



Eure.K

# RICONOSCIMENTO, VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE IN BELGIO, ITALIA, FRANCIA E PORTOGALLO

---

STATO DELL'ARTE

*SINTESI*



le **cnam**

le **cnam**

Grand Est



Erasmus+

Con il supporto del programma Erasmus + dell'Unione europea. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni degli autori e la Commissione europea non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.



## Eure.K

Valider et certifier les  
compétences-clés européennes

Eure.K è un progetto Erasmus + (2015-2018) che si è posto come oggetto di studio, tramite sperimentazioni, l'uso del Quadro di Riferimento europeo delle competenze chiave nei dispositivi di riconoscimento, convalida e certificazione delle competenze trasversali, integrando in particolare i "saperi esperienziali" in contesti d'azione e di configurazioni di attori specifici.

Il consorzio associa 10 partner dislocati in Belgio, Francia, Italia e Portogallo.

I partner hanno condotto 10 ricerche-azione aventi differenti finalità, obiettivi, spazi sociali di validazione (impresa e attività professionali, inserimento sociale, organismi di formazione) e ambiti di acquisizione (lavoro, percorsi di vita, formazione, impegno civile e sociale).

Queste sperimentazioni hanno permesso di formulare sei raccomandazioni, raccolte in un Memorandum, utilizzabili da parte di tutte le istituzioni e gli attori che intendano implementare dei dispositivi di riconoscimento, convalida e certificazione delle competenze derivanti da esperienze, facendo riferimento al Quadro europeo delle 8 competenze chiave.

<http://www.eure-k.eu/>

# RICONOSCIMENTO, VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE IN BELGIO, ITALIA, FRANCIA E PORTOGALLO

---

## STATO DELL'ARTE *SÍNTESI*

Carmen Cavaco (Coord.)  
Rosanna Barros  
Chiara Biasin  
Hervé Breton  
Odile Dupont  
Clarisse Faria-Fortecoëf  
Stefano Miotto  
André Moisan  
Bruno Pacquola  
Mariachiara Pacquola  
Sébastien Pesce  
Isabelle Salvi  
Mauro Tescaro

Questo documento rappresenta la sintesi di un documento di 220 pagine disponibile sul sito:  
<http://www.eure-k.eu/>

## INTRODUZIONE

Questo documento costituisce la sintesi dello stato dell'arte riguardante il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze chiave per l'educazione e la formazione lungo tutta la vita nei quattro Paesi partner del progetto Eure.K: Italia, Francia, Belgio e Portogallo.

Esso presenta un'analisi degli elementi comuni e delle specificità delle politiche pubbliche di educazione e di formazione degli adulti nei quattro Paesi sopraindicati; costituisce la sintesi dello "Stato dell'arte" dei quattro Paesi partner.

È possibile approfondire la lettura di questo argomento a partire dai risultati dell'indagine *Reconnaissance, validation et certification des compétences clés en Belgique, Italie, France et Portugal – État de lieux*, che costituisce il primo documento di lavoro prodotto dai partner del progetto Eure.K (Progetto europeo Erasmus+: 2015-1-KA202-015341); il progetto mira a identificare e analizzare gli orientamenti delle politiche e delle pratiche dell'educazione e della formazione relativamente alle otto competenze chiave europee in ciascun Paese partner. Il documento *État de Lieux* è articolato in tre capitoli principali.

Il primo capitolo mette in relazione le otto competenze chiave con gli orientamenti politici dell'Unione Europea; il secondo capitolo descrive la situazione delle competenze chiave nei 4 Paesi partner; il terzo capitolo illustra il glossario dei termini e delle nozioni più importanti utilizzati, considerando sia le proposte di autori di riferimento nel settore sia i documenti relativi agli orientamenti politici dell'Unione Europea.

## 1. APPROCCIO COMPARATO: GLI ELEMENTI COMUNI E LE SPECIFICITÀ



Lo Stato dell'arte sulle politiche e le pratiche di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze chiave in Belgio, Italia, Francia e Portogallo permette di identificare alcune linee di prossimità tra i quattro Paesi, gli elementi comuni, ma anche di esplicitare alcune specificità.

In questa prospettiva è stata realizzata un'analisi metodologica comparata: l'educazione comparata ha, in effetti, "l'obiettivo di fornire il suo contributo per una migliore comprensione dei sistemi educativi di differenti Paesi" (Groux, 1997, p.155). Tale analisi comparativa è stata particolarmente difficile da realizzare a causa della specificità delle politiche pubbliche di educazione e di formazione degli adulti in ciascun Paese, della diversità, della complessità e dei cambiamenti continui di questo campo di studio.

Questa complessità è ancora più grande poiché, comparando dei fatti educativi che appartengono a contesti differenti, si è portati a studiare altre culture (De Landsheere, 1972, cit. in Groux, 1997, p.115) e a valorizzare nella loro specificità ed eterogeneità. Tale approccio è possibile poiché l'educazione comparata è orientata "all'ascolto delle differenze, essa avvicina ciascun sistema, ciascun fatto educativo nella sua globalità" (Groux, 1997, p.115); ciò permette di stabilire delle comparazioni senza dimenticare le specificità di ciascun contesto.

A nostro avviso, l'analisi degli elementi comuni e delle relative differenze fornisce informazioni molto importanti sullo stato dell'arte delle competenze chiave nei quattro

Paesi coinvolti nello studio. Per analizzarli, sono stati scelti alcuni criteri di confronto:

- 1) l'influenza degli orientamenti politici dell'Unione Europea;
- 2) la presenza dell'approccio fondato sulle competenze negli orientamenti politici dell'istruzione e della formazione;
- 3) la presenza delle competenze chiave negli orientamenti politici e le pratiche di istruzione e formazione;
- 4) l'esistenza di processi di riconoscimento, convalida e certificazione delle competenze derivanti dalle esperienze acquisite e il loro rapporto con le competenze chiave.

## 2. ORIENTAMENTO POLITICO DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE



Se si considera l'analisi del discorso delle politiche pubbliche dell'educazione e della formazione, in particolare di quelle orientate verso gli adulti, si può affermare che l'influenza degli orientamenti politici dell'Unione Europea è visibile nei quattro Paesi. C'è, infatti, una ripresa del dibattito del ruolo dell'educazione e della formazione nelle sfide relative a competitività, crescita, occupabilità, mobilità, coesione sociale, assicurazione della qualità del sistema globale, comparabilità e trasferibilità tra i sistemi nazionali e di attenzione sulla responsabilità individuale.

Gli orientamenti politici dell'educazione e della formazione in Belgio, Italia, Francia e Portogallo veicolano una forma di strumentalizzazione dell'istruzione e della formazione al servizio dello sviluppo economico, da un lato per assicurarla, dall'altro per consentire un adattamento alle sfide assicurando la pace sociale. Questi orientamenti, ancorati alla prospettiva dell'apprendimento lungo tutta la vita, si

riscontrano nelle politiche dei quattro Paesi, mettendo in evidenza la rilevanza dell'Agenda globale (Dale, 2004), definita da alcuni autori come una "retorica" (Nóvoa e Rodrigues, 2005).

L'influenza della prospettiva dell'apprendimento lungo tutta la vita è alla base anche della tendenza delle politiche pubbliche in questi quattro Paesi nel perseguire una logica di aumento della responsabilità individuale, riguardante non soltanto i ragazzi e i giovani, ma anche gli adulti in età lavorativa (fino a 64 anni). Gli orientamenti delle politiche di educazione e di formazione degli adulti in questi quattro Paesi escludono, infatti, gli adulti di età pari o superiore a 65 anni; ciò rappresenta una contraddizione nella prospettiva del programma di apprendimento permanente proposto dall'Unione Europea.

Questi aspetti permettono di concludere che gli obiettivi economici hanno la tendenza a prevalere e costituiscono una sfida per il sistema di istruzione e formazione, in relazione agli obiettivi di sviluppo personale e di cittadinanza nei quattro paesi studiati.

Tali elementi ci consentono anche di concludere che questo orientamento politico dell'Unione Europea è reso operativo tramite la costruzione di dispositivi di dimensione europea, come quello del Quadro Europeo delle Qualifiche, che si traduce, per ciascun Paese, nella costruzione di Quadri Nazionali delle Qualificazioni e nella realizzazione di Repertori delle Qualifiche. A partire dalle loro specificità nazionali, Belgio, Francia, Italia e Portogallo hanno implementato questo tipo di dispositivi.



I Paesi dell'Unione Europea sono sovrani nel campo dell'istruzione e della formazione, ma gli orientamenti politici comuni dell'Unione Europea richiamano l'importanza del confronto e della leggibilità dei sistemi, per consentire la mobilità dei lavoratori. Per garantire questa tendenza, l'Unione Europea ha istituito il metodo di coordinamento aperto (Barbier, 2010) che mira ad assicurare degli orientamenti politici comuni in tutti i Paesi, misurati regolarmente tramite strumenti comuni (statistiche, indicatori, linee guida) e anche attraverso il confronto delle performance e degli scambi di buone pratiche.

A nostro avviso, il metodo di coordinamento aperto è uno strumento di regolazione post-burocratica (Maroy, 2008) molto efficace, perché i Paesi sono indirizzati a seguire gli stessi orientamenti politici: ciò è acclarato in Francia, Belgio, Italia e Portogallo.

Questo orientamento è chiaro e pone nuove esigenze di cambiamento e di adattamento ai quattro Paesi, in particolare in Belgio e in Italia dove questi processi sono ancora più evidenti. In Belgio, negli ultimi anni, osserviamo l'emergere di una tendenza verso la centralizzazione delle politiche di educazione e di formazione e una maggiore uniformità rispetto alla loro storia passata, segnata da una tradizione di decentralizzazione, in cui ogni regione beneficiava di una certa autonomia. In Italia, dopo la bocciatura del referendum del 4 dicembre 2016 e del relativo tentativo di riscrivere il titolo V della Costituzione secondo un'impostazione neo-centralistica, in cui la potestà legislativa regionale sarebbe stata fortemente ridimensionata, si è riaperto il confronto tra Regioni e Governo nazionale per la concessione di un'autonomia regionale differenziata nel quadro, comunque, di una tutela dell'unità

giuridica ed economica dei livelli essenziali delle prestazioni riguardanti i diritti sociali e civili.

### 3. LE COMPETENZE CHIAVE NELLE POLITICHE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE



In Belgio, Italia, Francia e Portogallo, i sistemi di istruzione e formazione sono caratterizzati da un approccio basato sulle competenze senza necessariamente fare un riferimento esplicito alle otto competenze chiave europee. In generale, tuttavia, le otto competenze chiave fungono da quadro di riferimento per l'attuazione delle politiche pubbliche di istruzione e formazione basate sulle competenze. In Italia gli orientamenti politici parlano di “competenze di cittadinanza”; in Francia si parla di *socle des connaissances et compétences*; in Portogallo sono citate le *competências-chave*; in Belgio, si parla di *compétences de base*, di *socle de compétence*, di *compétences génériques*, di *compétences transversales*, di *soft skills*.

La ricchezza lessicale può essere associata alle specificità storiche e culturali di ciascun Paese, ma anche alla profusione lessicale presente nei vari documenti di orientamento politico dell'Unione Europea. Questo approccio incentrato sulle competenze nelle politiche di istruzione e formazione è emerso nei quattro Paesi, negli ultimi due decenni.

L'analisi degli orientamenti politici di istruzione e formazione consente di dire che le prime quattro competenze chiave definite dall'Unione Europea - comunicazione nella lingua materna, comunicazione in lingua straniera, matematica e competenze di base in scienze e tecnologie, competenza digitale - sono presenti in modo più

esplicito nei quattro Paesi esaminati perché sono considerate elementi strutturali nella formazione di base. Tali competenze sono quindi identificate esplicitamente nei repertori del sistema educativo; prima della diffusione dell'approccio basato sulle competenze, questi elementi erano stati già inclusi nei programmi scolastici nei contenuti accademici, tramite la definizione di obiettivi anche nei percorsi di miglioramento e di qualificazione.

Tale cambiamento solleva delle domande: quali sono i reali cambiamenti nei programmi educativi e di formazione con l'introduzione dell'approccio per competenze, rispetto all'orientamento basato sulla qualificazione? Tale approccio ha cambiato la natura del contenuto dei programmi o ha, invece, cambiato i concetti senza modificare il contenuto, sempre orientato verso le conoscenze?

Per quanto riguarda invece le ultime quattro competenze chiave definite dall'Unione Europea - imparare a imparare, abilità sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditoriale, sensibilità ed espressione culturale - i riferimenti negli orientamenti politici dell'educazione e della formazione nei quattro Paesi studiati sono maggiormente impliciti e diffusi.

L'inventario preciso dell'uso delle otto competenze chiave europee nel campo della formazione per adulti in Belgio, Italia, Francia e Portogallo è ancora più difficile da realizzare, date la complessità dei sistemi, la molteplicità delle politiche, dei dispositivi, degli attori coinvolti e la diversità delle pratiche, a volte poco diffuse. Tali pratiche sono identificate più facilmente in Paesi come la Francia e il Portogallo, dove esiste una tradizione di politiche pubbliche centralizzate. Queste ultime lo sono in

misura inferiore in Belgio e in Italia, dove prevale una tradizione di decentramento delle funzioni e di presenza di autonomie locali.

Nonostante queste difficoltà, cercheremo di analizzare alcuni elementi comuni nei legami tra le pratiche educative e di formazione degli adulti e le otto competenze chiave.

Le prime quattro competenze chiave, oltre alla loro centralità nella scolarità obbligatoria, sono presenti soprattutto nei dispositivi di formazione professionale orientata verso i giovani e gli adulti con più di 18 anni. In questo caso, esse sono considerate sia come le competenze di base fondamentali per migliorare la qualità dei titoli di studio/qualifiche, sia come le competenze necessarie per promuovere l'accesso al lavoro oppure l'inclusione sociale. Vengono presentati alcuni esempi di ambiti che sviluppano questo tipo di pratica:

- in Portogallo, i Corsi di Educazione e Formazione per Adulti;
- in Francia, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP);
- in Italia, i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e i loro legami di raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione (percorsi di formazione continua, percorsi di leFP, percorsi in apprendistato, percorsi di IFTS, percorsi di ITS, ecc.)
- in Belgio, il servizio pubblico per l'occupazione e la formazione Forem.

In quest'ultimo Paese nel contesto professionale e della formazione degli adulti, i termini di soft-skills, compétences génériques o compétences transversales sono molto diffusi, ma spesso si riferiscono a un saper fare comportamentale, oppure ad un mix di competenze di base e di saper fare comportamentale.

In Francia, il dispositivo di formazione APP è esplicitamente incentrato sulle otto competenze chiave.

In Portogallo, i corsi di educazione e formazione degli adulti esplicitano le prime quattro competenze chiave europee nei loro repertori di formazione; le seconde quattro competenze chiave sono presenti trasversalmente, ma in modo talvolta implicito.

In Italia, le 8 competenze chiave sono state declinate in competenze di cittadinanza e sono presenti in modo implicito. Nel sistema d'istruzione obbligatoria, le competenze chiave si riferiscono a quattro pilastri culturali e sono presenti trasversalmente e non esplicitamente. Nel sistema d'istruzione secondario, nell'ultimo triennio di studio, le competenze chiave di cittadinanza sono presenti nelle linee direttrici dei licei, degli istituti tecnici e professionali, ma il loro sviluppo nei pilastri culturali e nelle discipline educative e professionali è lasciato all'autonomia didattica degli insegnanti e degli istituti. Nell'apprendistato professionalizzante, invece, le competenze chiave europee, in alcune Regioni, sono esplicitamente richiamate nel curriculum di studio.

#### 4. IL RICONOSCIMENTO E LA VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE E IL LORO LEGAME CON LE COMPETENZE CHIAVE EUROPEE



I quattro Paesi hanno sviluppato dei processi di Riconoscimento e di Validazione delle Competenze (RVC) derivanti dalle esperienze orientate in contesti differenti. In Portogallo e in Francia, i processi di RVC si sono sviluppati già a qualche decennio. In Belgio, tali processi sono più recenti; in Italia, sono in una fase avanzata di consolidamento. Il riconoscimento e la validazione delle competenze sono

principalmente orientati verso la certificazione di diplomi e di qualifiche professionali tramite specifici repertori. Il riconoscimento non è comunque sempre incentrato sui repertori delle competenze chiave, salvo il caso del Portogallo dove il legame è esplicito e riguarda in particolare le prime quattro competenze chiave.

I repertori della formazione professionale e del riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze presentano delle similitudini con le otto competenze chiave europee in Francia, Portogallo, Belgio e Italia.

In Francia, i processi di riconoscimento e di validazione delle competenze sono orientati verso l'accesso alla formazione e al rilascio di un diploma di insegnamento professionale superiore (Francia), l'accesso alla formazione e al riconoscimento di un certificato di studi del sistema educativo primario e secondario (Portogallo) e al conseguimento di diplomi professionali (Francia, Portogallo, Belgio).

L'Italia è invece caratterizzata dalla presenza di dispositivi orientati verso il riconoscimento e la validazione delle competenze a livello del sistema educativo (nel primo e secondo ciclo del sistema di istruzione formale), del sistema di formazione iniziale (LeFP) e dell'apprendistato professionalizzante. Quando il processo di riconoscimento, di validazione e di certificazione delle competenze è orientato verso la certificazione di un diploma, oppure di una qualifica, i repertori hanno dei legami impliciti o espliciti con le otto competenze chiave europee, in funzione del titolo di studio, oppure del profilo della qualifica. In Portogallo, in Francia e Italia, il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze derivanti da esperienze fanno riferimento agli stessi repertori di formazione utilizzati nei sistemi educativi e formativi formali.

Per assicurare l'implementazione dei processi di riconoscimento e di validazione delle competenze, i quattro Paesi partner si sono dotati di servizi e comitati tecnico-professionali specificatamente orientati alla loro gestione e sviluppo. In Francia, esistono servizi di accompagnamento specificatamente orientati verso la validazione delle competenze nelle università, dei Dispositifs Académiques de Validation des Acquis (DAVA) nelle Academies, nonché una rete di organismi di formazione professionale abilitati. In Portogallo, è stata creata a livello nazionale una rete di centri, la cui denominazione è Centre Qualifica, con il compito di orientare e accompagnare gli adulti. In Belgio, esistono dei servizi di validazione delle competenze nelle Università, nelle Hautes Ecoles e nelle scuole cosiddette di "promozione sociale". Per coloro che hanno una età superiore ai 18 anni e che hanno un'esperienza professionale, il Consortium de Validation de Compétences ha creato una rete di centri di validazione delle competenze che organizzano evidenze e prove di validazione con una giuria, nella prospettiva di acquisire il Titre de compétences. In Italia, sono stati creati i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) che, dal settembre 2014 hanno operativamente sostituito i precedenti CTP (Centri Territoriali per l'Educazione Permanente); nelle Università sono presenti dei Corsi di Apprendimento Permanente; i corsi sono proposti dai Dipartimenti e dai Centri di Ateneo e sono destinati in prevalenza (ma non esclusivamente) a soggetti con esperienza di lavoro: prevedono l'approfondimento di temi specifici, l'aggiornamento professionale, la presentazione di nuove tecnologie, sia strumentali che formative, lo studio e l'applicazione di nuove metodiche.

La complessità del processo di riconoscimento e di convalida delle competenze derivanti dalle esperienze acquisite è sempre inerente all'attuazione di questo tipo di processo e si manifesta anche nei quattro Paesi studiati.

Tali complessità e le relative sfide riguardano: (1) le difficoltà nell'assicurare l'uso sociale dei risultati del processo e nel dare a questi ultimi la necessaria credibilità, nonché le difficoltà a fornire una continuità/sostenibilità di questa nuova modalità di accesso ai diplomi e alle qualifiche, includendo anche le esperienze di vita e professionali, mettendo così in discussione il monopolio dell'apprendimento scolastico; (2) le difficoltà nel garantire l'equità nell'accesso e nell'uso di questi dispositivi: c'è il rischio di accentuare le differenze tra i meno e i più scolarizzati essendo questi ultimi maggiormente in grado di approfittare di questo tipo di processo; (3) la necessità di un aggiornamento continuo delle metodologie e degli strumenti utilizzati, in modo da garantirne l'efficacia rispetto sia alle specificità del processo che alle caratteristiche dei soggetti adulti coinvolti; (4) le questioni metodologiche e gli aspetti epistemologici presenti nella fase di riconoscimento e validazione del processo di valutazione delle competenze; (5) la necessità dell'accompagnamento degli adulti, elemento fondamentale per il loro coinvolgimento e il loro orientamento in modo da assicurare il successo del percorso di certificazione; (6) l'esigenza sia di un livello adeguato di formazione degli accompagnatori, sia di un efficace accompagnamento poiché questo tipo di processo, oltre ad essere nuovo e complesso, richiede un aggiornamento permanente.

## 5. I PROGETTI TRANSNAZIONALI EUROPEI E LE COMPETENZE CHIAVE





Nell'ultimo decennio, in Belgio, Francia, Portogallo e Italia, molte persone sono state coinvolte in progetti europei sul riconoscimento, la convalida e la certificazione delle competenze, talvolta orientate verso le competenze europee chiave. Forniamo alcuni esempi di progetti di questo tipo:

-il progetto OBSERVAL (2008-2010), orientato alla creazione di un osservatorio europeo sul riconoscimento e la convalida dell'esperienza acquisita nei vari Paesi dell'Unione Europea;

-il progetto VALIDOSS, (2013-2015) incentrato sull'utilizzo del portfolio, come strumento di valutazione nel processo di riconoscimento, convalida e certificazione delle competenze;

-il progetto VINTAGE (2013-2014), focalizzato sull'autovalutazione delle competenze chiave degli adulti, in alcuni Paesi dell'Unione Europea ;

- Il progetto KØDE-NQF (2011-2014), orientato al riconoscimento e validazione delle competenze non formali ed informali, utilizza un atlante delle competenze chiave dell'Unione Europea che può essere usato come quadro di riferimento e griglia per la matrice delle competenze del Quadro Europeo e dei Quadri Nazionali delle Competenze.

Lo sviluppo dinamico di progetti europei, tra diversi Paesi e con finanziamenti dell'Unione Europea, costituisce una strategia di diffusione delle pratiche e degli scambi, la quale facilita la promozione degli obiettivi del Metodo aperto di coordinamento.

## REFERENZE BIBIOGRAFICHE

**Bonacci M., Santanicchia M. (2016).** Key competences in vocational education and training – Italy. Cedefop. ReferNet thematic perspectives series. [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet\\_IT\\_KC.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_IT_KC.pdf)

**Barbier, C. (2010)** De Lisbonne à Europe 2020 : une nouvelle direction pour la stratégie économique de l'Union européenne ? Briefing paper n.2 – Avril

**Dale, R. (2004).** Globalização e educação : demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação e Sociedade, 25, 87, pp.423-460.

**Groux, D. (1997).** L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. Revue Française de Pédagogie, 121, 1, pp.111-139. [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_num\\_121\\_1\\_1149](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_num_121_1_1149).

**Maroy. C. (2008).** Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Sociologie et Sociétés, 40, 1, pp.31-55.

**Nóvoa, A., Rodrigues, C. (2005).** Prefácio. In R. Canário, B. Cabrito (Orgs). Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências (pp.7-14). Lisboa: Educa.



**PROJET GRAPHIQUE**

IRENE LATINI

MYRIAM MOISAN