condivisione del progetto ( <b>contratto di apprendimento</b> ).
Insegnamento prevalentemente centrato sui contenuti, sulla trasmissione di informazioni e saperi da un docente a un discente percepito come dipendente.	Insegnamento centrato sui problemi. Nell'insegnamento agli adulti deve diminuire l'enfasi sulle tecniche di trasmissione e aumentare l'enfasi sulle tecniche che collegano l'esperienza del discente e lo coinvolgono ad analizzare le proprie esperienze.
Il bambino non ha una grande esperienza rispetto a ciò che apprende. I nuovi apprendimenti, non dovendosi confrontare con l'esperienza pregressa, si strutturano autonomamente.	Nell'educazione dell'adulto l' <b>esperienza</b> ha un ruolo fondamentale sia come attività di apprendimento sia come pregresso talvolta negativo che costituisce una barriera di pregiudizi e di abitudini mentali che fa resistenza all'apprendimento. L'adulto identifica se stesso soprattutto attraverso le sue esperienze, rifiutare la sua esperienza è rifiutare lui come persona.
La mancanza di esperienza determina una maggiore omogeneità tra i discenti. Le differenze tra gli individui sono meno marcate.	Le differenze tra gli individui aumentano dato che aumentano con l'esperienza.

Tab. 4 - Tratto da Knowles *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*, Angeli 2002

Sviluppare negli allievi consapevolezza circa le proprie conoscenze e capacità in rapporto alle quali diagnosticare bisogni e formulare obiettivi è ben diverso che rilevare i livelli di partenza perché poi il docente possa programmare il suo corso. Non si tratta di elaborare un semplice programma e neppure un pacchetto preconfezionato, ma un vero e proprio progetto di apprendimento attraverso una pianificazione comune e poi gestire le attività di apprendimento che devono avere le caratteristiche di modularità, flessibilità e certificabilità.

### 3 Flessibilità, modularità e certificazione delle conoscenze

La modularità è indispensabile per passare da un sistema chiuso e lineare ad un sistema aperto e componibile.

L'accordo Stato regioni del 2 marzo 2000 dice espressamente che "il modello formativo dell'EdA si caratterizza per la modularità dei percorsi aperti e per la flessibilità dei moduli che lo compongono, ognuno finito in sé e riconosciuto, eventualmente quale credito formativo".

Il riconoscimento dei crediti serve a scontare un certo numero di ore di istruzione/formazione dal tempo necessario per conseguire un determinato risultato nel processo formativo (es. titolo o qualifica) e favorisce il passaggio in senso orizzontale e verticale tra i diversi segmenti del sistema.

Nel memorandum sull'istruzione e la formazione permanente elaborato dalla Commissione europea si sollecita la valorizzazione dell'apprendimento conseguito in contesti diversi, quindi non solo quello formale, cioè realizzato nell'Istruzione e nella Formazione professionale e che porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute, ma anche quello non formale, realizzato per es. in ambito lavorativo o in associazioni, sindacati, partiti ecc. e di quello informale che deriva dall'esperienza di vita.

Per il riconoscimento dei crediti bisognerebbe:

- descrivere ogni segmento di esperienza formativa in termini di competenze sulla base di standard omogenei, correlate agli obiettivi formativi dei moduli
- istituire apposite intese tra le istituzioni scolastiche, le agenzie di formazione e altri soggetti interessati per il riconoscimento del valore dei crediti
- applicare il sistema di passaggi tra percorsi formativi diversi.

Ma non si è ancora giunti alla definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze in funzione del reciproco riconoscimento dei crediti formativi. Nella pratica dell'EdA vi sono esperienze di certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti, ma mancano di omogeneità e difficilmente sono riconducibili a standard.

Le uniche aree in cui sono definiti dei parametri generali e delle procedure standardizzate per la misurazione e la valutazione delle competenze sono quelle che riguardano le competenze informatiche, le lingue straniere e l'italiano come L2 per stranieri. Si tratta di certificazioni esterne, da parte di enti istituzionali che assumono il ruolo di certificatori, ciò significa che la certificazione è opera di soggetti distinti dai soggetti erogatori della formazione e che avviene in modo indipendente dalle modalità secondo cui la competenza si è formata (attraverso processi formali di formazione o al di fuori di essi). La certificazione esterna comporta un costo per l'utente.

### I CTP del Friuli Venezia Giulia

#### • dislocazione

Nel Friuli-Venezia Giulia sono attivi 15 CTP: 2 a Trieste città, uno a Gorizia e uno a Staranzano (GO), 2 a Udine città e 5 nella provincia di Udine, uno a Corderoipo, uno a Tolmezzo, uno a San Giorgio di Nogaro, uno a Gemona del Friuli, uno a Cividale; 4 in provincia di Pordenone, uno a Torre di Pordenone, uno a Sacile, uno a Prata di Pordenone e uno a San Vito al Tagliamento.

10 CTP hanno come riferimento amministrativo e didattico la scuola dell'obbligo (Istituti comprensivi o scuole medie), 5 hanno la loro sede presso la scuola superiore.

#### • analisi del fabbisogno formativo del territorio

I CTP cercano di esplorare, sulla base dell'analisi di alcuni dati, sia il fabbisogno legato all'occupazione che quello culturale e di istruzione ma non possono certo essere i luoghi cui è deputata l'analisi dei bisogni formativi del territorio.

Una ricerca dell'IRES ha stimato che alla fine del 1999 nel Friuli-Venezia Giulia c'erano quasi 300.000 persone tra i 15 e i 64 anni prive di licenza media. Sono soprattutto donne e cittadini extracomunitari ai quali non viene riconosciuto il titolo di studio conseguito nel loro paese.

La ricerca fornisce dati dettagliati per zona.

Gli utenti potenziali vengono anche individuati dai CTP attraverso la collaborazione di varie associazioni, sono segnalati dalle ASL e dal SERT, a volte dai Comuni e dalle Parrocchie.

Il vero problema è che a livello nazionale (ma penso che a livello locale non ci si discosti molto) il 47 % dei corsisti dei CTP ha il diploma o la laurea (dati del monitoraggio 2001-2002). È un problema che riguarda tutti i paesi europei: la domanda di formazione proviene soprattutto da parte dei lavoratori con qualifiche e specializzazioni medio-alte mentre per le qualifiche medie e basse occorrerebbe un'azione di stimolo e di

promozione. Il target a cui il sistema integrato EdA è prioritariamente indirizzato è un'utenza a basso livello di istruzione e disagio sociale.

#### • utenti

Sono i più variegati possibile per nazionalità, età, condizione lavorativa, livello di istruzione.

Spesso eccedono, almeno per alcuni corsi di lingua straniera o di informatica, le possibilità di accoglienza del Centro costringendo a fare liste di attesa o a ridurre le ore per cercare di accontentare il più possibile le richieste.

#### d) Offerta formativa

I CTP della regione sono diversi nella loro storia, nelle modalità di gestione, nella disponibilità di risorse umane e strutturali.

Il catalogo delle offerte formative in genere viene definito in relazione a quanto si può offrire in base alle competenze possedute dai docenti e dagli operatori disponibili. Si possono comunque indicare le seguenti aree, alcune diffuse in quasi tutti i CTP altre presenti solo in alcuni.

#### Area istruzione

*Area cultura generale*

*Area lingue straniere*

*Area scienze naturali*

*Area informatica*

*Area salute*

*Area giuridica*

*Area orientamento e lavoro*

*Area artistico-musicale-espressiva*

*Area psicomotoria*

*Area dell'economia domestica*

*Area sociale*

*Area formazione tecnica*

**Nell'area istruzione** sono collocati i percorsi che conducono ad acquisire titoli di studio (licenza elementare, media) o certificazioni di conoscenza della lingua italiana da parte di enti esterni accreditati. È l'area formativa più tradizionale e diffusa, seppure con un differente livello di articolazione.

Nell'area **cultura generale** sono comprese quelle attività più strettamente connesse alle discipline ma non finalizzate ad acquisire competenze "strumentali", apprendimenti che potremmo definire "disinteressati", legati agli interessi personali. Rientrano in questa categoria corsi di discipline umanistiche e letterarie, di geografia e storia. Non è un'area molto diffusa.

Nell'area **lingue straniere** sono inclusi la vasta gamma di insegnamenti linguistici (con l'esclusione dell'Italiano come "Lingua 2") erogati nei corsi dei CTP. Fra questi ricorre in primo luogo naturalmente l'Inglese, ma sono anche parecchio presenti il Francese, lo Spagnolo ed il Tedesco. Presenti anche in un caso corsi di russo, serbo-croato e sloveno.

Nell'area **scienze naturali** vengono in-



cluse discipline di tipo naturalistico, paleontologia, astronomia.

Nell'area **informatica** sono compresi i molteplici corsi, articolati su vari livelli, relativi all'Informatica generale o di base e all'Informatica più specialistica. È oggi l'area più diffusa. In alcuni CTP l'articolazione dei corsi è notevole.

Nell'area **salute** ricorrono i corsi di educazione alla salute, di educazione alimentare presenti in alcuni CTP.

Nell'area **giuridica** rientrano diversi corsi di diritto e di cultura giuridica in generale. È un'area ancora poco diffusa.

Nell'area **orientamento e lavoro** sono inclusi corsi di avvio all'imprenditorialità, di orientamento al lavoro, di conoscenza del mercato del lavoro, di utilizzo degli strumenti del collocamento professionale.

Nell'area **artistico-musicale-espressiva** sono comprese attività definibili nei termini di apprendimenti "disinteressati". Rientrano qui una gamma di corsi che vanno dalla scrittura creativa alla storia dell'arte, alla storia della musica. Nell'area di **espressione corporea** rientrano attività legate al corpo, in senso fisico e psico-fisico, che comprendono ad esempio le tecniche di rilassamento.

Nell'area dell'**economia domestica** sono comprese attività come il taglio e cucito o il decoupage.

Nell'area **sociale** rientrano corsi sul tema dell'assistenza a persone anziane e a portatori di handicap, corsi sulla comunicazione nei rapporti interpersonali e attività formative per animatori di comunità. Anche le attività offerte ai detenuti sono comprese in questa area.

Nell'area della **formazione tecnica** sono comprese attività corsuali erogate in integrazione con il sistema della Formazione professionale. Si tratta in genere di corsi preprofessionalizzanti, un primo approccio alla professione per sperimentare alcune cose in previsione di un percorso più lungo che si potrà fare eventualmente nei centri di formazione professionale.

Mi sembra importante sottolineare che i CTP della regione cercano di rispondere alle necessità formative in relazione alle richieste del mercato del lavoro e del territorio, ma non perdono di vista il fatto che l'uomo è unità e questa unità deve essere mantenuta nella sua formazione creando le condizioni favorevoli all'evoluzione di ogni persona e non di una parte soltanto, quella cioè in grado di offrire risposte alla selezione che il mondo dell'economia sta imponendo spietatamente attraverso il processo di globalizzazione. La formazione rivolta all'uomo intero, all'uomo che lavora ma anche all'individuo carico di una sua propria storia, di una sua esperienza, di sue idee e convinzioni, esperienze, affetti, bisogni, motivazioni, doveri.

Detto in altre parole il problema dello sbocco professionale e dell'inserimen-

to lavorativo è importante nell'EdA ma secondario rispetto al problema di che cosa vuole la persona, al di là delle opportunità di lavoro esistenti in un territorio e dei percorsi formativi che possono tradurre quelle opportunità in possibilità di assunzione. Qui sta una differenza fondamentale con la F.P. che invece risponde al criterio di individuare e formare figure professionali richieste dalle imprese.

Alla fine dei corsi, in genere, viene chiesto agli utenti di dare una valutazione attraverso questionari che misurano soprattutto il gradimento dell'attività offerta.

#### • **Accoglienza e tutoraggio**

Nell'accoglienza il docente dovrebbe entrare in rapporto con il singolo iscritto e condurre un ragionamento rispetto ai motivi che lo hanno portato lì, alle cose che si aspetta, alle cose che gli piacerebbe fare. Un confronto faccia a faccia su ciò che ciascuno vuole e su quello che realisticamente può avere. Ma l'attività di accoglienza è resa difficoltosa dai grandi numeri per cui in genere si limita ad un incontro collettivo per i corsi brevi e si riserva per i corsi lunghi un incontro individuale.

Con una media di 7-800 persone è problematico fare un bilancio di competenze, fare un patto formativo, dare una risposta forte di rimotivazione e riorientamento a livelli diversissimi (si va dai molti immigrati colti che vengono e sanno benissimo che cosa vogliono, ai drop out, ai pensionati, ai giovani che cercano un lavoro, ai meno giovani che stanno perdendo un lavoro). Gli insegnanti alfabetizzatori e i coordinatori del consiglio di classe assumono in genere anche il ruolo di tutor. Il compito principale di questa figura sembra essere quello di rimotivare in presenza di segnali di abbandono.

#### **Il ruolo degli IRRE**

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha affidato agli IRRSAE il compito di sostenere la nuova cultura dell'Educazione degli Adulti dopo l'emanazione della 455/97. In particolare due compiti sembravano prioritari:

- Qualificare professionalmente tutti gli operatori come risorsa per rispondere ai bisogni differenziati dell'utenza, come ricerca di nuove strategie operative.
- Mettere in rapporto aree formative tra loro separate quali quella formale, informale e non formale.

Gli IRRSAE sono stati chiamati ad elaborare collettivamente un progetto nazionale e poi a declinarlo in scala regionale in relazione ai bisogni specifici riscontrati nei vari contesti.

L'IRRSAE del Friuli Venezia Giulia dal 1999 ha proposto una serie di interventi formativi per il personale dei CTP e dei corsi serali delle scuole superiori

su vari temi: l'accoglienza, la progettazione e la realizzazione di percorsi integrati, la modularità, il metodo autobiografico, la pedagogia della Gestione Mentale.

Uno degli obiettivi che si è proposto l'IRRSAE è stato quello di mettere in comunicazione i vari CTP e di far scambiare esperienze. A questo fine ha organizzato corsi di alfabetizzazione informatica per docenti in modo da metterli in grado di scambiarsi materiali e informazioni via e mail e di consultare i siti dedicati all'EdA e ha lavorato sulla documentazione delle esperienze didattiche. Dall'anno 2002 ha anche attivato gruppi di lavoro per settori dell'EdA per rendere più stretti i rapporti tra insegnanti che seguono determinate aree, in modo da rendere più omogenea l'offerta formativa dei vari CTP.

## **La sperimentazione del bilancio di competenze nei Centri regionali di orientamento**

**Piero Vattovani**

*Struttura Regionale di orientamento - Regione FVG*

### **Motivi e origine della sperimentazione**

I Centri regionali di orientamento, specie nelle attività di sportello, incontrano sempre più spesso nuove categorie di utenti (giovani e adulti esterni ai sistemi formativi) che esprimono bisogni di orientamento che non trovano risposte soddisfacenti nella sola azione informativa o nei colloqui di consulenza orientativa tradizionali, centrati molto sul supporto alla scelta.

Il BdC pare essere una metodologia particolarmente adatta per affrontare, con nuove risorse professionali, la questione della consulenza orientativa degli adulti.

L'OB. europeo 5B ha fatto da catalizzatore offrendo le risorse necessarie ad organizzare una sperimentazione di qualità.

### **Caratteristiche peculiari del progetto**

Sono stati coinvolti operatori e Centri di orientamento stabilmente operanti sul territorio (impatto non occasionale); i consulenti di bilancio sono stati formati a partire da una competenza professionale già elevata e omogenea (psicologi con esperienza decennale nell'area dell'orientamento scolastico); il percorso viene sostenuto da un programma mirato di formazione, di assistenza tecnico - progettuale e di supervisione dei casi;

L'uso sinergico delle risorse regionali e comunitarie (progetto SISIFO) permette un supporto tecnico di qualità e la predisposizione/adattamento di un nutrito repertorio di nuovi strumenti (CD-Rom- professioni).

### Risultati ottenuti

*Per l'utente:* un'ottantina di persone adulte hanno completato con soddisfazione il percorso proposto (8-10 incontri), riportando generalmente una migliorata consapevolezza delle proprie competenze e dei propri obiettivi professionali;

*per il consulente:* il bilancio si è dimostrato una metodologia particolarmente coerente con la professionalità dell'orientatore, producendo maggior padronanza e competenza nella gestione della consulenza orientativa con gli adulti. Il percorso è stato vissuto dai consulenti come soddisfacente e pertinente ai bisogni dei propri utenti, anche se piuttosto impegnativo e oneroso in termini lavorativi;

*per il servizio:* la sperimentazione lascia in eredità un gruppo consistente di operatori pubblici (15) in grado di gestire percorsi di bilancio sull'intero territorio regionale sulla base di un modello condiviso e unitario; un repertorio di strumenti completo per l'attivazione di linee di servizio sul bilancio; un know how e un'esperienza da diffondere e da condividere con il resto del "Sistema".

### Criticità e prospettive

Alcuni snodi emersi nella sperimentazione rimangono ancora parzialmente irrisolti: riguardano la rete di relazioni tra servizi e operatori, l'onerosità (in termini organizzativi) del percorso di bilancio, la compresenza e la differenziazione con altre pratiche orientative per adulti.

La sperimentazione è anche un contributo per ripensare al "Sistema dei servizi per l'Orientamento Continuo" in FVG, indipendentemente dalla possibilità o meno di mettere a regime il B.d.C. c/o i Centri di orientamento.

## Considerazioni conclusive

**Alessandra Selvatici**

Associazione D.O.R.A.

È impresa ardua e quasi presuntuosa

voler trarre le conclusioni di una giornata così ricca di stimoli, di riflessioni ma anche di emozioni.

Mi piace concludere questa giornata sul filo delle emozioni che mi ha suscitato.

L'emozione di rivedere, attraverso gli interventi dei relatori, quanta strada abbiamo percorso in questi ultimi dieci anni, anni in cui, come ha detto Maria Luisa Pombeni, abbiamo "pedalato in salita"...ma con quali risultati!

Questo convegno ha un titolo che ben rappresenta il nostro cammino: "L'orientamento degli adulti: una risposta possibile". Ironicamente si potrebbe parafrasare così: "L'orientamento degli adulti: una risposta possibile?" È un'emozione scoprire, alla fine di questa giornata, che possiamo oramai togliere il punto interrogativo finale.

Dobbiamo ancora lavorare: come Maria Luisa Pombeni ha ricordato, esiste ancora, per noi in Italia, il problema di definire meglio le professionalità e i percorsi formativi dei nostri operatori, operazione che in Francia è stata fatta da tempo. Ma alla conclusione di questa giornata, "sentendo" il clima dei lavori e della informalità – un clima caldo, fatto di sintonia e armonia dei linguaggi e degli interessi – mi sento di dire che in dieci anni di lavoro difficile e non sempre gratificante, abbiamo costruito qualcosa che giudico più importante della definizione dei profili professionali (che oggi costituisce forse un problema di facile soluzione). Qualcosa che, personalmente, ho sempre "invidiato" ai colleghi francesi dai quali abbiamo tanto imparato: la loro comunità professionale.

Oggi sento che in Italia stiamo costruendo una nostra comunità professionale, fatta non solo di linguaggi comuni, di pratiche condivise ma anche di sentimenti: primo fra tutti, il sentimento di appartenenza. Sento che "i brutti anatroccoli", come ancora stamattina si definivano alcuni degli operatori presenti, stanno oramai mettendo le ali: non so se tutti diventeranno dei cigni, ma siamo sulla strada buona! Mi conferma in questa idea la presenza, a questo convegno, degli operatori di "seconda generazione", se posso usare questa espressione, accanto agli operatori di "prima generazione".

Quello che ci sorregge oggi è il fatto di credere che sia possibile ripercorrere la favola del brutto anatroccolo. In questo senso il lavoro fatto in Friuli-Venezia Giulia è un esempio felice. Non ci si è limitati a copiare e importare delle metodiche o degli strumenti: è

stata, invece, svolta con successo una delicata operazione di innesto di una nuova pianta su una pianta autoctona, che aveva già buone radici. Il bilancio di competenze e le azioni per gli adulti sono diventati patrimonio dei servizi regionali di orientamento che, come quasi tutti i contesti italiani, avevano una consolidata esperienza di lavoro con i giovani e con le scuole. Trovo che questo sia un interessantissimo esempio di quel *mainstreaming* che la Comunità Europea da tempo ci sollecita a fare: un'operazione a volte un po' misteriosa nei suoi aspetti operativi e sempre difficile da realizzare. Qui, in Friuli-Venezia Giulia, ne abbiamo un esempio importante, che si è giovato della collaborazione e del supporto dei colleghi francesi che abbiamo ascoltato questa mattina.

Monsieur Guichard, nel suo interessante intervento, sottolineava un aspetto chiave delle azioni di orientamento per gli adulti – aspetto al quale la Francia dedica da sempre grande attenzione – e, cioè, il loro radicamento nelle dinamiche sociali e nell'organizzazione del lavoro nonché l'importanza di mantenere un forte legame fra le azioni tecniche, le metodiche, la filosofia di intervento che le sottende e il sistema di valori in cui tali interventi si collocano. Ascoltando questo intervento mi chiedevo se e quando, anche in Italia, saremmo stati capaci di creare questo legame forte, superando la menomante logica tecnicistica che spesso ha connotato le nostre azioni di orientamento, a scapito della loro forte valenza sociale.

Ed è stata per me un'emozione sentire la Professoressa Goldschmidt citare i diritti di cittadinanza in riferimento all'educazione degli adulti e ai Centri Territoriali Permanenti.

Troppe volte, in occasioni come questa, ci siamo ritrovati a fare lamentazioni per l'eterna mancanza delle condizioni minime per lavorare sull'orientamento e farne davvero un sistema o ce ne siamo andati "con la coda fra le gambe" per il sempre frustrante confronto con i colleghi francesi: una realtà di riferimento costante quanto inarrivabile.

Oggi il clima è stato diverso: noi stiamo, infine, costruendo un sistema importante, di rilievo sociale e professionale.

Sì... "una risposta è possibile" anche in Italia, come negli altri paesi europei con i quali ci siamo sempre confrontati e dai quali abbiamo imparato tanto e con profitto.

Di qui possiamo crescere ancora.