

# ***Apprendimento permanente e Università: la validazione degli apprendimenti informali e non formali in Francia e prospettive in Italia***

**Luisa Daniele**

## **Abstract**

Il campo di ricerca a cui fa riferimento l'articolo copre un'area di studio emergente, infatti i dati a nostra disposizione (Miur Ufficio statistico – Istat, 2008, Eurostat 2007) confermano un aumento, nel nostro paese e in Europa, della partecipazione del pubblico adulto alla formazione universitaria: nell'a.a. 2007-2008 gli iscritti al sistema universitario italiano con età maggiore di 25 anni erano il 33% della popolazione universitaria totale. (dati Miur Ufficio statistico – Istat, 2008). Questo nuovo pubblico porta con sé una domanda non tradizionale di formazione e delle esigenze di valorizzazione degli apprendimenti già acquisiti nei diversi contesti della vita adulta, in primo luogo sul lavoro.

Anche in relazione a questo scenario il movimento di riforma che ha interessato negli ultimi 10 anni il sistema universitario italiano, seppure con contraddizioni e disomogeneità, ha messo in luce l'esigenza di raccordarsi ai sistemi di istruzione superiore europei e agli obiettivi, posti a livello comunitario, di:

- valorizzazione nei curricula non solo delle competenze di base, ma anche di competenze culturali e professionali (*learning outcomes*) mirate all'occupabilità e all'integrazione sociale e lavorativa dei laureati;
- valorizzazione degli apprendimenti acquisiti per via esperienziale, per non sprecare il potenziale di conoscenze e competenze già posseduto da questo tipo di possibili fruitori dei sistemi di istruzione e formazione continua.

Tali sfide comportano uno sforzo, da parte dell'Università, nella direzione di aggiungere un nuovo ruolo istituzionale, a quelli tradizionali della didattica e della ricerca, che consiste nella certificazione di apprendimenti acquisiti in contesti esterni all'Università, anzitutto sul posto di lavoro. Inoltre, la presenza di adulti, portatori di conoscenze e competenze acquisite nei contesti della vita personale e professionale, impone all'Università di interrogarsi sul significato dell'apprendimento, in particolare in età adulta, e a partire dall'esperienza.

Poiché, infatti, la cornice normativa in essere, autorizzerebbe il riconoscimento, fino ad un terzo dei crediti formativi totali per ciclo, di "conoscenze e abilità professionali certificate", tale lavoro di tesi rappresenta una delle prime esperienze di riflessione sulle opportunità, vincoli, risorse e rischi dell'adozione di pratiche di riconoscimento e validazione dell'esperienza per accedere a percorsi di studio universitario 'flessibili e personalizzati'.

-----  
Luisa Daniele è ricercatrice nel campo dell'apprendimento permanente. Ha conseguito il dottorato a Roma Tre, in cotutela con Paris X – Nanterre, in Pedagogia sperimentale. Si è occupata di riconoscimento e validazione degli apprendimenti informali e non formali all'università, e delle politiche europee per sostenere la partecipazione all'apprendimento permanente.

Lavora presso l'Isfol – Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori - e collabora con la cattedra di Educazione degli Adulti di Roma Tre, prof.ssa A. Alberici. Tra le altre pubblicazioni, ha curato il volume: *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, Isfol, 2004.

## ***Apprendimento permanente e Università: la validazione degli apprendimenti informali e non formali in Francia e prospettive in Italia***

### **1. L'emergenza della validazione degli apprendimenti dell'esperienza per l'Università**

I dati a nostra disposizione (Miur Ufficio statistico – Istat, *Rapporto sull'Università 2007; Anagrafe, 2008*) confermano un aumento, nel nostro paese e in Europa, della partecipazione del pubblico adulto alla formazione universitaria. Tale nuovo pubblico porta con sé una domanda non tradizionale di formazione e delle esigenze di valorizzazione degli apprendimenti già acquisiti nei diversi contesti della vita adulta, in primo luogo sul lavoro.

A ciò si aggiunge il fatto che il movimento di riforma che ha interessato negli ultimi 10 anni il sistema universitario italiano (DM 509/99), seppure con contraddizioni e disomogeneità, ha messo in luce l'esigenza di raccordarsi ai sistemi di istruzione superiore europei e agli obiettivi di:

- valorizzazione nei curricula non solo delle competenze di base, ma anche di competenze culturali e professionali (*learning outcomes*) mirate all'occupabilità e all'integrazione sociale e lavorativa dei laureati;
- valorizzazione degli apprendimenti acquisiti in contesti informali e non formali, per non sprecare il potenziale di conoscenze e competenze già possedute dal pubblico adulto.

Tali sfide comportano uno sforzo, da parte dell'Università, nella direzione di sviluppare sistemi di formazione permanente e continua in integrazione agli obiettivi di formazione superiore che già le competono, e acquisire un nuovo ruolo istituzionale, quello della certificazione di apprendimenti acquisiti in contesti esterni all'Università, anzitutto sul posto di lavoro, nuovo ruolo che si aggiunge a quelli tradizionali della didattica e della ricerca.

In questo ambito, a livello europeo, nel maggio 2004 sono stati presentati nelle conclusioni del Consiglio, i "Principi comuni europei per la validazione dell'apprendimento non formale e informale", mentre è del novembre 2008 la bozza finale delle Linee-guida europee per la validazione dell'apprendimento non-formale e informale (*European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning – Final Draft*).

Anche a livello nazionale il dibattito è vivo: infatti il DM 270/2004 ha previsto per la prima volta la possibilità per l'università di riconoscere crediti formativi universitari (CFU) per "le conoscenze e le abilità professionali certificate individualmente ai sensi della normativa vigente in materia, nonché le altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso" (Art. 5, comma 7). Inoltre nello schema di legge sulla formazione permanente, era previsto "il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti (...) ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione scolastica e universitaria e per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione e formazione professionale" (schema di legge del Ministero della Pubblica Istruzione, "Norme in materia di apprendimento permanente" del 3 agosto 2007).

Si è accennato come dato saliente la crescita costante del pubblico adulto negli atenei italiani, francesi ed europei. In Italia, nell'a.a. 2007 – 2008 si registra una media nazionale del 33,8% di iscritti all'Università con età superiore ai 25 anni.

In Francia, un terzo degli iscritti ai corsi di laurea ha caratteristiche diverse da quelle degli studenti tradizionali<sup>1</sup>.

Si tratta di adulti che hanno interrotto gli studi, e vi ritornano da adulti beneficiando del diritto allo studio da lavoratori, o investendo il loro tempo libero nello studio; adulti motivati da un disegno di autorealizzazione o da esigenze di riconversione o di mobilità professionale; oppure lavoratori provenienti dalla formazione professionale che vogliono prendere un titolo accademico per adempiere ai requisiti della certificazione degli organismi di appartenenza.

In generale, l'invecchiamento relativo della popolazione in Europa pone infatti delle nuove esigenze in termini di apprendimento permanente: occorre immaginare percorsi con ritorni flessibili e ricorsivi nella formazione. L'Università, quindi si configura come un attore chiave nel sistema della formazione continua e permanente, ciò attribuisce all'accademia la responsabilità di:

- contribuire allo sviluppo sociale ed economico locale e nazionale,
- accompagnare e stimolare i processi di innovazione e di mobilità sociale,

ma restituisce anche all'Università diversi vantaggi; anzitutto la possibilità di:

- attirare un nuovo pubblico che possa, nel lungo periodo, compensare la diminuzione delle iscrizioni dovuta al calo demografico;
- in secondo luogo accogliere nuovi saperi e competenze, quelle degli adulti lavoratori, fonte di arricchimento per l'università;
- infine trovare delle nuove forme di finanziamento, attraverso la costruzione di partenariati con le imprese e con le parti sociali.

Ancora, diventa rilevante con l'ingresso degli adulti all'Università un nuovo campo di ricerca e di studio: esso concerne l'adulto e la modalità in cui questi apprende e quindi in primo luogo l'apprendimento tramite l'esperienza, in contesti informali e non formali; la modalità e gli strumenti per riconoscere e validare tali apprendimenti; la formazione di nuove figure professionali che intervengono nel processo di validazione. In questa linea di ricerca emergente si inserisce il lavoro di ricerca qui presentato.

Occorre subito precisare come, nel panorama francese esistano due dispositivi atti al riconoscimento e validazione degli apprendimenti, con due finalità diverse, ma che possono essere utilizzati congiuntamente:

Tali dispositivi sono:

- il decreto 906 del 1985 che permette l'accesso alla formazione universitaria a coloro che non hanno il titolo normalmente richiesto, e inoltre, grazie a tale dispositivo possono essere riconosciuti crediti formativi universitari (o moduli) sotto forma di 'dispensa`.

---

<sup>1</sup> Dati del Ministero Educazione Nazionale, 2007.

- il decreto 509 del 2002, che permette di attribuire integralmente o parzialmente un titolo accademico, sulla base della validazione dell'apprendimento esperienziale del candidato.

Entrambi i dispositivi normativi e, in generale, le pratiche di riconoscimento e validazione dell'apprendimento informale e non formale all'Università, si basano su almeno due assunti:

1) l'esperienza, in qualunque contesto sia stata realizzata è formativa, ovvero occasione di apprendimento. Tale apprendimento non è esplicito, ma va "snidato", e il processo di riappropriazione (e valorizzazione) del proprio sapere acquisito in contesti informali e non formali da parte dell'individuo si compie mediante un processo di riflessione sulla propria esperienza e di costruzione di senso. Tale assunto, pone almeno due tipi di problemi: definire "cosa è l'esperienza", e "come si struttura il pensiero riflessivo" nella pratica lavorativa di un adulto

2) Il sapere acquisito grazie all'esperienza è diverso rispetto ai saperi accademici contenuti nei *curricula* universitari, (se non fosse diverso, non ci si porrebbe il problema del "riconoscimento" e della "validazione"), ma può essere equipollente, e quindi è possibile realizzare a livello individuale, ma anche sociale, una transazione (nel duplice senso, definito da Dewey, di analogia con lo scambio tra beni, ma anche mutazione reciproca tra le parti che partecipano alla transazione<sup>2</sup>) tra saperi di natura diversa, ma dello stesso valore, dove il valore è definito dal loro utilizzo sociale. Il sapere acquisito in contesti informali e non formali, quindi, è trasferibile in altri campi, proprio perché può essere oggetto di riflessione; può essere "comunicato" e quindi reso spendibile in altri contesti. Anche qui, si profilano diversi problemi: anzitutto occorre definire come, sotto quali aspetti e in che misura, siano diversi gli apprendimenti esperienziali, pratici, i 'saperi in uso'<sup>3</sup> da quelli universitari, teorici; in secondo luogo occorre definire uno spazio e delle regole per la 'transazione' da un campo di sapere all'altro.

Gli assunti sopra definiti non sono di poco impatto per l'Università: finalità del presente lavoro è anche esaminare come e con quale estensione l'accesso dei saperi esperienziali all'università cambia la natura stessa dei compiti dell'Università, dei suoi strumenti didattici e delle relazioni con la società più ampia.

La questione di cosa sia esperienza, e in cosa essa sia differente dall'apprendimento, e dai saperi accademici, è di particolare rilevanza all'interno del campo di indagine definito, relativo alla validazione dell'apprendimento permanente.

Si è visto come dagli assunti sopra accennati derivano questioni non di poca rilevanza: occorre quindi a questo punto dichiarare a quale quadro teorico ci riferiamo quando parliamo di 'esperienza', di 'apprendimento esperienziale', di 'pensiero riflessivo', di 'trasferibilità' dei saperi e delle competenze.

Siamo quindi nel quadro teorico dell'adulthood definita come "differenziazione funzionale rispetto ai compiti sociali"<sup>4</sup>; diversamente dal concetto di adulto che definisce "un'area temporale della vita degli individui misurata sui compiti evolutivi"<sup>5</sup>. L'adulthood quindi

<sup>2</sup> A. F. Bentley, J. Dewey, *Conoscenza e transazione*, trad. it. N. Dazzi, E. Mistretta, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (*Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press, 1949)

<sup>3</sup> G. Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris; PUF, 1990.

<sup>4</sup> A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Torino, Paravia, 1999, pg. 78.

<sup>5</sup> A. Alberici, *op cit.*, pg. 78

definisce una dimensione dell'età adulta intesa come "cura di sé, come maturità che si esprime nel bisogno e nella capacità riflessiva su se stessi, sul proprio percorso"<sup>6</sup>  
L'adulità in questo senso non è un modello lineare e sequenziale, bensì una visione complessa che comprende manifestazioni antinomiche e contrapposte dell'essere e del divenire<sup>7</sup>.

## **2. Riconoscimento, validazione, "acquis", competenze : parole-chiave**

Obiettivo di questo paragrafo è chiarire con l'aiuto soprattutto di fonti della letteratura francese, l'uso di alcuni termini chiave, quali: riconoscimento, validazione, sapere, saperi, competenza, per affrontare successivamente l'analisi delle politiche delle politiche e delle pratiche utilizzate nel campo del riconoscimento e validazione degli apprendimenti.

### *Riconoscimento*

Il termine riconoscimento designa, un doppio aspetto: il riconoscimento di sé, quindi un aspetto personale (riconoscimento di sé, per sé); e il riconoscimento da parte degli altri (pari, superiori, familiari); un aspetto quindi sociale ed istituzionale<sup>8</sup>. Questi due aspetti come, si vedrà nella parte terza, non sono in opposizione, ma complementari. Infatti, sebbene il riconoscimento di sé si compie in una sfera intima della persona, la procedura di riconoscimento e validazione dell'apprendimento nella procedura della Vae o della Vapp, rende tale percezione di sé comunicabile in espressioni oggettive suscettibili di essere valutate dall'istituzione accademica.

Come vedremo risultare, in particolare, dai dati rilevati nelle interviste svolte a Roma (parte terza), è quindi rilevante l'aspetto metacognitivo nel processo di riconoscimento di sé: la ri-identificazione di elementi noti, ma non ancora messi in collegamento in una rete di significati, o obliati; il reperire in eventi quotidiani un valore simbolico, un rimando ad altre scelte di fondo e a traiettorie di senso. Ciò comporta la mobilitazione di risorse intime, senza deviare nel campo psicologico, possiamo dire che questo processo di metacognizione implica anzitutto la conoscenza dei propri processi mentali e l'applicazione di una regolazione negli stessi processi; tale funzione di regolazione e di conoscenza può essere anche facilitata dall'esterno: è questo il ruolo dell'accompagnamento nelle pratiche di validazione degli apprendimenti, il quale fornisce gli strumenti di indagine e di facilitazione alla rivisitazione delle ridondanze, delle svolte, delle ricorrenze sperimentate da ognuno nel *recit* del proprio passato.

### *Validazione*

Il termine validazione chiama in causa tre aspetti del processo di validazione: il valore della validazione dipende da chi valida (ente certificatore); da ciò che è validato (quindi gli apprendimenti, *acquis*, competenze, e quindi dipende da come validare e che criteri,

---

<sup>6</sup>A. Alberici, *op cit.*, pg. 78.

<sup>7</sup> Cfr.: D. Demetrio, "Introduzione", in J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003, pg. XV. (*Transformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons, New York, 1991).

<sup>8</sup> J. Aubret, P. Gilbert, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUF, 1994, pg. 14.

parametri adottare); e dal valore sociale inerente alle procedure e all'atto della validazione (quindi trasparenza dei criteri adottati, spendibilità delle certificazioni sul mercato del lavoro).

Il termine *validare*, sia in italiano che in francese, richiama l'idea della conformità a norme di natura regolamentare, e l'idea della garanzia del valore. Nel campo del riconoscimento e validazione dell'apprendimento, la validazione assume entrambi i significati: l'atto di validare costituisce l'attestazione della conformità degli apprendimenti individuali alle conoscenze accademiche fissate e regolamentate; ed è anche la garanzia del valore del titolo così ottenuto, in relazione ai suoi usi sociali.<sup>9</sup>

La validazione si configura quindi come un processo, legato al riconoscimento dell'apprendimento da una relazione mezzo-fine, e con una valenza fortemente sociale, connotazione, che come vedremo influenza il paradigma di validità e attendibilità utilizzato nel processo di valutazione.

### “Acquis”

Il termine “acquis” ricorre sia nel nome della procedura di validazione per l'ottenimento di un titolo (*Validation des acquis de l'expérience – Vae*) sia nel nome della procedura di validazione per ottenere una dispensa per accedere ad una formazione universitaria per cui non si ha il livello di qualificazione richiesto (*Validation des acquis professionnelle et personnels – Vapp*).

Fin ora e in avanti in questo lavoro di ricerca abbiamo tradotto il termine “acquis” con apprendimento o apprendimenti, appoggiandoci anche alla dizione anglosassone: *Apel – Accreditation of Prior Experiential Learning o APL: Accreditation of Prior Learning*, dove *Learning* è traducibile, senza ambiguità, con “Apprendimento”.

In realtà nel termine francese “acquis” c'è l'idea di un'acquisizione che lascia delle tracce durevoli e irriducibili sulle modalità di conoscere, costituendo quindi il “potere/potenziale” attuale di conoscere e di agire dell'individuo<sup>10</sup>. In definitiva, si tratta quindi di un termine non traducibile in italiano, e di cui la traduzione “apprendimento” rappresenta, come accade spesso nelle traduzioni, solo un compromesso.

Ma ciò che qui interessa è la distinzione, presente nel dibattito francese e nella normativa tra *acquis* e *savoir*; tra *savoir* declinato al singolare e *savoirs* declinato al plurale e tra *acquis*, *savoir/s* e competenza.

Anzitutto, nella letteratura francese sul campo, il termine *acquis* è utilizzato per designare gli apprendimenti provenienti dall'esperienza in contrapposizione agli apprendimenti formali in uscita da percorsi accademici: tutta la costruzione del processo di validazione si basa sull'assunto che l'esperienza personale, sociale, e professionale sia fonte di apprendimento, non come completamento della formazione primaria (in una concezione stadiale delle fasi di vita adulta) ma come ritorno riflessivo sulla stessa esperienza..

---

<sup>9</sup>*Ibidem*, pg. 15.

<sup>10</sup> In questo senso, ad esempio, traslando il termine in un altro campo, quello politico, si usa il termine tecnico “*acquis* comunitario”, anche nei documenti in italiano, per indicare la piattaforma di diritti e doveri stabiliti finora nei Trattati comunitari che sono appunto irrinunciabili, da salvaguardare come integrali, e che i paesi di nuovo accesso devono impegnare a rispettare per poter appunto entrare a far parte dell'Unione Europea.

## “Savoir, savoirs”

La formazione accademica permette quindi di sviluppare dei processi di formalizzazione dei saperi; mentre l'esperienza lavorativa o di vita permetterebbe di sviluppare dei processi di realizzazione, dei saperi in uso o “savoirs en usage” specifici per ogni categoria di attività professionale. Dunque non è di un *sapere* che si può parlare, ma di *saperi* che governano l'azione: *saperi teorici* che permettono di conoscere l'oggetto e le sue modalità di trasformazione; *saperi procedurali* che riguardano le modalità di funzionamento; *saperi pratici*, ovvero direttamente legati all'azione e al suo svolgimento, che quindi danno della realtà una conoscenza contingente, ma efficace dell'operazionalità dell'atto; *saper-fare*, infine, relativi alla manifestazione degli atti umani, motori nell'azione materiale; intellettuali nell'azione simbolica. Alcuni di questi sono formalizzati e corrispondono ad un linguaggio specifico. Altri, in particolare i saperi pratici e i saper-fare, sono agiti più che comunicati, sebbene possano essere trasmessi nel gergo specialistico e acquisire quindi una loro autonomia specifica.<sup>11</sup> L'insieme di questi saperi disegna una totalità, complessa e mobile, ma strutturata, operativa, ovvero adatta all'azione e a reagire agli eventi. Malglaive immagina il sapere come un “tutto complementare”, dove all'occorrenza i differenti tipi di sapere si sostituiscono l'uno con l'altro, a seconda delle sollecitazioni ricevute in base all'attività. Tale totalità, quindi è oggetto di un processo continuo di mutamento, che tuttavia non altera la sua architettura, ma può modificare le modalità e la qualità delle sue componenti. Questa totalità è quello che l'autore chiama “sapere in uso”: “savoir en usage”.

## La competenza, le competenze

Per definire il campo semantico precisiamo qual è la definizione di competenza qui adottata: si è scelto di adottare una definizione operativa, ovvero, parafrasando Le Boterf siamo partiti dal domandarci: di quale definizione di competenza abbiamo bisogno? Ci sembra che la definizione data dallo stesso Le Boterf sia la più calzante e la più utile nel campo di studio che abbiamo circoscritto: la competenza risiede nella *mobilizzazione* delle risorse dell'individuo (conoscenze, abilità, atteggiamenti, ecc.) e non nelle risorse stesse. Si configura quindi come un *saper agire* in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance. La competenza è quindi un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato. Rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti possono essere riassunti col termine risorse, portandoci ad affermare che la competenza è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> G. Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris; PUF, 1990, pg. 87.

<sup>12</sup> Le Boterf G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition d'Organization, 1994.

### **3. Il riconoscimento e validazione dell'esperienza in Francia: il processo di riforma**

#### *Introduzione*

Nel quadro delle politiche per l'istruzione superiore in Francia la questione problematica del ruolo da attribuire alle conoscenze acquisite in modo non formale, al di fuori del canale universitario compare in modo ricorrente e costante.

Il cammino del processo di riforma per il riconoscimento e validazione dell'apprendimento esperienziale è stato infatti non breve né semplice: la prima legge in questo campo risale al 1934 e riguarda il riconoscimento del titolo di ingegnere a coloro che, essendo tecnici autodidatti potevano dimostrare almeno cinque anni di pratica professionale in funzioni normalmente affidate ad un ingegnere, mediante la preparazione di un dossier e la difesa di questo di fronte ad un jury facente parte di una scuola tecnica abilitata a conferire il titolo. Attualmente, i dispositivi di riconoscimento e validazione utilizzabili per l'istruzione superiore sono due:

- il decreto 906 del 23 agosto 1985 che prende il titolo di “Condizioni di validazione degli studi, esperienze professionali o apprendimenti personali in vista dell'accesso ai differenti livelli dell'istruzione superiore” e che regola la *Validation des acquis professionnels et personnels – Vapp*;
- il decreto 590 del 24 aprile 2002 “relativo alla validazione dell'esperienza da parte dell'istruzione superiore” che dispone la *Validation des acquis de l'expérience – Vae* e abroga il precedente decreto del 1993 riguardante la *Validation des Acquis Professionnels*.

#### **3.1 La validazione degli apprendimenti personali e professionali – Vapp: il decreto del 1985**

Il decreto del 1985 viene elaborato in applicazione della Legge di indirizzo (*loi d'orientation*) del gennaio 1984 che assegna all'Università uno statuto di autonomia e attribuisce esplicitamente ad essa una terza missione, oltre a quella della didattica e della ricerca, quella della formazione continua. Il decreto del 1985 garantisce il diritto di accedere a tutti i livelli dell'istruzione superiore a coloro che non posseggono il titolo necessario.

Il candidato (non titolare di *baccalauréat*) deve aver interrotto gli studi di formazione iniziale da almeno due anni ed avere almeno 20 anni d'età al momento della data prevista per la ripresa degli studi.

Sono oggetto della validazione:

- qualsiasi formazione seguita dal candidato presso un organismo di formazione pubblico o privato, senza riguardo alle modalità, alla durata e alle procedure di valutazione seguite;
- l'esperienza professionale acquisita nel corso dell'attività di lavoro stipendiata o non, le esperienze di stage;
- le conoscenze e attitudini (*aptitudes*) acquisite in contesti informali.



Il decreto dà facoltà di accedere ad una formazione di livello universitario dopo validazione del dossier presentato dal candidato da parte del rettore dell'università sulla base della proposta di una commissione pedagogica.

Questo decreto si iscrive nella volontà istituzionale di promuovere l'accesso all'istruzione superiore, in particolare è rivolto ad un pubblico di adulti, che avendo interrotto il percorso di formazione iniziale, sono privi di diploma. Inoltre il legislatore con questo decreto, ha posto l'obiettivo di armonizzare a livello nazionale le procedure di accesso alla formazione universitaria, procedure che prima del 1985 erano delegate alle singole facoltà attraverso il riconoscimento di equivalenza tra l'esperienza professionale, gli studi e gli apprendimenti personali, da una parte e le conoscenze universitarie disciplinari dall'altra. Vengono quindi abrogate una serie di disposizioni che dal 1966 regolavano l'attribuzione di equivalenze (*équivalence*) attribuendole alle singole facoltà, e viene riportata a livello di ateneo la questione dell'accesso degli adulti all'Università.

Sono valutate (*apprécier*) “le conoscenze, i metodi e il saper –fare” del candidato in funzione della formazione che desidera seguire; sono quindi i pre-requisiti che costituiscono l'oggetto della valutazione e la funzione della valutazione universitaria è in questo caso predittiva.

Le prove fornite dal candidato sono di natura “dichiarativa”: è il candidato che dichiara attraverso il suo dossier i propri apprendimenti, mentre la decisione sulla forma del dossier (strumenti utilizzati; prove da allegare) viene lasciata alla decisione del singolo ateneo.

L'utilizzo del verbo *apprécier*<sup>13</sup> in questo caso, secondo Isabelle Cherqui-Houot, è da collegare ad una concezione della valutazione “flessibile”, *souple*, in cui l'obiettivo della valutazione è piuttosto valorizzare le conoscenze, il *savoir faire* del candidato e non il rigore della misura.<sup>14</sup>

### **3.2 La validazione dell'apprendimento esperienziale – Vae: il decreto del 2002, “piccola rivoluzione”.**

Nicole Péry, Segretario di Stato, delegata alla formazione professionale, nel presentare il disegno di legge sulla *Validation des acquis de l'expérience - Vae* alle parti sociali definisce il decreto del 2002 “una piccola rivoluzione”, che porterà a togliere l'ultimo ostacolo alla validazione e certificazione dell'esperienza, rendendo possibile l'attribuzione per intero di un titolo accademico attraverso la validazione dell'esperienza, comprendendo in questa anche le attività di volontariato (quindi non remunerate) o le attività di militanza in un sindacato o in un'associazione, sempre che tali attività abbiano un rapporto diretto con il contenuto formativo del corso di studi per cui si chiede la validazione. Inoltre la durata dell'esperienza da convalidare è ridotta da cinque a tre anni. Il decreto del 2002 abroga quello del 1993.

Viene quindi introdotta una terza modalità di accesso alle qualifiche professionali o dell'istruzione: oltre ai percorsi della formazione iniziale e professionale, e quelli dell'apprendistato, viene riconosciuto anche il percorso dell'esperienza.

---

<sup>13</sup> Secondo il Petit Robert (2000) : « Apprécier: 1) déterminer le prix, la valeur, déterminer approximativement l'importance ; 2) Porter un jugement favorable sur, aimer, goûter »

<sup>14</sup> I. Cherqui-Houot, *La validation des acquis de l'expérience: des enjeux majeurs pour l'université. Contribution à une théorisation*, Tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione, 2003, pg. 18.

Il jury è composto per la maggioranza da docenti, ma anche da professionisti con attività principale diversa dall'insegnamento universitario e le cui competenze siano tali da metterli in grado di apprezzare (*apprécier*) la natura degli apprendimenti, soprattutto professionali. Il jury di validazione assume, inoltre, un ruolo decisionale, deliberando sull'attribuzione e sull'estensione della validazione. Mediante deliberazione, il jury di validazione determina le conoscenze, e le capacità (*aptitudes*) che esso dichiara acquisite. Il presidente del jury di validazione indirizza al preside un rapporto dove si precisa l'estensione della validazione e, eventualmente la natura delle conoscenze e capacità che dovranno essere oggetto di un controllo complementare. Il jury, quindi, in caso di validazione parziale si pronuncia sulla natura e l'estensione degli apprendimenti che sono ancora da validare. Il preside notifica al candidato tali decisioni." Il testo precisa inoltre, che i professionisti che fanno parte del jury di validazione non possono provenire dalla stessa impresa cui appartiene il candidato, ciò per evidenti motivi di riservatezza e imparzialità nella valutazione.

Il jury di validazione diventa quindi indipendente dal jury di diploma, quest'ultimo, qualora venga raccomandato al candidato di integrare la sua formazione seguendo dei corsi universitari, interviene al termine del percorso di studi per valutare la natura delle conoscenze e capacità così acquisite.

Nel quadro del decreto del 2002 sono oggetto di valutazione accademica gli apprendimenti esperienziali (*acquis de l'expérience*) del candidato, senza che il legislatore abbia dato alcuna definizione di *acquis de l'expérience*: "Possono essere oggetto di validazione gli apprendimenti esperienziali che siano stati acquisiti nell'esercizio di attività remunerate, non remunerate e di volontariato". Mentre nella legge di modernizzazione, all'art. 134 si precisa che "vengono prese in considerazione per la validazione l'insieme delle competenze professionali acquisite nell'esercizio di un'attività remunerata, non remunerata, o di volontariato, in rapporto diretto con il contenuto del diploma di istruzione o del titolo professionale".

La funzione della valutazione universitaria è sommativa e, tuttavia, secondo Cherqui - Houot nel dettato del dispositivo normativo non sono chiari gli esiti finali: si tratta di "determinare" (*déterminer*) attraverso la valutazione del dossier le conoscenze e capacità che il candidato dichiara di possedere in relazione ai contenuti formativi del corso di studi richiesto, dove determinare ha il significato di "indicare, delimitare con precisione" più che assegnare un valore<sup>15</sup>.

Le prove fornite dal candidato sono sia di natura 'dichiarativa' (il dossier), sia possono consistere nella realizzazione di una prestazione lavorativa, in condizioni reali o di simulazione.

La struttura del dossier non è fissata per norma, ma viene demandato alla singola università di definire le modalità di valutazione e il contenuto dettagliato del dossier:

Occorre inoltre notare che, in sede di valutazione, il candidato ha l'obbligo di esplicitare le "conoscenze, competenze, e le capacità", mentre il jury di validazione esprime il suo giudizio in merito a conoscenze e capacità, tralasciando le competenze, come a non voler invadere la sfera valutativa dell'impresa in merito alle competenze professionali (e alle traiettorie di carriera).

In conclusione, la "piccola rivoluzione" di cui parla Nicole Péry consiste nel fatto che la validazione venga considerata un diritto di "citoyenneté" di cittadinanza, e quindi venga

---

<sup>15</sup> I. Cherqui-Houot, *La validation des acquis de l'expérience: des enjeux majeurs pour l'université. Contribution à une théorisation*, Tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione, 2003, pg. 23.

preso in considerazione ogni aspetto dello status di cittadino dell'individuo<sup>16</sup>, e inoltre dal punto di vista dell'Università è 'rivoluzionario' il riconoscere, per la prima volta, apprendimenti che sono stati sviluppati in contesti formali o informali diversi dall'Università stessa; quindi oltre ai compiti più tradizionali della ricerca e della didattica viene ad essere attribuita all'Università il compito di certificare processi di apprendimento ai quali non ha partecipato, né in sede di progettazione, né nello sviluppo di essi. La sfida per l'Università, quindi non riguarda solo il nuovo ruolo cui essa assurge, di certificazione di saperi acquisiti altrove, ma anche la natura degli apprendimenti con cui essa si confronta, di natura esperienziale, nati dalla "conversazione riflessiva" con l'esperienza, secondo la definizione di Schön. Il sapere, per la prima volta all'Università, viene valutato e riconosciuto anche per il suo valore sociale, per la sua "spendibilità" in contesti altri, diversi dall'accademia.

La *Validation des acquis*, quindi non solo incontra i bisogni di un nuovo pubblico all'Università, ma rappresenta anche la nascita di una nuova funzione sociale per l'accademia e di una nuova figura professionale, quella del *conseiller*, l'accompagnatore nella validazione degli apprendimenti, figura di cui tratteremo ampiamente più avanti.

#### 4. L'approccio della transazione sociale

La sociologia della transazione sociale viene sviluppata da Jean Rémy e Liliane Voyé<sup>17</sup>, in reazione ad una teoria della socializzazione in cui l'individuo è visto unicamente come prodotto della società alla quale egli appartiene. La sociologia della transazione si focalizza piuttosto sull'interazione tra gli attori sociali, ovvero sulle transazioni nella vita quotidiana e nei contesti determinati nei quali le relazioni si svolgono. Essa è debitrice della definizione di transazione data da Dewey nel suo "Conoscenza e transazione"<sup>18</sup>, la quale, come noto, fa riferimento al mondo dell'economia e dello scambio dei beni. Ciò che qui ci interessa è il carattere di reciprocità che lega l'individuo alla transazione stessa, di modo che sia l'individuo che i termini della transazione, escono modificati dopo la reciproca interazione. Rémy e Voyé affermano che nella sua attiva partecipazione alle transazioni, ogni individuo apporta la propria esperienza, il proprio vissuto, insomma la propria caratteristica individualità che influenza le transazioni stesse, le determina e le modifica. Il primo autore che applica l'approccio teorico della transazione sociale al processo di riconoscimento e validazione degli apprendimenti esperienziali è Jean-François Bonami: in questa cornice concettuale, il processo di riconoscimento e validazione viene considerato alla stregua di una dinamica di transazione tra gli elementi costitutivi della formazione accademica e quelli dell'apprendimento esperienziale. Non si tratta, quindi, di cercare un'equipollenza tra il contenuto di un'attività lavorativa e il contenuto di un dispositivo di formazione accademica, quanto di mettere in campo dei dispositivi transazionali che permettano di "scambiare", per utilizzare il linguaggio dell'economia evocato da Dewey, gli *acquis* esperienziali con gli apprendimenti accademici attesi al compimento di un percorso di studi universitario. Per fare ciò è necessario mettere in campo:

- delle procedure di stima degli apprendimenti esperienziali

---

<sup>16</sup> Intervista a Hugues Lenoir, 1° aprile 2008.

<sup>17</sup> Jean Rémy, Liliane Voyé, *La Ville : Vers Une Nouvelle Définition ?*, Paris, L'Harmattan, 1992

<sup>18</sup> J. Dewey; F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, trad. it. N. Dazzi, E. Ristretta, Firenze, La Nuova Italia, 1974. pg. 312-313 (*Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press, 1949).

- delle procedure di comparazione con gli obiettivi didattici definiti nei *curricula* universitari.

Ciò equivale a dire che in questo caso il risultato della transazione è per l'istituzione la rinuncia alle modalità abituali di certificazione, per il singolo la rinuncia a veder riconosciuti e validati tutti i suoi apprendimenti personali e professionali.

Secondo Bonami<sup>19</sup>, pur autorizzando una declinazione locale del dispositivo di riconoscimento e validazione esistono delle costanti rintracciabili in tutte le pratiche di validazione, tra queste: il processo transazionale.

*Il processo transazionale* permette, come già accennato, il passaggio dalle competenze sviluppate in ambito formale, informale o non formale (nell'attività di lavoro; di volontariato, di militanza politica, di vita personale, ecc.) e le conoscenze che l'istituzione universitaria accetta di validare, sotto forma di deroga del titolo (diploma) di accesso, dispensa di esami (crediti o moduli), o attribuzione del titolo accademico (laurea-*licence*, laurea magistrale - *master* o dottorato - *doctorat*). Per essere più precisi, in questa logica si chiede al candidato di scendere al livello di dettaglio dell'attività non arrivando fino a declinare le competenze. Ciò equivale quindi ad optare per un'assimilazione tra attività e competenza, dal punto di vista del candidato, mentre da parte del jury di validazione si richiede di valutare facendo uno sforzo di *inferenza* per risalire dalle attività enunciate alle competenze e saperi mobilizzati, per approdare ad una comparazione tra questi "saperi in uso", secondo la definizione di Malglaive, (vedi Parte prima) e i saperi universitari che caratterizzano il titolo di studio richiesto per mezzo della validazione.

Il processo transazionale si articola in sei fasi che corrispondono ai momenti del riconoscimento, della validazione, della certificazione:

**Tav 1 - Il processo transazionale**

<i>Attività esercitate dal candidato</i>	6. Legittimazione	<i>Apprendimenti validati</i>	<b>Certificazione</b> (fase 6)
	5. Valutazione		<b>Validazione</b> (fase 4,5)
	4. Comparazione		
	3. Formalizzazione		
	2. Selezione		
1. Raccolta delle informazioni		<b>Riconoscimento</b> (fase 1, 2, 3)	

Fonte: adattato da J. F. Bonami, *Valider les acquis professionnels*, Paris, Editions d'organisation, 2000, pg. 151.

<sup>19</sup> J. F. Bonami, *Valider les acquis professionnels*, Paris, Editions d'organisation, 2000, pgg. 145 - 175.

## **5. Le tappe del processo di Validazione degli apprendimenti**

Le disposizioni che regolano in modo specifico l'insegnamento superiore sono la legge di modernizzazione sociale del 17 gennaio 2002 (in particolare gli articoli L. 616 – 3 e L. 613 – 4, recepiti dal Codice dell'educazione) e il Decreto n. 2002 – 590 del 24 aprile 2002.

Il percorso di validazione dell'apprendimento esperienziale, ai sensi del decreto del 2002, le procedure previste, le modalità di accompagnamento fino al colloquio con il jury sono responsabilità dell'organismo certificatore. Tuttavia per garantire l'uniformità dei titoli ottenibili attraverso la Vae è necessario rispettare alcune condizioni e seguire una procedura condivisa. Quindi se ogni organismo certificatore, ed ogni università, ha elaborato proprie modalità di informazione ed accompagnamento, tuttavia si possono descrivere per ogni procedura di validazione cinque tappe fondamentali:

1. l'informazione;
2. l'accoglienza e consulenza attraverso il colloquio individuale, nella quale viene data una prima definizione del progetto formativo
3. la procedura di ammissibilità
4. l'accompagnamento alla elaborazione del dossier
5. il passaggio davanti al jury e la validazione totale o parziale.

### **5.1 L'informazione**

La persona che voglia ricevere una informazione sulla procedura di Validazione dell'apprendimento esperienziale – Vae può rivolgersi ai diversi organismi di informazione e orientamento:

- se si tratta di un disoccupato si può rivolgere all'Anpe – *Agence Nationale Pour l'Emploi*;
- se è un giovane non scolarizzato si può indirizzare ad un centro di informazione ed orientamento (CIO), ad una missione locale (PAIO) o ad un Centro di Informazione e Documentazione Gioventù (CIDJ);
- se è una persona occupata si può informare presso i fondi di gestione del congedo individuale di formazione (Fongecif), presso le camere di commercio e di industria (CCI).

Inoltre chiunque può informarsi presso i Points Relais Conseil (PRC).

Dal 2006 la responsabilità dell'informazione sulla procedura Vae è delegata alle Regioni, le quali, nel quadro del Piano Regionale di Sviluppo della Formazione Professionale (PRDF) definiscono le priorità relative alla Vae.

Nel rapporto di valutazione del settembre 2008 sulla validazione degli apprendimenti esperienziali, presentato dal Segretario di Stato, incaricato della valutazione delle politiche pubbliche, Eric Besson, si osserva che i servizi di informazione sulla Vae sono mal conosciuti, questo a causa dell'estrema parcellizzazione delle informazioni disponibili. Ciò in parte, è dovuto proprio alla decentralizzazione delle responsabilità sui Points Relais Conseils alle Regioni, e quindi alla carenza di un monitoraggio a livello centrale sulla loro attività; dall'altra, le indagini svolte sulla qualità

dell'informazione mettono in evidenza come le informazioni fornite a monte della fase di ammissibilità siano ridondanti e difficili da gestire per il potenziale candidato.

Nel rapporto si rileva come il 20% degli attivi abbia dichiarato di aver sentito parlare dei Points Relais Conseils - PRC Vae, ma meno del 10% sa dove si trovino. Inoltre coloro che posseggono un titolo di studio pari al diploma o laurea e gli occupati sono maggiormente in grado di orientarsi tra i centri di informazione disponibili, quindi, i lavoratori che trovano maggiore difficoltà a reperire le informazioni, ovvero i lavoratori appartenenti a fasce svantaggiate, sono proprio quelli che ne avrebbero più bisogno.

Inoltre, nel rapporto Besson viene evidenziato come una parte importante dei potenziali candidati alla Vae non prosegue l'itinerario dopo lo svolgimento di un colloquio di orientamento e consulenza. Le motivazioni all'abbandono risiedono nel ritorno al lavoro; nell'accesso ad una formazione (37%) o in difficoltà personali. Solo il 9% abbandona perché non può sostenere il costo di una procedura di Vae. Inoltre, spesso i lavoratori dipendenti abbandonano perché temono di mettersi in cattiva luce con il proprio datore di lavoro, che, informato della volontà del suo dipendente di perseguire una procedura Vae, potrebbe giungere alla conclusione che quest'ultimo vuole cambiare occupazione<sup>20</sup>.

Per quanto riguarda l'Università, l'organizzazione dei servizi e le modalità di accoglienza, informazione, orientamento e accompagnamento variano da università a università. In alcuni atenei è presente una organizzazione centralizzata, mentre in altri i servizi sono organizzati in modo parcellizzato a livello di singolo corso di laurea.

La maggior parte delle università francesi fa ricorso allo strumento del pre-dossier, primo strumento di orientamento, agli incontri collettivi di informazione e ai colloqui individuali per la definizione della domanda.

## 5.2 Il colloquio individuale e la scelta del percorso di validazione

Il momento del colloquio individuale (*entretien individuel*) è una tappa di grande importanza e delicatezza, perché è questo il momento in cui viene identificato il percorso di validazione (Vapp o Vae) e il tipo di certificazione per cui presentare domanda. Ciò comporta di conseguenza la scelta del *referentiel* delle conoscenze e capacità che occorre necessariamente dimostrare di avere acquisite per ottenere il titolo accademico. Inoltre, al momento attuale è una scelta praticamente irreversibile, nel senso che, una volta iniziate le procedure e chiesti i finanziamenti al Fondo di gestione per il congedo individuale di formazione - Fongecif, è impossibile tornare indietro e cambiare percorso, o università.

L'adulto per orientarsi dispone quindi, sia della sua capacità di posizionare la propria esperienza, capacità, competenze e conoscenze, sia della consulenza del *conseiller*. Nel caso in cui la *Validation des acquis de l'expérience* è svolta all'interno di una procedura collettiva a livello di impresa, la scelta del titolo da richiedere in validazione è molto più ristretta, perché già determinata in base ad un accordo con il datore di lavoro.

Per comprendere come sia complesso orientarsi all'interno del vasto panorama di certificazioni disponibili, occorre ricordare come queste ammontino a 15.000, di cui 11.000 afferenti all'insegnamento superiore.

---

<sup>20</sup> Eric Besson, *Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de Vae*, settembre 2008, pg. 43-44.

Nel rapporto Besson<sup>21</sup> sulla valutazione della Validazione degli apprendimenti esperienziali si rileva come la moltiplicazione dei titoli accademici ad opera dell'università, con l'obiettivo di rafforzare il vantaggio comparativo di ognuna sul mercato dell'offerta formativa, produca, in ultima analisi, un sistema illeggibile e ridondante delle certificazioni. Inoltre, le università, non hanno l'obbligo, come altri organismi di formazione del ciclo secondario superiore, di progettare i *curricula* in concertazione con le parti sociali, ed infine esiste una difficoltà oggettiva a comparare la descrizione delle attività formative presenti nei corsi di studio universitari (*referentiel de diplôme*) con le competenze professionali descritte nell'esperienza, soprattutto di lavoro del candidato (*referentiel des activités professionnelles*).

### **5.3 La procedura di ammissibilità (*recevabilité*)**

L'adulto che desidera far validare gli apprendimenti della propria esperienza presenta una domanda presso l'università che rilascia il titolo accademico che la persona ha scelto: la "domanda di ammissibilità" (*demande de recevabilité*). A tal fine egli presenta un dossier che viene chiamato Dossier di candidatura o *Livret de recevabilité*.

La "decisione di ammissibilità", presa dal responsabile del corso di studi viene comunicata al candidato, il quale a questo punto, dopo l'iscrizione all'università, può presentare una "domanda di validazione" corredata di un "dossier di Vae".

Le condizioni per l'ammissibilità sono due:

- il candidato deve dimostrare di possedere almeno tre anni di attività remunerata, non remunerata o di volontariato
- tale esperienza deve essere in rapporto diretto con i contenuti in termini di conoscenze e capacità contenuti nel curriculum del titolo accademico per cui si richiede la validazione.

### **5.4 L'accompagnamento alla elaborazione del dossier**

#### *La natura del dossier*

La costituzione del dossier necessita un accompagnamento da parte dell'università, che prende la forma di incontri individuali, riunioni collettive, atelier pedagogici, ecc. La durata del percorso di accompagnamento non è fissata dal decreto, in media è di 24 ore, (come nel caso osservato di Paris III). Occorre ricordare che, infatti, il lavoratore può godere del diritto di assentarsi dal lavoro per un totale di 24 ore (congedo per la Validazione degli apprendimenti esperienziali).

Il dossier elaborato dal candidato, arricchito eventualmente delle prove documentali delle attività formative seguite precedentemente è il punto di partenza per la valutazione del jury in merito alle conoscenze e capacità che il candidato dichiara di aver acquisito: "il dossier presentato dal candidato deve esplicitare, in riferimento al titolo accademico (*diplôme*) le conoscenze, le competenze e le attitudini che egli ha acquisito attraverso l'esperienza. Esso comprende i documenti che rendono conto di tale esperienza e della durata delle differenti attività nelle quali il candidato l'ha acquisita, così come, se del

---

<sup>21</sup> Eric Besson, *Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de Vae*, settembre 2008, pg. 46-49.

caso, le attestazioni che corrispondono alle formazioni seguite e ai titoli ottenuti precedentemente.” (art. 4 – decreto 2002 – 590).

Il dossier si basa su “un principio dichiarativo” (*principe déclaratif*): il candidato dichiara quali sono le conoscenze e capacità che vuole vedere validate in relazione al titolo richiesto. Il jury, valuta sulla base del dossier “le conoscenze e attitudini che egli dichiara di aver acquisito”, tralasciando, come già osservato precedentemente, la valutazione delle competenze, campo questo che l’insegnamento superiore riserva all’*assessment* in impresa.

Ogni Università sceglie quale forma di dossier adottare, in particolare in relazione al secondo *livret*: un portfolio, un bilancio degli apprendimenti, una scheda di rilevazione degli apprendimenti in relazione alle attività lavorative, utilizzando o meno strumenti di scrittura biografica, ecc.

Nel caso dell’Università Paris III, ad esempio, il dossier si compone di:

- lettera di intenti (dove si specifica perché si chiede la validazione)
- curriculum vitae
- tavola sinottica degli apprendimenti messi in relazione con le attività lavorative svolte
- una sintesi della biografia cognitiva, (in media di tre pagine), facoltativa, dove viene data una “chiave di lettura” del percorso esperienziale in termini di percorso di crescita delle proprie conoscenze
- la biografia cognitiva, che costituisce l’elemento fondante il dossier, dove in dettaglio viene articolato il percorso di sviluppo professionale, messo in relazione con l’itinerario di crescita delle conoscenze e capacità (congruenti con il titolo accademico richiesto).

La dimensione pedagogica dell’accompagnamento in Vae si sviluppa lungo le seguenti direttrici, oggetto di osservazione nel caso di studio svolto a Paris III:

- a. il contratto tra accompagnatore e candidato: confidenzialità e spontaneità nella procedura;
- b. l’utilizzo dell’approccio biografici
- c. l’alternanza individuo – gruppo.

#### *a. Il contratto tra accompagnatore e candidato*

Il momento iniziale dell’accompagnamento è la definizione del “contratto” tra l’accompagnatore nella Vae e il candidato. I due cardini fondamentali del “contratto” sono, da una parte, la confidenzialità di tutto ciò che viene detto nel gruppo, e dall’altra, la domanda spontanea e individuale che precede una richiesta di accompagnamento. Secondo Alex Lainé, la funzione maggiore del contratto è quella di trattare la questione delle relazioni di potere, di dipendenza, e di autonomia, che si stabiliscono tra i partecipanti e l’accompagnatore attraverso la preparazione del dossier di validazione esso pone i candidati accompagnati in una condizione di *soggetti* - ovvero di autori (e non di consumatori) del processo di produzione accompagnata del dossier.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> A. Lainé, *Vae quand l’expérience se fait savoir. L’accompagnement en validation des acquis*, Ramonville, Ed. Eres, 2006, pg. 119.



### *b. La storia di vita: il passaggio dall'oralità alla scrittura*

L'utilizzo della narrazione della storia di vita, l'esposizione orale della propria storia di vita, una vera e propria biografia degli apprendimenti, ha il duplice senso di “*travailler collectivement sur les trajectoires individuelles*”<sup>23</sup> e di precludere alla stesura scritta della storia stessa. L'oralità quindi, come passaggio dovuto alla scrittura ovvero ad un lavoro di sintesi, di rilettura del percorso, ma anche di analisi dei propri apprendimenti professionali.

La metodologia della “biografia cognitiva” si rivela particolarmente efficace in questo caso: il processo di identificazione degli apprendimenti costituisce esso stesso uno spazio di autoformazione, nella dimensione della co-formazione, di cui tratta Pineau<sup>24</sup> nel suo modello tripolare della formazione, che distingue tra un approccio centrato sul docente, un secondo centrato sul discente ed un terzo in cui la dinamica transazionale tra docente e discente porta entrambi ad accrescere le proprie conoscenze.

Afferma Paul Ricoeur che la scrittura rende il testo autonomo rispetto all'intenzione dell'autore. Questa oggettivazione e assunzione di autonomia del testo procede, secondo la teoria degli atti linguistici mediante un passaggio dalla modalità performativa prevalente nella comunicazione orale (ovvero l'utilizzo di atti che richiedono all'interlocutore un'azione in risposta) all'utilizzo di affermazioni (*statement*) e atti constatativi (*constative*)<sup>25</sup>. Quindi nel passaggio dall'oralità alla scrittura si produce un passaggio dalla modalità interrogativa (“io mi interrogo e interrogo i miei interlocutori”) a quella descrittiva (“io mi descrivo e descrivo il contesto”).

### *c. L'alternanza individuo – gruppo come modalità di lavoro*

Nel caso osservato del percorso di accompagnamento presso l'Università Paris III, l'articolazione del laboratorio di rilettura del percorso di apprendimento tra momenti individuali e momenti collettivi permette di mettere in relazione i processi introspettivi legati all'individualità con quelli più esplicitativi ed espressivi legati alla sfera relazionale e sociale. Per questo, dal punto di vista procedurale, i momenti di incontro in gruppo, i laboratori, sono alternati a fasi di lavoro individuale. Come in altre esperienze laboratoriali centrate su percorsi biografici, il gruppo in questa alternanza, diviene quindi il polo della socialità, della contrattazione, e della rielaborazione del vissuto individuale: “il gruppo diventa così un luogo di esercitazione, palestra delle proprie identità e meta-identità, di scoperta dell'alterità e insieme delle potenzialità inespresse o latenti nella propria storia. Il gruppo, come il coro greco nella tragedia, sottolinea le salienze della narrazione individuale, sorpendendo a volte lo stesso narratore; oppure come muto testimone, con-valida al narratore per quello che è e rappresenta.”<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Agnès Veilhan, Incontro di gruppo, 19 marzo 2008.

<sup>24</sup> G. Pineau, *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos, 2000

<sup>25</sup> J. L. Austin, *Come fare cose con le parole*, trad. it. C. Villata, Genova, Marietti, 1987 (*How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, 1962).

<sup>26</sup> L. Formenti, *La Formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini Studio, 1998, pg. 167.

## *L'accompagnamento in Vae, una nuova postura deontologica e professionale*

Gli osservatori e studiosi della procedura Vae sono concordi nell'attribuire un'importanza fondamentale all'accompagnamento alla elaborazione del dossier. I dati disponibili, datati al 2005 (Ministero dell'Educazione Nazionale) dimostrano infatti come i candidati che hanno goduto di un accompagnamento impiegano un tempo notevolmente minore a costituire il loro dossier, ed inoltre hanno il 10% in più di probabilità di ottenere una validazione totale rispetto ai candidati che hanno deciso di non seguire alcuna forma di accompagnamento.

L'accompagnamento alla *Validation des acquis de l'expérience* ha disegnato una nuova professione caratterizzata da una specifica postura deontologica e pedagogica: l'accompagnamento in questo caso è una guida per il candidato nella esplorazione e formalizzazione dei propri saperi esperienziali, o "saperi in uso", secondo la definizione di Malglaive, saperi che egli deve produrre in modo autonomo, o 'autodidatta'. "Tale postura deontologica è ancor più originale se si considera che in questo caso l'accompagnamento è emanazione dell'Università che si è sempre considerata come il tempio dell'insegnamento ricalcato sul modello della scienza applicata"<sup>27</sup>

Tuttavia la funzione dell'accompagnamento, secondo le riflessioni di Thibault<sup>28</sup> non si esaurisce nel ruolo del *conseiller*, ma va ad investire la funzione del jury, il quale non agisce più solo con funzioni di riconoscimento e certificazione delle conoscenze. Infatti il jury, essendo investito, in caso di validazione parziale, del compito di prescrivere le modalità per l'acquisizione delle conoscenze che difettano nel profilo del candidato, assume un ruolo pedagogico di accompagnamento dell'adulto verso il successo formativo in relazione al corso di studi scelto. Queste nuove forma di accompagnamento, in breve, sembrano rafforzare, rendendola prassi concreta, la vocazione alla formazione continua e permanente dell'università francese.

Nella tavola successiva viene presentata una sintesi delle maggiori caratteristiche dell'accompagnamento alla Vae in sede universitaria.

### **5.5 Il passaggio davanti al jury e la validazione totale o parziale.**

Il jury di validazione esamina il dossier e i documenti che lo compongono. Il jury deve essere composto da una maggioranza di docenti e/o ricercatori e da persone che svolgono come attività principale un lavoro diverso dall'insegnamento e che siano competenti per poter stimare la natura degli apprendimenti presentati, in particolare di quelli professionali. I membri del jury sono nominati dal preside di facoltà a seconda delle loro competenze, attitudini e qualifiche, e con un'attenzione specifica a mantenere un principio di pari rappresentatività tra uomini e donne.

Inoltre, si ricorda come il legislatore abbia voluto esplicitare il principio deontologico per cui i professionisti membri del jury e che appartengono alla stessa impresa o organismo dove il candidato ha svolto la propria attività, non possono partecipare alle deliberazioni che riguardano tale candidato.

---

<sup>27</sup> M. C. Thibault, "Vae et université: vers de nouvelles figures d'accompagnement", in *Education permanente*, n. 153/2002-4, pg.126.

<sup>28</sup> M. C. Thibault, "Vae et université: vers de nouvelles figures d'accompagnement", in *Education permanente*, n. 153/2002-4, pg.128.

Inoltre, il jury determina, in caso di validazione parziale, le conoscenze e capacità mancanti che saranno oggetto di un controllo complementare. In questo caso non viene fissato nessun termine temporale entro il quale far validare tali conoscenze e capacità per ottenere la validazione totale.

In breve il jury può prendere una delle decisioni seguenti:

- validazione totale: il titolo accademico è riconosciuto al candidato
- validazione parziale: il candidato deve completare i suoi apprendimenti seguendo le prescrizioni date dal jury (esami o esperienze professionali o personali integrative)
- rigetto: la decisione è notificata al candidato.

La decisione del jury si basa sul confronto tra il *referentiel d'activité professionnelle* e il *referentiel de diplôme*. Tuttavia, si è già visto come, almeno nelle pratiche che si ispirano all'approccio della transazione sociale, il confronto non viene effettuato oggetto per oggetto, "terme à terme", per stabilire un'equivalenza tra saperi esperienziali e saperi accademici, ma semmai importa stabilire un'equipollenza tra queste due sfere. Viene quindi svolta una valutazione del valore sociale delle conoscenze mobilitate e della loro possibilità di essere convertite in conoscenze accademiche<sup>29</sup>, per usare un'immagine, con lo stesso meccanismo di apprezzamento per cui una moneta viene convertita in divisa estera.

E' questo quindi un procedimento di valutazione utilizzato nella formazione permanente in cui il docente nella valutazione porta uno sguardo retrospettivo e diagnostico sull'esperienza a valutarne il valore dei suoi effetti, in una parola del senso costruito in termini di conoscenze; mentre nella formazione iniziale il docente in sede di valutazione porta un giudizio predittivo sull'utilizzo nel futuro del sapere acquisito.

## 6. Alcune riflessioni conclusive

La legge francese di modernizzazione sociale del 17 gennaio 2002 introduce un nuovo diritto individuale, trasferibile, garantito collettivamente di accedere alla validazione dell'apprendimento acquisito mediante l'esperienza ed ottenere per questa via la certificazione totale o parziale di un titolo accademico.

Il percorso delle riforme nel campo della validazione degli apprendimenti formali ed informali, nel contesto francese, si è snodato negli ultimi 20 anni lungo tre tappe fondamentali:

- il decreto 906 del 23 agosto 1985 che regola la *Validation des acquis professionnels et personnels – Vapp* e che permette di accedere a tutti i livelli dell'insegnamento superiore senza possedere il titolo di studio normalmente richiesto per l'accesso.
- Il decreto del 1993 sull'istruzione superiore, che permetteva il riconoscimento di unità formative o moduli sulla base dell'esperienza professionale. Tale decreto riguardava i diplomi professionali rilasciati dal Ministero dell'Educazione Nazionale a livello secondario, i diplomi rilasciati dall'istruzione secondaria. Questo decreto è stata abrogata e sostituita dalla legge del 2002.

---

<sup>29</sup> H. Lenoir, "Considerations sur l'expérience et sa valeur sociale", in *Education permanente*, n. 150, 2004, pg. 63-78.

- il decreto 590 del 24 aprile 2002 “relativo alla validazione dell’esperienza da parte dell’istruzione superiore” che regola la *Validation des acquis de l’expérience – Vae* e abroga il precedente decreto del 1993 riguardante la *Validation des Acquis Professionnels*. Tale legge permette l’attribuzione di un titolo unicamente sulla base della validazione degli apprendimenti esperienziali.

Quest’ultimo testo introduce delle importanti *ruptures*, elementi di rottura e di innovazione nelle pratiche di validazione adottate fino al 2002, già evocati, che qui si richiamano in sintesi:

- tutte le forme di certificazione sono interessate: i diplomi (i *diplômes* dell’insegnamento secondario superiore); i titoli (*titres*) che attestano le capacità tecniche operazionali e che sono rilasciati dai ministeri e dagli organismi formatori privati; i certificati (*certifications*) di qualifiche professionali che attestano le competenze specialistiche in un settore professionale, e che sono emanati dai settori professionali;
- ogni tipo di apprendimento esperienziale può essere preso in considerazione: l’esperienza professionale, ma anche quella personale, o acquisita in attività di volontariato, qualora sia in relazione con i contenuti in termini di conoscenze e competenze contenuti nel curriculum universitario;
- non è più necessario accedere alla formazione per ottenere il titolo accademico: viene riconosciuta come terza modalità di accesso, oltre alla formazione primaria e alla formazione continua, la Validazione degli apprendimenti esperienziali;
- il jury di validazione svolge, oltre ad un compito di valutazione, anche un compito di accompagnamento del candidato verso il successo formativo, attraverso la prescrizione di modalità complementari per acquisire conoscenze e competenze che difettano nel profilo del candidato.

Se il dispositivo di Validazione dell’apprendimento esperienziale - Vae rappresenta una notevole innovazione nelle politiche di formazione continua e permanente all’Università, tuttavia, i dati disponibili dimostrano che esso è utilizzato in misura ancora insufficiente: nel 2006, secondo i dati pubblicati nel novembre 2007 dalla *Direction de l’évaluation, de la perspective et de la performance* del Ministero dell’Insegnamento superiore e della ricerca, le validazioni dell’apprendimento effettuate nell’insegnamento superiore ammontavano a 14.610, di queste 11.217 erano le validazioni in dispensa del titolo di accesso (Vapp 85); mentre le validazioni in certificazione del titolo (Vae 2002) ammontavano a 3.393, di queste 1.778 erano le validazioni integrali (con riconoscimento dell’intero titolo). Inoltre, è interessante notare che il 29% delle validazioni totali riconosciute e il 39% dei dossier esaminati sono da attribuire a 10 università (Lille I; Brest; Paris XII; Valenciennes; Tours; Poitiers; Nice; Paris XI; Aix – Marseille; Rennes II), su un totale di 84 atenei presenti nel territorio nazionale.

Se si considerano anche i titoli (*titres*, certificazioni di competenze tecniche), le validazioni dell’apprendimento esperienziale (Vae 2002) ammontano a 26.000, dato molto inferiore ai 60.000 previsti dal piano sviluppo del governo<sup>30</sup>. Anche il numero delle candidature annue è al di sotto delle previsioni (stimando pari a 6 milioni il

---

<sup>30</sup> Eric Besson, *Valoriser l’acquis de l’expérience: une évaluation du dispositif de Vae*, settembre 2008, pg. 5

numero di attivi nella Francia): esse ammontano infatti a 75.000 domande per anno. Inoltre è importante il numero di candidature che si perdono lungo il percorso: infatti da 75.000 domande presentate si scende a 59.000 dossier dichiarati ammissibili, 48.000 sono i passaggi dinanzi al jury e 26.000 le validazione totali (diplomi universitari e titoli professionali – *diplômes e titres*).

Sono quindi molti i nodi ancora presenti per la piena attuazione del diritto alla validazione degli apprendimenti dell'esperienza nell'istruzione superiore francese.

Per quanto riguarda il contesto italiano, il dibattito sulla validazione degli apprendimenti è presente, sia livello centrale nelle sedi ministeriali e regionali competenti, sia a livello decentrato, negli atenei.

Tuttavia, le sperimentazioni sul campo sono ancora frammentarie e non in dialogo l'una con l'altra, mentre il quadro normativo non sembra dare adeguata dignità agli apprendimenti acquisiti dall'esperienza, poiché se dà la possibilità di riconoscere gli apprendimenti acquisiti nel mondo del lavoro (fino ad un terzo del numero totale di crediti che costituiscono il corso di studi), invece per quanto riguarda gli apprendimenti della formazione primaria e continua, riconosce solo quelli cui l'Università abbia partecipato per la progettazione e gli sviluppi successivi. Ciò equivale a dire che l'Università italiana, nel campo che gli è specifico, del sapere disciplinare, proveniente da *cursus* formativi, fa difficoltà a riconoscere la validità (anche dal punto di vista sociale) e la specifica natura (che, una volta riconosciuta, può essere oggetto di transazione) dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali.

Il presente studio intende costituire un contributo sia al dibattito scientifico in merito, sia alla riflessione che presiede la costruzione di percorsi e strumenti per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti dell'esperienza all'Università.

Ci sembra, quindi, di poter delineare alcuni punti nodali, aspetti critici o "sfide", che presiedono alla realizzazione di attività di riconoscimento e validazione dell'esperienza nel contesto dell'Università italiana. Tali punti critici vengono presentati sotto forma di spunti di riflessione conclusiva.

## 1) L'individuo al centro

E' ancora viva nel contesto italiano la polemica serrata che è seguita alle pratiche di riconoscimento e validazione degli apprendimenti professionali nei confronti di intere classi di lavoratori, pratiche che, senza una rigorosa e trasparente procedura di validazione *ad personam*, hanno reso non credibile dal punto di vista sociale la certificazione così ottenuta. Si è visto come, al contrario, nel panorama francese, sia per quanto riguarda il dettato normativo, che le pratiche sul campo, il percorso, - a partire dall'incontro individuale per la definizione della domanda di certificazione, fino al passaggio dinanzi al jury, - è prettamente *individuale ed individualizzato*.

Ciò vuol dire anzitutto, che non è possibile certificare le conoscenze, capacità e competenze di intere categorie di lavoratori, pena come si è già detto il decadimento del valore del titolo accademico stesso, in mancanza di criteri di trasparenza, rigore e attendibilità e validità<sup>31</sup>. Inoltre, è necessario che le Università italiane si dotino di strumenti e procedure di accompagnamento individualizzati, dove il soggetto adulto, quindi portatore di una biografia di apprendimenti, sia al centro. Sono già presenti nelle università italiane diverse pratiche pedagogiche e didattiche che vanno in questa

---

<sup>31</sup> Sul tema dell'attendibilità e validità nella valutazione nel processo di validazione si veda, tra gli altri: J. Aubret, P. Gilbert, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, Puf, 1994

direzione, in particolare nei corsi maggiormente attenti alle tematiche del *lifelong learning* o apprendimento permanente, si pensi alle comunità di pratiche; all'approccio biografico; alle metodologie di *cooperative learning*; al Bilancio di competenze; ecc. Occorre quindi mettere a sistema e divulgare tali pratiche, al fine di capitalizzare, come si è già accennato, le pratiche e metodologie di *progettazione individualizzata dei percorsi formativi e di certificazione*, in esse contenute.

In questo senso, occorre individuare figure professionali all'interno dell'università che si dedichino, parzialmente o a tempo pieno, a svolgere un ruolo di accompagnamento individualizzato degli adulti nella costruzione del dossier di validazione per l'ingresso nella formazione universitaria..

## **2) Analisi costi benefici**

E' evidente come queste figure professionali dedicate comportino l'utilizzo di notevoli risorse economiche e finanziarie, ma al fine di trovare tali risorse si potrebbe immaginare di sviluppare la rete di rapporti e convenzioni con il mondo del lavoro; tali reti, in molte università, in particolare quelle di stampo umanistico, sono ancora molto formali e poco operative. Le imprese, hanno l'obbligo di costituire fondi interprofessionali dedicati alla formazione continua, ma i monitoraggi del Ministero del Lavoro italiano sull'uso di tali fondi dimostrano che questi sono sotto-utilizzati per le difficoltà che trovano le imprese nel progettare percorsi formativi e nell'accedere alle informazioni<sup>32</sup>. In questo senso, quindi, una reale cooperazione tra Università ed imprese, potrebbe giovare ad entrambi, mettendo a disposizione dell'impresa le competenze dell'Università, in termini di progettazione dei percorsi formativi, di cui uno strumento è la validazione degli apprendimenti professionali e personali. Sul versante dell'Università, quest'ultima potrebbe avere accesso ad un nuovo bacino di utenza, gli adulti lavoratori interessati da processi di mobilità professionale, riconversione o riqualificazione professionale, che possono, almeno in parte, raggiungere tali obiettivi attraverso percorsi universitari; ed inoltre, il sistema universitario potrebbe, in un regime di cooperazione con le imprese accedere, almeno parzialmente, alle risorse economiche sotto-utilizzate dei fondi interprofessionali dedicati alla formazione continua. E' evidente che, come preconditione, l'Università debba aprirsi a politiche e strategie della formazione continua e permanente.

## **3) Descrizione dei corsi di studio in termini di *outcomes* e non solo di *inputs***

Il processo di validazione dell'apprendimento informale e non formale richiede che nell'istruzione formale si sposti l'accento dalle conoscenze trasmesse durante i corsi, alle conoscenze, capacità e competenze attese dallo studente in uscita del corso universitario. Questo spostamento di attenzione dai *learning inputs* ai *learning outcomes*, avvicina gli "oggetti" della valutazione in campo, ovvero, da una parte gli apprendimenti dell'esperienza, dall'altra gli apprendimenti accademici. Infatti, come si è visto nel caso francese, il *focus* della validazione è l'esito dell'apprendimento in termini di capacità di mobilitare le risorse (conoscenze, abilità, atteggiamenti, ecc.) per raggiungere una prestazione efficace che viene valutata, e non le conoscenze di per sé, prese isolatamente.

---

<sup>32</sup> Isfol, *Rapporto annuale al Parlamento sulla Formazione continua – 2008*, disponibile su [www.eformazionecontinua.it](http://www.eformazionecontinua.it)

A tal fine si potrebbe fare riferimento ai “descrittori di Dublino”<sup>33</sup>, che, come noto, descrivono le conoscenze e capacità attese in uscita dai corsi di laurea, di laurea magistrale e di dottorato. Inoltre, ancora a livello europeo, il Quadro Generale Europeo (*European Qualifications Framework*) adottato a Bergen nel 2005 e il documento Standard e linee guida per l’assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) insistono sul concetto chiave di *learning outcomes* (in opposizione a *learning inputs*), traducibile con risultati attesi, esiti, aspettative di apprendimento, ma anche scopo, finalità. Tali *learning outcomes* sono relativi ai curricula universitari e sono da specificare non solo in termini di conoscenze, ma anche di capacità e competenze attese al termine del ciclo di studi. Anche il *Diploma Supplement*, nel quadro del progetto Europass, di trasparenza dei titoli europei, declina i contenuti dei corsi di studio seguiti dall’individuo in termini di conoscenze, capacità e competenze attese. Infine, nel progetto europeo *Tuning*<sup>34</sup> è stato sviluppato un quadro dei singoli *learning outcomes* relativi ai singoli insegnamenti/moduli.

#### **4) Lo sviluppo dei referenziali<sup>35</sup> di conoscenze, capacità e competenze nei corsi di studio universitari (*référentiels* in francese; *standard* in inglese)**

Da quanto argomentato al punto 3) ne discende che è cruciale sviluppare i curricula universitari in termini di referenziali delle conoscenze, capacità e competenze attese in uscita dal corso di studi. Come viene affermato, infatti, nelle “Linee-Guida europee per la validazione dell’apprendimento informale e non-formale”: “The validation of non-formal and informal learning is inconceivable without a clearly defined and agreed reference point”.<sup>36</sup> Ciò perché il processo di validazione, come si è visto nel caso francese, richiede di effettuare una transazione tra saperi curricolari e saperi dell’esperienza, occorre quindi essere in grado di esplicitare, declinare, ordinare e gerarchizzare sia i primi che i secondi; ma se i saperi professionali devono essere declinati dall’impresa, è compito dell’Università articolare i saperi accademici.

A partire dagli sviluppi a livello europeo, citati al punto 3), è importante elaborare linee di ricerca che a livello locale, ma anche nazionale, sviluppino criteri di articolazione dei *learning outcomes* e svolgano un’analisi dei curricula universitari in tal senso. Un’articolazione troppo localistica dei referenziali può limitare la trasferibilità delle conoscenze, capacità e competenze così acquisite. Un’articolazione troppo generica può invalidare il processo di valutazione, rendendo impossibile il confronto tra le due dimensioni, quella degli apprendimenti informali e non formali e quella degli apprendimenti accademici, mettendo quindi in crisi le caratteristiche necessarie di attendibilità e validità del processo di valutazione. Un modo per rispondere al timore che i titoli accademici attribuiti (almeno in parte) attraverso il riconoscimento

---

<sup>33</sup> I “Descrittori di Dublino” sono consultabili sui siti relativi al “Processo di Bologna”:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>, oppure il sito italiano:

<http://www.processodibologna/>

<sup>34</sup> Il sito del progetto Tuning è: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>

<sup>35</sup> Per l’utilizzo di questo termine in italiano si veda il lavoro di C. Zaggia, *L’università delle competenze*, Milano, Franco Angeli, 2008.

<sup>36</sup> Education and Culture DG – CEDEFOP, *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning, Final Draft*, November, 2008, pg.21: “La validazione dell’apprendimento informale e non-formale è inconcepibile senza un punto di riferimento chiaramente definito e condiviso”.

dell'esperienza riflettano una qualità inferiore a quelli attribuiti attraverso il normale *cursus studiorum*, è proprio quello di sviluppare articolati e rigorosi referenziali di conoscenze, capacità e competenze, riconosciuti tra le diverse sedi universitarie. Come si puntualizza nel documento *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning, Final Draft* ("Linee-guida europee per la validazione dell'apprendimento informale e non-formale. Bozza finale"), mentre una discreta attenzione in questi anni è dedicata alle metodologie di validazione degli apprendimenti informali e non formali, minori energie sono state dedicate alla definizione di standard e allo studio di come questi, a seconda di come vengano strutturati possano influenzare gli esiti della validazione. La definizione di standard, anche a livello universitario, rappresenta quindi un campo di ricerca assolutamente emergente. Inoltre, sempre nelle *European Guidelines* si evidenzia il pericolo di creare due classi di titoli, uno di livello inferiore all'altro, se si adottano referenziali (o standard) diversi per chi consegue un titolo accademico tramite la validazione e chi lo consegue attraverso il normale percorso di studi: "A particular danger occurs when validation is based on standards separate from those used in formal education and training. This may give the impression that validation refers to inferior".<sup>37</sup>

## 5) L'aspetto formativo e sommativo della valutazione nel processo di validazione

L'analisi del processo di validazione, a partire dal caso francese, mostra come il processo di valutazione, in esso insito, comporta in primo luogo aspetti sommativi, - ovvero di certificazione degli apprendimenti acquisiti - attraverso l'attribuzione (parziale o totale) di un titolo. In secondo luogo sono richiamati aspetti formativi della valutazione - di promozione dell'apprendimento - nell'accompagnare il candidato a individuare i bisogni formativi (consulenza alla formulazione della domanda di validazione) e a definire un progetto formativo e di certificazione (accompagnamento all'elaborazione del dossier e prescrizioni del jury in ordine a come acquisire eventuali conoscenze complementari).

In sede europea, si distingue tra *identification* e *validation* nel processo di riconoscimento e validazione degli apprendimenti, e viene attribuito al termine *identification* il valore di valutazione formativa: "identification of non-formal and informal learning is seen as a process which records and makes visible the individual's learning outcomes. This does not result in a formal certificate or diploma, but it may provide the basis for such formal recognition"<sup>38</sup>. Mentre il termine *validation* indica il momento della valutazione sommativa: "validation of non-formal and informal learning is based on the assessment of the individual's learning outcomes and may result in a certificate or diploma".<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Education and Culture DG – CEDEFOP, *European Guidelines*.pg . 22: "Un pericolo particolare si corre quando al validazione si basa su standard differenti da quelli utilizzati nell'istruzione e formazione formale. Ciò potrebbe dare l'impressione che al validazione di riferisca a conoscenze di livello inferiore."

<sup>38</sup> Education and Culture DG – CEDEFOP, *European Guidelines* , pg. 3: "L'identificazione dell'apprendimento non-formale o informale è visto come un processo che registra e rende visibile i risultati individuali in termini di apprendimento. Ciò può non avere come esito un titolo formale, ma può costituire la base per tale riconoscimento formale"

<sup>39</sup> Education and Culture DG – CEDEFOP, *European Guidelines*, pg. 4: "La validazione dell'apprendimento non-formale e informale è basata sulla stima dei risultati individuali dell'apprendimento e può dare esito ad un titolo formale"



Seguono a tali constatazioni alcune considerazioni: in primo luogo è rilevante tenere separati tali aspetti della validazione, ed è importante non trascurare né l'uno né l'altro, poiché, come si è osservato nel caso francese, l'attribuzione del titolo attraverso la validazione è percepita come un riconoscimento del valore sociale degli apprendimenti dell'esperienza; tuttavia tali aspetti sommativi sono strettamente collegati agli aspetti formativi della valutazione, poiché la motivazione e il desiderio di autorealizzazione sono spesso un potente stimolo per l'individuo ad accedere ad un processo di validazione. Occorre quindi costruire dispositivi di validazione che tengano nella dovuta considerazione i due aspetti formativi e sommativi della valutazione, e che dichiarino quali sono i momenti in cui queste due istanze sono separate e quando combinate.

## **6) Trasferibilità degli apprendimenti (*ad extra*) e scambio di pratiche (*ad intra*)**

Si è già visto, lungo tutto il presente lavoro di tesi, come la qualità della trasferibilità degli apprendimenti da un contesto all'altro sia una condizione per la loro validazione all'Università. In sede di osservazioni conclusive, preme rilevare che per ottemperare a tale condizione di trasferibilità, è necessario che gli approcci alla validazione siano costruiti in collaborazione con le maggiori parti interessate, ovvero è importante che l'Università realizzi un confronto *ad extra* con i rappresentanti del mondo del lavoro, del volontariato, della formazione professionale, affinché i risultati del processo di validazione siano, ancora una volta, validi e attendibili per tutte le componenti sociali interessate.

Al fine di costruire un approccio valido e attendibile alla validazione si è già visto come sia rilevante che, nel rispetto dell'autonomia delle singole università, tale approccio sia basato su dei referenziali di conoscenze, competenze e capacità il più possibile riconosciuti a livello nazionale, o almeno sovra-regionale, attraverso il confronto, *ad intra*, tra le università italiane e tra queste e le accademie straniere che già hanno sviluppato approcci alla validazione. La convergenza metodologica in questo campo permetterebbe di superare la frammentarietà delle esperienze e di capitalizzarle.

## **7) Aspetti etici**

Si è visto nell'esperienza francese che gli aspetti etici di riservatezza e tutela del candidato sono molto rilevanti nel processo di validazione: è il candidato che sceglie quali attività lavorative dichiarare a sostegno della domanda di validazione; egli rimane l'unico autore del dossier e attore di tutto il processo; i risultati della validazione sono di suo dominio e sta al candidato decidere se renderli pubblici o meno. Inoltre, per quanto riguarda la valutazione, essa comprende tra i suoi "oggetti" le conoscenze, capacità e competenze, ma non può mai interessare gli atteggiamenti (*attitudes*) e le convinzioni del soggetto. Esiste quindi un codice etico dell'accompagnatore e del valutatore che deve essere tenuto presente nella costruzione di metodologie e pratiche alla validazione in campo universitario.

Tali aspetti etici sono richiamati nei Principi comuni europei del maggio 2004, laddove si richiama il diritto dell'individuo alla privacy e il dovere dell'organizzazione di garantirla, rispettando un codice deontologico ispirato alla trasparenza e imparzialità.

## 8) Sostenibilità delle attività di validazione

Le esperienze di sperimentazione e ricerca intorno al tema del riconoscimento e validazione degli apprendimenti informali e non formali in campo universitario dovrebbero essere messe a sistema per non disperdere i risultati ottenuti e per costruire un approccio stabile alla validazione. Tale messa a regime è condizione necessaria per garantire la credibilità e trasparenza dei processi di validazione, sia nei confronti degli adulti potenziali beneficiari che hanno bisogno di avere certezza dei referenti, delle procedure e criteri da seguire, sia nei confronti delle altre parti interessate, gli esponenti del mondo del lavoro, delle istituzioni, ecc.

Nel *European Inventory on validation of non-formal and informal learning*, del 2007 si evidenzia come la mancanza di coordinamento a livello nazionale e la molteplicità degli approcci sul territorio può portare a diversi problemi: i potenziali candidati possono essere confusi e disorientati, con il rischio di veder aumentare gli abbandoni lungo il percorso.<sup>40</sup>

E' quindi importante che dalla fase sperimentale si passi ad una fase di studio di fattibilità e messa a regime. Alcune delle condizioni da garantire per la sostenibilità nel medio e lungo periodo di strumenti e servizi per la validazione presso l'università sono:

- l'adesione dei responsabili delle università e delle facoltà: abbiamo visto come il tema della validazione sia sensibile e vada a toccare alcuni nodi fondamentali dell'identità stessa delle università: la nozione di sapere; il rapporto tra docente/discente; il rapporto tra teoria e pratica; ecc. è quindi importante che ci sia un investimento aperto nel processo di validazione dei responsabili delle politiche universitarie;
- la professionalità degli operatori che intervengono nel percorso di validazione: si pensi in particolare alle tappe critiche dell'accompagnamento individuale o di gruppo e alla valutazione nel jury; tali figure necessitano di essere specificatamente formate;
- la costruzione di partenariati: si è già citato questo punto a proposito delle ricerche delle risorse finanziarie, ed inoltre a proposito della costruzione di approcci riconosciuti validi e attendibili dagli interlocutori dell'Università, anzitutto l'impresa; ma i partner, in senso lato, sono anche le altre università italiane e straniere; le Regioni nella misura in cui hanno competenze nella formazione e istruzione; i centri per l'impiego; ecc.
- l'identificazione di risorse finanziarie: si è già trattato il tema al punto 3); si può inoltre ipotizzare che se la validazione all'università diventasse un tema di rilevanza nazionale potrebbe entrare nell'agenda e nei bilanci del ministero competente;
- messa a punto di un sistema di certificazione di qualità del processo: questo aspetto comprende la necessaria definizione di finalità, obiettivi, e risultati attesi, e l'elaborazione di un dispositivo di monitoraggio e valutazione di impatto delle pratiche di validazione, anche utilizzando la procedura del *peer review*, già utilizzata con successo dalla Crui nell'ambito del progetto nazionale di valutazione dei corsi universitari, Campus one (2000 – 2004).

---

<sup>40</sup> Ecotec research and consulting, 2007, *European Inventory on validation of non-formal and informal learning*, for European Commission, DG EAC, [www.ecotec.com](http://www.ecotec.com)

## **Bibliografia**

Adjas S., *La Vae, quand l'expérience vaut le diplôme*, Paris, Les Editions Demos, 2006

Alberici A., *La possibilità di cambiare*, Milano, Franco Angeli, 2008

Alberici A., "Orientamento e adulti: un concetto in progress tra transizioni e lifelong learning" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma, ISFOL, 2007,

Alberici A., "Orientare ed apprendere per tutta la vita. Una prospettiva tra globale e locale" in Batini, F., (a cura di), *Apprendere è un diritto*, Pisa, Edizioni ETS, 2006

Alberici A., "L'adulto, le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong" in Bresciani, P.G., Franchi, M., (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Milano, Franco Angeli, 2006

Alberici A., "Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione" in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004

Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Roma, Monolite, 2003

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2002

Alberici A., Serreri P., *Formazione e autoapprendimento: il Bilancio di competenze* in "FOR", n°53, 2002

Alberici A. (a cura di), *La parola al soggetto*, Milano, Guerini Studio, 2001

Alberici A. (a cura di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Roma: Armando Editore, 2000

Almalaurea (a cura di ), *Profilo dei laureati*, Bologna, Il Mulino, 2008

Arendt H., *Vita activa* Milano, Bompiani, 1989

Aubret J., Gilbert P., *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUF, 1994

Aubret J., Gilbert P., *Savoir et pouvoir : les compétences en question*, Paris, PUF, 1993

- Austin J. L., *Come fare cose con le parole*, trad. it. C. Villata, Genova, Marietti, 1987 (*How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, 1962)
- Bandura A., *Il senso di autoefficacia, Aspettative su di sé e azioni*, trad. It. G. Loiacono, Trento Erikson, 1997 (*Social foundations of thought and action: A social cognitive*. NJ, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1986)
- Barbier J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. G. Longo, 6° ed., Milano, Adelphi, 1986  
(*Steps to an Ecology of Mind*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1972).
- Bentley A. F., Dewey, J. *Conoscenza e transazione*, trad. it. N. Dazzi, E. Mistretta, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (*Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press, 1949)
- Bertaux D., *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, trad., it. R. Bichi, Milano, F. Angeli, 2005 (*Les Récits de vie*, Paris, Nathan, 1998)
- Besson E., *Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de Vae*, La documentation française, 2008
- Bonami J. F., *Valider les acquis professionnels*, Paris, Editions d'organisation, 2000
- Boud D., Keogh R., Walzer D., *The Reflective Process in Context*, London, Kogan Page, 1985
- Burke T., *Dewey's New Logic, A Reply to Russell*, Chicago, the University of Chicago Press, 1994
- Cammelli C. (a cura di), *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2005
- Candy P., "Constructivism and the study of self-direction in adult learning", in *Studies in the Education of Adults*, n. 21, 1989
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli, 2007 (1° ed. 1997)
- Charlot B., *Du rapport au savoir*, Paris, Editions Economica, 1997
- Charraud A. M., « Vae et certifications – rencontres régionale du 20 octobre 2003 », in *Actualité de la Formation permanente*, n. 182, 2004
- Cherqui-Houot I., *La validation des acquis de l'expérience: des enjeux majeurs pour l'université. Contribution à une théorisation*, Tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione, 2003
- Clot Y., "De Vygotski à Leontiev en passant par Bakhtine", in *Avec Vygotski*, Paris, Editions La Dispute, 1999

Commission of the European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training – Report based on indicators and benchmarks*. Report 2006

Corbetta P., *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003

Courtois, B. et Pineau, G. (a cura di), *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française. 41-52., 1991

Cross-Durrant, A, « John Dewey and lifelong education ». In Jarvis, P. (ed.) *Twentieth century thinkers in adult & continuing education* (2<sup>a</sup> Ed.). London, Kogan Page. 63-76, 2001

Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano, Guerini Studio, 2002

De Villers, G., « L'expérience en Formation des Adultes ». In Courtois, B., Pineau, G. (coord.) *La Formation expérientielle des Adultes*. Paris, La documentation Française. 13-20, 1991

de Virville M., *Donner un nouveau élan à la formation professionnelle*, Rapport au Ministre du Travail et des Affaires sociales, Paris, La Documentation Française, 1996

Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, trad. it. A. Visalberghi, Torino, Einaudi, 1974 (*Logic: The Theory of Inquiry*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1938).

Dewey J., *Esperienza e educazione*, trad. it. di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (*Experience and education*, United States of America, Kappa Delta PI, 1938)

Dewey J., *Democrazia e educazione*, trad. it. di E.E. Agnoletti e P. Paduano, Milano, Sansoni, 2004 (1<sup>a</sup> ed Firenze, La Nuova Italia, 1949) (*Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916)

Dewey J., *Come pensiamo*, trad. it. e intr. di A. Guccione Monroy, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (*How we think*, London, Heat, 1910)

Dominicé P., *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000

Dominicé P., « La Formation Expérientielle : un concept importé pour penser la formation ». In Courtois, B. e Pineau, G. (Coord.) *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française. 53-58., 1991

Dubar C., « La formation continue en France et ses sociologues (1960-1980) ». *Education Permanente*, n. 68, 25-32, 1983

Dubar C., « La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités ? ». *Education Permanente*, n.129, 19-28, 1996

Dumazedier J., « Formation Permanente et Autoformation ». *Education Permanente*, n. 78/79, 9-24, 1985

Education and Culture DG – CEDEFOP, *European Guidelines for the Validation of Non-formal and informal Learning*, 7 novembre 2008

Fabre M., *Penser la Formation*. Paris, Puf., 1994

Feutrie M., “La mise en oeuvre de la VAE: vers un débat de société?”, in *Actualité de la Formation permanente*, Centre Inffo, n° 182, 2003, 22-34

Finger M. *Biographie et herméneutique : les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*. Montréal, Université de Montréal, Faculté d'Education Permanente, 1984

Finger M., « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie », *Education Permanente*, n. 100/101, 39-46, 1989

Formenti L., *La Formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini Studio, 1998, pg. 167.

Gallina V., (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Milano, Franco Angeli, 2000

Gelipi E., (a cura di) *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord al Sud*, Torino, L'Harmattan Italia, 2004

Gianturco G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Milano, Guerini Studio, 2004

Gilbert P., « La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire », in *Actualité de la formation permanente*, n. 116, 1992, pgg. 14-18

Groux D., « Note de synthèse sur l'éducation comparée ». In Groux, D. et Schriewer, J. (coord.), *Revue Française de Pédagogie*, n. 121, 111-139, 1997

Groux D., Porcher L., *L'éducation comparée*. Collection Repères pédagogiques. Paris : Nathan., 1997

Habermas J., *Knowledge and Human Interest*, Cambridge, Polity Press, 1968 (*Conoscenza e interesse*, trad. it di G. Rusconi, Bari, Laterza, 1990)

ISFOL, AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004

Jarvis P., *Adult Learning in the Social Context*, London, Cromm Helm, 1987

Jarvis P., *Adult and Continuing Education*, 2nd ed. London, Routledge Falmer, 1995

- Jarvis P., *The age of learning. Education at the knowledge society*, London, Kogan Page, 2001
- Jarvis P., *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, New York, Routledge, 2006
- Jobert G., « La place de l'expérience dans les entreprises ». In Courtois, B. et Pineau, G. (coord.) *La Formation expérientielle des Adultes*. Paris, La documentation Française. 75-82, 1991
- Knowles M., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996
- Kolb D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1984
- Kuhn T., "Second Thoughts on Paradigms" in *The Essential Tension*, Chicago and London, University of Chicago Press, 1977
- Lainé A., *Vae, quand l'expérience se fait savoir*, Paris, Eres, 2006
- Landry F., « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel ». In Courtois, B. et Pineau, G. (Coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française. 21-28, 1991
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, 4a ed., Paris, Editions d'Organisation, 2008
- Le Boterf G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions de l'Organisation, 2006
- Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'organisation, 1997
- Le Boterf G., *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les éditions d'organisation, 1994
- Lengrand P., *Introduction à l'éducation permanente*. Paris, UNESCO, 1970
- Lenoir H., "Considerations sur l'expérience et sa valeur sociale", in *Education permanente*, n. 150, 2004, 63-78
- Leplat J., « Les habilités cognitives dans le travail », in P. Perruchet, *Les automatismes cognitifs*, Bruxelles, Mardaga, 1997, 139-172
- Liétard B., « Apprentissages et acquis buissonniers ». *Questions de Recherche en Education*, n.1, 241-249, 2001
- Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, Paris; PUF, 1990

- Merton R., Kendall P. L., "The focused interview", in *American Journal of Sociology*, 51, pgg. 541-557
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, trad. it. R. Merlini, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003 (*Transformative Dimension of Adult Learning*, John Wiley & Sons, New York, 1991)
- Mosconi N., *Formes et formation du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000
- MUR - Ufficio di Statistica; ISTAT, *Rapporto sull'Università*, 2007
- OECD-OCDE *Education at a Glance 2008*, Paris, Éditions de OCDE, 2008
- Pain A., *Education Informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris, l'Harmattan, 1990
- Palazzeschi Y., *Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français, 1944-1994* (2 Vol.). Paris, Montréal, l'Harmattan, 1998
- Pellerey M., "Apprendimento e trasferimento di competenze professionali" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma, ISFOL, 2007
- Pellerey M. "Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali" in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2004
- Pernoud Ph., "De la pratique réflexive au travail sur l'habitus", in *Recherche et Formation*, n. 36, 2000
- Piaget J., *Problème de psychologie génétique*, Paris, Dunod, 1972
- Pineau G., *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos, 2000
- Pineau G., Le Grand J. L., *Les Histoires de vie*, Paris, PUF, 1993
- Pineau G., *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal, editions Sant-Martin, 1983
- Polanyi M., *The Tacit Dimension*, New York, Doubleday and Co, 1967, pg. 4; (trad. it. di B. Ventavoli, *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1979)
- Quaglino G.P. "Uno scenario dell'apprendere" in ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca metodologica*, Milano, Franco Angeli, pp. 277-332, 2001



- Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, trad.it. R. Frega, Milano, Franco Angeli, 2008 (*Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996)
- Ricoeur P., *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trad. it. G. Grampa, 1<sup>a</sup> ed, Milano, Jaca Book, 1989 pg. 100 (*Du texte à l'action, Essais d'hermeneutique II*, Paris, Editions du Seuil, 1986)
- Ropé, F., « Des Savoirs aux compétences ? Le cas du français ». In Ropé, F. Tanguy, L. *Savoirs et compétences : l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan, 1994
- Ropé F., Tanguy L., (a cura di ), *Savoirs et compétences : l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris , L'Harmattan, 1994
- Santojanni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003
- Schön D., *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987
- Schön D., *Il professionista riflessivo, Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. di A. Barbanente, Bari, Edizioni Dedalo, 1993 (*The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books Inc., 1983).
- Schwartz Y., « L'expérience est-elle formatrice ? ». *Education Permanente*, n. 158, 11-23, 2004
- Stake R., *The Art of Case Study Research*, London, Sage Publications, 1995
- Strauss A., Corbin J., *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory Procedures and Techniques*, London, Sage Publications, 1990.
- Striano M., *John Dewey e l'educazione del pensiero: prospettive educative per la società di oggi e di domani*, in "Studi sulla Formazione", 1, 2003, 57-76
- Stroobants M., *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles , Université de Bruxelles,1993
- Stroobants M., « La visibilité des compétences ». In Ropé, F. e Tanguy, L. (a cura di) *Savoirs et compétences : l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, 1999
- Tanguy L., « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise ». In Ropé, F. e Tanguy L., *Savoirs et compétences : l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994
- Veilhan A., "L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience: de l'individuel au collectif", in *Education permanente: Les acquis de l'expérience* n°159

Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, Edition sociale française, 1994

Visalberghi A., *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1963

Yin R., *Case Study Research, Design and Methods, Third Edition*, London, Sage Publications, 2003

Zaggia C., *L'università delle competenze*, Milano, Franco Angeli, 2008