

Nuove politiche educative nell'economia globale

New Educational Policies in Global Economy

a cura di
Ivana Padoan
Massimiliano Costa

Con i contributi di:

Alessandrini, Benvenuto, Bogotaj, Calaprice, Costa, Del Gobbo,
Dordit, Gallerani, Gentili, Masiero, Melchiori, Minello, Morselli,
Muschitiello, Padoan, Polesel, Riello, Sangiuliano, Slanisca, Tore, Viti



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), V. Midoro (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), P. Peticari (Università di Bergamo), A. Salatin (ISRE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), R. Semeraro (Università degli Studi di Padova), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polese (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzuril (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Esoh Elamé: PhD in Geografia e Sviluppo Sostenibile, Università di Grenoble; Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghello: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 2/2012: Daniele Morselli, Daniela Mario (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITO DI STAMPARE: AGOSTO 2012

Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



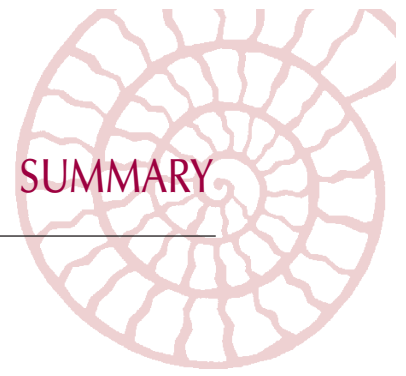
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato predisposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 11 **Editoriale** di Ivana Padoan e Massimiliano Costa
Editorial by Ivana Padoan e Massimiliano Costa

POLITICHE EDUCATIVE E FORMATIVE PER NUOVE PROSPETTIVE DI WELFARE / EDUCATION AND TRAINING POLICIES FOR NEW WELFARE PERSPECTIVES

- 21 **Giuditta Alessandrini**
Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni
European research strategies for employability: Dimensions of feasibility and new needs
- 33 **Raffaella Tore**
L'educazione permanente come presupposto fondamentale per le politiche educative del futuro
Continuing education as a fundamental condition for the educational policies of the future
- 47 **Ivana Padoan**
Validation des acquis de l'expérience (VAE) et changement des paysages culturels et sociaux
VAE and the transformation of cultural and social scapes
- 71 **Nicoletta Masiero**
Crescita e cittadinanza: un'ipotesi di ricomposizione
Growth and citizenship: a hypothesis of reconciliation
- 83 **Massimiliano Costa**
Agency Formativa per il nuovo learnfare
Educational Agency for the new learnfare

STUDI E ANALISI / STUDIES AND ANALYSES

- 111 **Silvana Calaprice**
Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare: la dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine
School dropout as a benchmark to be reconsidered within the Education and Training 2020 program (ET 2020): Theoretical reflexions and the results of an inquiry
- 131 **Roberto Melchiori**
Per un sistema educativo formale di qualità, equo e inclusivo
For an equitable, inclusive, and quality-oriented education system

- 141 Claudio Gentili**
Istruzione tecnica tra sapere e cultura d'impresa
Technical interaction between knowledge and corporate culture
- 165 Giorgio Riello**
Il ruolo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione
The role of skills in educational and training systems
- 179 Maria Sangiuliano**
Differenze per cambiare le organizzazioni. Riflessioni su apprendimento organizzativo e formazione nei processi di mainstreaming di genere attraverso il concetto di intersezionalità
Differences for the changing of organizations: Reflections on organizational learning and training in gender mainstreaming processes through the concept of intersectionality
- 199 Luca Dordit**
Qualità dei sistemi di istruzione e reclutamento degli insegnanti. Tendenze e modelli emergenti nel contesto OCSE
Education systems' quality and the recruitment of teachers: Trends and models emerging within the OCSE context
- 215 Rita Minello**
Educational Effectiveness Research e politiche educative
Educational Effectiveness Research and Educational Policies. Evolution of the theoretical framework

ESPERIENZE / EXPERIENCES

- 241 John Polesel, Daniele Morselli**
Entrepreneurship teaching in VET through the Change Laboratory
L'insegnamento dell'imprenditorialità nella Formazione ed Educazione Professionale attraverso il Change Laboratory
- 255 Nevenka Bogataj, Giovanna Del Gobbo, Elena Slanica**
Study Circle for local development: lifelong oriented models and operators' competences in the cross border area Italy- Slovenia
Circoli di Studio per lo sviluppo locale: modelli lifelong oriented e competenze dell'operatore in area transfrontaliera Italia-Slovenia
- 269 Guido Benvenuto, Elena Viti**
Movimento all'università
Movement at University
- 277 Angela Muschitiello**
Dal tirocinio all'apprendistato, inteso come innovativo strumento di *placement*. Una ricerca nell'Università di Bari
From internship to apprenticeship meant as a placement tool: A research conducted at the University of Bari

RECENSIONI / REVIEWS

- 293 **Manuela Gallerani, Franco Frabboni**
Una scuola condivisa. Il suo alfabeto: democratica, inclusiva, colta, solidale
- 296 **Maria Sangiuliano**
Mayatrayee Mukhopadhyay, Franz Wong, *Revisiting Gender Training. The Making and Remaking of Gender Knowledge: a Global Sourcebook*
- 299 **Giorgio Riello**
Vincenzo Sarchielli, Marica Napoleone, *Valutare le competenze per il lavoro. L'assessment nei Centri per l'impiego*

303 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



EDITORIALE / EDITORIAL

Ivana Padoan e Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia
ipadoan@unive.it
maxcosta@unive.it

La struttura e l'organizzazione globale della società sembrano essere, a livello mondiale, sempre più trasversali e incidere in tutte le sfere dell'esistenza umana, sociale e istituzionale. In un processo sempre più multilaterale e transnazionale le rappresentazioni nazionali culturali, sociali, economiche e formative, richiedono una nuova comprensione politica dei sistemi di sviluppo e di governance della società, degli individui e delle istituzioni stesse.

Fin dalla metà degli anni '90 l'Europa sottolinea il valore del capitale umano, snodo essenziale per lo sviluppo innovativo e sostenibile del sistema. Il presupposto perché il capitale umano sia insieme soggettività valoriale e produttiva, è rappresentato prioritariamente dalla cultura della formazione.

I significati, i processi e le strategie che risiedono dentro ai concetti e ai sistemi di *istruzione, formazione continua, formazione permanente, formazione professionale, educazione formale, non formale, informale, lifelong learning*, rappresentano il riconoscimento della necessità e dell'urgenza del valore "formazione" all'interno dei diversi modelli esistenziali, sociali e istituzionali che coinvolgono *la realizzazione personale, l'inclusione sociale, l'esercizio dei diritti, la crescita, l'innovazione, lo sviluppo e la produzione.*

Il 2010 ha rappresentato un momento di sintesi e di rilancio delle priorità della strategia di lunga data dell'Agenda di Lisbona. Il Consiglio Europeo nell'approvare la strategia, Europa 2020, articolata in tre priorità, tra loro strettamente interrelate – *intelligenza, sostenibilità e inclusione* – ha sollecitato un nuovo modello di investimento culturale e formativo. Infatti per affrontare i problemi del *rapido cambiamento demografico, le pari opportunità, le misure di legalità, l'inclusione sociale, il cambiamento del lavoro*, per promuovere *l'innovazione e la crescita* occorre una popolazione sempre più qualificata e formata (European Council 2009).

Dopo più di dieci anni dal Memorandum europeo sul *LifeLong Learning* e, dal lancio dell' Agenda di Lisbona, il processo di *lifelong learning* rappresenta la strategia più qualificante di tutte le azioni di politica europea che affrontano il tema dell'occupazione, dell'inclusione e della protezione sociale. Come afferma il *memorandum* «sia l'occupabilità che una cittadinanza attiva richiedono conoscenze e competenze aggiornate ed appropriate che consentano di prendere parte e contribuire alla vita economica e sociale» (SEC 2000, 6), nella consapevolezza che, in un'economia competitiva basata sulla conoscenza per una società più in-

clusiva, la partecipazione ai processi di apprendimento diventi un fattore cruciale quanto irrinunciabile.

Da un punto di vista strategico, il *Memorandum* ha rappresentato un punto di svolta per le politiche educative europee, provocando lo spostamento dell'attenzione dalla *formazione professionale* verso il tema dell'*apprendimento continuo, permanente*. L'obiettivo non è più solo quello di aumentare il livello generale di istruzione e di professionalizzazione nella popolazione, ma, più in generale, quello di *promuovere una qualificazione continua degli apprendenti* al fine di rispondere al cambiamento, in modo attivo, responsabile e significativo, delle esigenze del mercato del lavoro e delle nuove sfide della *knowledge society*. È una *svolta culturale e strategica* che chiede di rimettere in discussione la struttura e l'organizzazione del processo formativo nella sua complessità, inserendolo *nel movimento globale* dello sviluppo e dell'evoluzione sociale.

Il *lifelong learning* costituisce così il perno della riforma del welfare definito di "attivazione" in cui la finalità precipua non è di limitare la dipendenza e contenere i costi finanziari, ma piuttosto quella di *operare diversamente* per permettere alle persone di appropriarsi del cambiamento, di esserne soggetti attori. La posta in gioco richiede di *ri/attivare processi innovativi e creativi* di produzione, inclusione sociale e mobilità professionale, permettendo ai beneficiari di migliorare le competenze e le capacità, di aver cura della salute fisica e mentale, di incrementare la qualità delle relazioni sociali, di *aumentare il grado di appartenenza alla società*. Da queste decisioni emergono alcuni riconoscimenti e prospettive. Le conoscenze e le competenze non sono più semplicemente patrimonio funzionale a un sistema di mercato, "apprendimento sul lavoro", ma giocano un ruolo fondamentale nel *mobilizzare la cultura di sistema del lavoro*. In questo senso la competenza gioca un ruolo fondamentale per sviluppare l'intero sistema sociale, evitando derive di assoggettamento, inculturazione funzionalistica al mercato delle produzioni. Il diritto alla *formazione lungo tutta la vita* diventa un *mediatore intergenerazionale e intergenerativo* per la capitalizzazione umana e sociale. In tale prospettiva si privilegiano non tanto gli obblighi quanto i servizi complementari suscettibili di favorire l'inclusione sociale (Bounazel, 2001). Ogni istituzione, nazione, secondo l'Europa, deve decidere se investire nei suoi cittadini, promuovendone lo sviluppo e l'*empowerment* attraverso l'attivazione dell'*agency* necessaria per far fronte alle situazioni di bisogno o di rischio.

Questi nuovi ordinamenti di *policy* disegnano così una nuova sfida europea allo sviluppo e all'idea stessa di benessere: saper coniugare l'esigenza di produttività ed innovazione economica con gli obiettivi di giustizia e di equità sociale rendendo, al contempo, gli individui consapevoli delle loro responsabilità per quanto riguarda il benessere proprio e quello della comunità a cui appartengono. I nuovi indirizzi di politica, così come emergono dal documento Europa 2020, rilanciano le sfide di Lisbona, articolandole con più precisione e determinazione, proprio perché la crisi ha imposto maggiore rigore nel programmare: definendo le priorità e prevedendo percorsi di attuazione e verifiche (Natali, 2009). La nuova strategia Europa 2010-2020, approvata dal Consiglio europeo in sostituzione di quella di Lisbona 2000-2010 (European Council, 2009), si ripromette di sostenere l'Unione Europea nella sua determinazione di "evitare il declino" e di uscire più forte dalla crisi, di preparare la sua economia ad affrontare con successo le sfide del prossimo decennio e di assicurare un maggiore coordinamento delle decisioni politiche e la sostenibilità dei bilanci pubblici.

D'altra parte, la coincidenza in questa fase di dibattito, di definizione strategica e di programmazione nel momento dell'esplosione della crisi ha reso ancora più evidente la questione della *qualificazione del capitale umano*, intesa non solo come elemento essenziale delle strategie di gestione delle gravi difficoltà occupazionali settoriali e territoriali e dello sviluppo, ma anche come condizione necessaria di anticipazione delle stesse crisi. In effetti la necessità di qualificazione si trova davanti a soggettività diverse e a forme innovative di implementazione. Non siamo più di fronte a un'evoluzione lineare della conoscenza e del lavoro per cui promuovere le future generazioni attraverso semplicemente l'inculturazione di nuovi strumenti e informazioni. Oggi, quando si parla di nuova alfabetizzazione, il discorso non comporta necessariamente un disvalore della precedente cultura della società ma una ricomposizione della complessità che ha investito la nuova modernità. Oggi dobbiamo fare attenzione ai rischi di rimozioni di competenze e valori non più riconosciuti nel *lifewide learning* delle diverse generazioni; dei riduzionismi in campo umano e sociale, come nei regolamenti e legislazioni per gli immigrati, i giovani, gli anziani; nei vuoti di implementazione della valorizzazione e della validazione delle esperienze (VAE-A.P.E.L. 1992-2002 in Francia, 2000 in Inghilterra), del riconoscimento del bilancio delle competenze (Farzad, Paivandi, 2000). Oggi la domanda è di una *formatività* (Honoré 1980) che investa trasversalmente le generazioni, i molteplici e differenti contesti che vanno dall'inculturazione alla riattivazione, al cambiamento, all'innovazione, alla ricorsività, alle nuove creazioni e creatività, anche prendendo dei rischi. *Oggi la formazione interviene nella trasformazione, più che nella riproduzione*. E non è solo l'occidente al centro del processo di modernizzazione, né come soggetto proponente, né come soggetto ricevente. Quando emergerà la comprensione che il *call center* si trova nelle Filippine o in Burkina Faso, piuttosto che sotto casa, il processo formativo e di riconoscimento del capitale umano cambierà di segno: da capitale umano, diventerà soggetto di capitale sociale. Nella misura in cui ci si renderà conto del valore globale del cambiamento contemporaneamente alla necessità della valorizzazione locale, il capitale umano-sociale diventerà un "imperativo categorico" trasversale alle generazioni, non per la sua necessità produttiva, ma per l'ulteriore valorialità (Nussbaum, 2011) e funzionalità (Sen, 1992; 2009) per una nuova antropologia umana, storica e culturale.

La Commissione europea ha infatti individuato tre priorità per qualificare le scelte strategiche: **crescita intelligente** (attraverso la promozione della conoscenza, dell'innovazione, dell'istruzione e della società digitale), **crescita sostenibile** (attraverso una produzione più efficiente sotto il profilo dell'uso delle risorse, e un rilancio nel contempo della nostra competitività) e **crescita inclusiva** (con il sostegno alla partecipazione al mercato del lavoro, all'acquisizione di competenze e alla lotta alla povertà)¹.

Per realizzare tali priorità sono stati indicati cinque traguardi principali per il 2020 che gli Stati membri dovranno tradurre in obiettivi nazionali attraverso i Programmi nazionali di riforma (PNR), definiti in funzione delle rispettive situazioni di partenza:

1 Il veicolo trasversale dei nuovi processi di Lifelong learning si riconosce ampiamente nelle nuovissime tecnologie che non investono semplicemente in azioni strumentali ma in cambi cognitivi e relazionali capaci di connettere più processi contemporaneamente di azione di decisione di scelta.

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del Pil dell'UE deve essere investito in ricerca e sviluppo (R&S);
- i traguardi "20-20-20" in materia di clima/energia sono confermati, compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni, se le condizioni lo permettono;
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà.

In ambito formativo i benchmark stabiliti nella Strategia di Europa 2020 (*New Skills and Jobs* e il recente *Employment Package*) e la *OECD Skills Strategy* definiscono obiettivi sia per la formazione iniziale che per quella continua, delineando in modo chiaro le misure di policy cui convergere (dallo sviluppo dell'apprendimento permanente con un focus sui contesti lavorativi, alla certificazione delle competenze). D'altra parte, alla luce dei cambiamenti economici e sociali, il sapere e le competenze acquisite nell'infanzia e nell'adolescenza, in famiglia e a scuola, non sono più sufficienti mentre diventa fondamentale incrementare l'educazione nell'età adulta: si tratta di sviluppare l'attitudine all'apprendimento nel quadro di un processo permanente di acquisizione del sapere (Meghnagi, 2006). La formazione cioè non può più essere riservata alla fruizione di un'unica generazione (i giovani) ma il suo utilizzo deve diventare flessibile, a disposizione di tutti i gruppi di età; deve evolversi verso la predisposizione di interventi mirati e 'su misura', in modo da tener conto della storia educativa e professionale ma anche delle esperienze di ciascuno, valorizzando le competenze acquisite. Oggi, finalmente, formazione continua, apprendimento lungo tutto il corso della vita e politiche del lavoro vengono unanimemente riconosciuti quali strumenti fondamentali dell'attivazione ovvero assi intorno ai quali ruota il *welfare state* (Benadusi, 2006; Farinelli, 2006). Il *lifelong learning* qualifica in questa prospettiva l'occupabilità come un'operationalizzazione, riferita al lavoro dell'approccio delle *capabilities* (Sen, 1992; 1999; 2009; Lodigiani, 2010). L'occupabilità implica la possibilità, per il lavoratore di ridisegnare, attraverso opportuni investimenti in formazione, il proprio profilo adattandosi alle esigenze del mercato del lavoro e valorizzando, allo stesso tempo, il percorso professionale: oggi non basta più trovare e mantenere un'occupazione ma è necessario essere in grado di cambiarla (per scelta o necessità) e migliorarla acquisendo abilità sociali e competenze trasferibili nelle diverse posizioni lavorative. Il diritto alla formazione diventa così individuale, trasferibile e garantito collettivamente. Il valore non sta nel suo uso funzionale locale ma nel suo valore temporale assunto. Gli stalli economici dimostrano che il significato di capitale umano deve andare oltre l'interpretazione funzionalistica del rapporto di domanda e offerta per porsi sul piano sociale di investimento e di capitalizzazione. Vi è a questo punto una responsabilità culturale e progettuale della formazione che non si situa su una semplice continuità della formazione iniziale orientata, compresa quella accademica, ma si propone degli obiettivi ambiziosi, quali quelli di permettere agli individui di formarsi, di progredire e di promuoversi socialmente e professionalmente (*capabilities*). Essa deve aprire gli orizzonti della cultura, uscire dal diktat del diploma iniziale o della formazione professionale.

In questo senso lo sviluppo dell'occupabilità attraverso il *lifelong learning* si lega alla concezione dello sviluppo della *cittadinanza attiva* e diventa un tema chiave perfino per un paese come l'Italia che non è mai stato tradizionalmente

impegnato nella messa a punto di politiche formative efficaci. Nei paesi europei meridionali, e tra questi l'Italia, le politiche pubbliche hanno stentato ad adeguarsi al nuovo scenario e il welfare risulta sottodimensionato rispetto alle esigenze, essendo ancora legato all'utilizzazione della famiglia come soggetto di cura informale, con scarsa considerazione per tutti quegli elementi di tipo proattivo e preventivo che, secondo le analisi recenti, risultano i più adatti a contrastare i problemi della crisi contemporanea. Tuttavia il panorama sta lentamente cambiando verso un modello definito come *active welfare* (Lodigiani, 2008). Tale modello si caratterizza per la spinta verso due direzioni: a) nei confronti delle persone, dal momento che mira a prevenire situazioni di rischio o di necessità, puntando a garantire una funzione emancipatrice attraverso lo sviluppo dell'autonomia e dell'*empowerment* nei singoli, b) verso i sistemi di protezione, in quanto riduce la parte passiva della loro fruizione, aumentando la performance di azione sulla propria condizione di bisogno in termini di acquisizione di abilità e autonomia.

Il valore della formazione in un "sistema sociale di attivazione" non può essere pertanto solo concepito all'interno di una logica funzionale di risposta alle richieste del mercato, ma piuttosto deve poter assumere il ruolo di bussola generativa con cui orientare e sostenere la crescita della persona e della sua capacità di realizzare scelte ritenute significative per i suoi obiettivi di realizzazione personale. In tale prospettiva le politiche formative si articolano per garantire non solo o necessariamente l'acquisizione di competenze per il mercato del lavoro (*workfare*), ma piuttosto il conseguimento delle capacitazioni (Sen, 1992) ovvero l'insieme delle risorse di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente per realizzare ciò che è ritenuto importante per la propria vita. In questa prospettiva si può leggere la centralità di ciò che l'Unione europea ha definito come "competenze chiave" per l'apprendimento permanente nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio europeo (2006/962/CE) e, più recentemente, nella comunicazione della Commissione europea [COM(2009) 640]. Si tratta di competenze multifunzionali e trasferibili che dovrebbero essere sviluppate nel corso dell'istruzione formale, in particolare nella scuola dell'obbligo e la formazione (e in realtà si fa riferimento nei termini di risultati di apprendimento), e che dovrebbe costituire il fondamento su quale costruire apprendimenti altri, formali e non formali (da cui altre competenze) nel corso della vita. Esse sono definite come combinazioni di conoscenze, abilità e attitudini adeguate in una situazione particolare e che comprendono sia le conoscenze generali sia le abilità e le attitudini psicosociali, a partire dalla capacità critica e riflessiva. Tra queste, *imparare a imparare* rappresenta la competenza chiave che qualifica tanto la formazione permanente ma al tempo stesso la maturazione della cittadinanza attiva: possedere la capacità di elaborare e interpretare la realtà che ci circonda e di agire efficacemente nell'ambiente sia esso sociale o lavorativo, diventa così un prerequisito per la realizzazione personale, l'inclusione sociale, l'occupazione e la partecipazione (Wittorski, 2007).

Utilizzando la categoria della "capability approach", si può affermare che le politiche educative e formative devono essere pensate per favorire e sostenere la libertà dell'individuo ad acquisire i funzionamenti desiderati. Questo garantisce la ricerca di una "libertà sostanziale" che implica per gli individui la capacità di trasformare le risorse a loro disposizione, al fine di conseguire e realizzare i propri stili di vita (Sen, 1992). Una libertà positiva, attiva, che per Sen è fondamento di una concezione *umana* dello sviluppo, capace di misurare il benessere

delle persone non solo sul piano materiale (delle risorse economiche, per esempio) ma sulla possibilità effettiva di individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. In questo senso, la libertà è espressione di una responsabile possibilità di auto-realizzazione attuata grazie ad una emancipazione che consente al cittadino, così come al lavoratore, di avere più voce nel suo rapporto con i servizi e con gli attori che pianificano le scelte delle *policies* (Paci, 2007). Ciò implica che l'individuo deve essere in grado di esprimere e far valere la propria opinione in tutti gli ambiti della sfera pubblica: sul posto di lavoro, nei contesti politici e nell'erogazione dei servizi di sostegno.

La povertà cognitiva (*capability for learning*) e l'incapacità di partecipazione alle scelte (*capability for voice*) diventano così il nuovo fattore discriminante alla base della stratificazione sociale. Per questo diventa centrale la capacità di riconoscere l'apprendimento come un nuovo diritto di cittadinanza capace di assicurare la formazione della libertà trasformativa delle risorse disponibili in risorse per l'azione (la possibilità di scegliere il proprio percorso di formazione) e in funzionamenti effettivi (scelte in conformità con il proprio studio e lavoro) (Lodigiani 2008). Il lifelong learning si qualifica pertanto come il fattore tanto strategico quanto irrinunciabile che consente di agire sulle condizioni effettive di libertà di scelta e di realizzazione dei soggetti contrastandone il rischio di vulnerabilità e di disuguaglianza sociale.

Come sottolinea Margiotta (2011, 71) questo implica una serie di cambiamenti: (a) Garantire eguaglianza delle *chance* cognitive porta a dover riconsiderare, oltre ai meccanismi di accesso (modalità di selezione, recupero degli svantaggi, difficoltà di apprendimento), le pedagogie e lo stesso rapporto fra *formal* e *non formal learning*; ovvero l'intero assetto degli ambienti di apprendimento assicurati dalle istituzioni educative e formative. La validazione dell'apprendimento non formale e informale è considerata e promossa nelle sedi comunitarie e internazionali quale elemento strategico di innovazione e ottimizzazione dei sistemi di apprendimento per la valorizzazione delle persone e lo sviluppo dell'occupabilità. Un processo realmente efficace di allocazione del capitale umano necessita di un sistema di riconoscimento delle competenze acquisite in percorsi non formali e informali in grado di favorire i processi di evoluzione professionale, assicurando a individui e sistema produttivo resilienza e flessibilità nei confronti degli eventi critici. (b) Modificare in profondità la stessa qualità del lavoro e della sua organizzazione. La parte eminente della costruzione di una professionalità, infatti, non dipende esclusivamente e non più dalla somma di conoscenze possedute; ma si auto-organizza solo se e dove il dispositivo cognitivo produce un capitale formativo capace di intrecciarsi e di coincidere con un dispositivo produttivo forte. Dunque, accanto e oltre le riforme dei sistemi educativi e formativi e della loro integrazione con i contesti di lavoro (Colasanto 2009), il *lifelong learning* richiede una *lifelong organization*, dunque una riforma epocale dei sistemi di accompagnamento dei processi di fruizione dell'istruzione e della formazione; dal momento che *lifelong organization* ormai non significa altro che reti e spazi di convivenza e di convivialità in cui la produzione di beni e di servizi sia anche produzione e circolazione di saperi e di poteri, a cui possano partecipare tutti i soggetti posti in condizione di diventare persone. La varietà dei percorsi formativi offerti agli adulti, l'accessibilità in larga misura gratuita, la possibilità di rientro in formazione a tutte le età e a qualunque livello del sistema educativo configurano un approccio che possiamo definire di "piena scolarizzazio-

ne", che fa dell'*empowerment* e dello sviluppo delle *capacità* il fulcro dell'inclusione e della partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro.

Ridefinire e qualificare un nuovo modello di welfare puntando sul diritto/dovere di imparare (Ruffino, 2006; Lodigiani, 2008) significa pensare le proprie scelte di investimento in istruzione, formazione e apprendimento permanente come la dimensione chiave per garantire una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. In questo la formazione ha sempre giocato il ruolo centrale dell'evoluzione e dello sviluppo. Anche se ogni modello formativo è il prodotto di un certo livello di sviluppo economico e sociale, in realtà traduce le speranze della società di fronte al suo avvenire. Più di ogni altra istituzione e/o funzione, la formazione procede alla ricerca del valore e degli ideali dell'umanità.

Il numero 2/2012 della rivista *Formazione & Insegnamento* esplicita attraverso diversi sentieri di analisi, di ricerca e di esperienze in che modo tali presupposti implicino una trasformazione delle politiche educative e formative offrendo in tal modo al lettore una occasione per ripensare e riqualificare le policy educative e formative.

Nella **prima parte**, dedicata a **Politiche educative e formative per nuove prospettive di welfare**, sono presenti documenti che rileggono, propongono e innovano il tema del rapporto tra le istanze delle politiche formative, le realizzazioni istituzionali e le desiderata dei rappresentanti della società civile. Il valore che la questione formativa sta assumendo nel garantire evoluzione, crescita e sviluppo personale sociale, la pone di diritto *autore e attore all'interno del sistema di Welfare*. Tale ruolo richiede agli interlocutori principali, *in primis* le Istituzioni centrali e locali, e con esse tutti gli stakeholder, un posizionamento più responsabile nel coniugare le politiche culturali sociali ed economiche ai sistemi formativi nella complessità e pluralità dei diversi indirizzi.

Nella **seconda parte - Studi e Analisi** - sono presenti saggi che documentano implementazioni e innovazioni culturali metodologiche e operative negli ambiti della ricerca educativa e formativa. Gli autori documentano come la strategia formativa nella sua complessità sia diventata lo snodo centrale e la traducibilità operativa di processi interculturali e interdisciplinari, capaci di mettere a tema un posizionamento sistemico delle *policies culturali*, intercettando insieme: processi esistenziali, differenze, cambiamenti valoriali, trasformazioni educative, economiche e sociali, decisione e governabilità.

Nella **terza parte - Esperienze** - sono presenti sperimentazioni, applicazioni, implementazioni di proposte educative e formative nelle diverse filières della formazione. La struttura interdisciplinare e intergenerazionale della dinamica formativa, alla luce del processo di *lifelong learning*, si misura con la capacità di interrelare mondi differenti e immaginari culturali e sociali plurali, il cui campo è il mondo e la sua differente articolazione.

Bibliografia

- Benadusi, L. (2006). Politiche dell'educazione e sistemi di welfare. *La Rivista italiana delle politiche sociali*, 4, 13-30.
- Bounazel, A. (2001). *L'education tout au long de la vie*. Paris: Ellipses.
- Colasanto, M. (2009). L'anello debole: l'apprendimento continuo. In C. Dell'Aringa, T. Treu (a cura di), *Le riforme che mancano*. Bologna: Il Mulino.
- COM (2001). Comunicazione su *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles. <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= COM:2001-0678:FIN:IT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001-0678:FIN:IT:PDF)>.
- COM (2006/962/EC). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Bruxelles, <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF)>.
- COM (2009) 640. *Key competences for a changing world*, Bruxelles, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>>.
- European Council (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* (ET). 2009/C 119/02.
- Farinelli, F. (2006). L'educazione degli adulti: diritto alla formazione e occupabilità. *La Rivista delle politiche sociali*, 4, 159-175.
- Farzad, M., Paivandi, S., (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation*. Paris: Payot.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Lodigiani, R. (2010). Recalibrating lifelong learning and active citizenship. *Italian Journal of Sociology of education*, 3, 59-78.
- Margiotta, U., (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al lernfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Meghnagi, S. (2006). Emersione e definizione del ruolo della formazione degli adulti. Un excursus. *La Rivista delle politiche sociali*, 4, 147-158.
- Natali, D. (2009). La strategia di Lisbona come fattore di modernizzazione del Modello sociale europeo: valutazioni. *La Rivista delle politiche sociali*, 4, 95-123.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. The belknap press. Harvard University press.
- Paci, M. (2007). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Ruffino, M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La rivista delle politiche sociali*, 4.
- SEC (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf>.
- Sen, A. K. (2009). *The idea of justice*. London: Penguin Books Ltd Londres.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.



Validation des acquis de l'expérience (VAE) et changement des paysages culturels et sociaux VAE and the transformation of cultural and social scapes

Ivana Padoan

Università Cà Foscari, Venezia
ipadoan@unive.it

ABSTRACT

In the context of training and in the system of applied rationality, the VAE (Validation of Achievements of Experience) represented in France and Europe a device able to integrate knowledge and experience. By enhancing and finding connections between formal, informal, and non-formal knowledge, it developed a strategy that is able to recognize the informal skills inscribed in individuals and turn them into professional qualifications. In this sense, the VAE finds a place in the history of the European Lifelong learning (permanent education), standing at the centre of a process which has not been completed yet, nor fully extended, but regarded as capable of becoming a flexible tool in diverse contexts. However, nowadays the acknowledgment of learning and experience seems to face highly precarious dynamics and changes. The structures of knowledge and action are no longer a set of objects and long-lasting forms—which are predictable and certain—but they are rather constructs directed by “moving fluxes” that therefore carry signs, disjuncture and imaginations, i.e. what Appadurai calls local “deterritorialized” contexts within the “scenery” of globalization. The action of training, recognition, and validation lies within a fluid and uncertain territory, which is torn apart and no longer stable, and which requires a review of its cultural references as well as the processes and procedures of intervention.

This review's thread starts with Lisbon 2020 goals: intelligence, sustainability and inclusion. It then tries to figure out how it is possible to combine the system of validation of achievements of experience with the educational process and the increasingly plural, uncertain and complex social and professional system.

Nel contesto dell'istruzione e della formazione permanente, la VAE, validation des acquis de l'expérience, ha rappresentato in Francia e in gran parte dell'Europa il dispositivo capace di integrare saperi ed esperienza. Valorizzando e trovando connessioni tra saperi formali, non formali, e informali ha sviluppato una strategia capace di riconoscere le competenze informali iscritte negli individui e tradurle in qualifiche professionali. In questo senso la VAE si iscrive nella storia europea della Lifelong learning collocandosi al centro di un processo non ancora completo, non completamente esteso, ma foriero di diventare uno strumento flessibile in contesti differenti. Tuttavia, oggi, il riconoscimento degli apprendimenti e delle esperienze sembra incrociare dinamiche di forte precarietà e trasformazione. Le strutture di conoscenza e di azione non rappresentano più un insieme di oggetti e forme durature, determinate e prevedibili, ma rappresentano costrutti orientati da “flussi in movimento” che veicolano segni, disgiunture e immaginari, in ciò che Appadurai chiama contesti locali “deterritorializzati”, dentro i “panorami” della globalizzazione. L'azione di formare, riconoscere e validare si trova all'interno di un territorio fluido, incerto, scomposto e non

più stabile, e richiede una rivisitazione dei referenti culturali come dei processi e delle procedure di intervento.

Il filo di questa revisione parte dagli obiettivi di Lisbona 2020: intelligenza, sostenibilità e inclusione, cercando di capire come coniugare il sistema di validation des acquis de l'expérience con il processo formativo e il sistema sociale e professionale sempre più plurale, incerto e complesso.

KEYWORDS

Fluxes, Scapes, Lifelong lifewide learning, VAE/APEL, Capabilities

Flussi, Paesaggi, Apprendimento per tutta la vita, VAE/APEL, Capacitazioni

1. Changement des paysages culturels et sociaux

Dans le contexte de la formation et, dans la logique du système, la validation des acquis de l'expérience (VAE) a représenté le dispositif capable d'intégrer connaissances et expérience. Mettant en valeur et établissant les liens entre connaissance formelle et informelle, a achevé la tâche de reconnaître les compétences non-formelles inscrites dans les individus et les transformer en compétences professionnelles. En ce sens, la VAE s'inscrit dans l'histoire européenne de la Lifelong learning (formation permanente), et se place au centre d'un processus pas encore achevé, pas complètement développé, mais avant-coureur d'être un outil flexible dans différents contextes.

Cependant, aujourd'hui, la formation semble engendrer un changement différent. Les formes de connaissance et d'action ne sont plus un ensemble d'objets et de sujets statiques, prévisibles ou prédictifs, mais sont des constructions orientées des "flux en mouvement", qui comportent des signes, des disjonctions et pratiques de l'imagination, en ce que Appadurai (2012) appelle contextes locaux "déterritorialisés" à l'intérieur des "paysages" de la mondialisation.

Il va sans dire que la valeur des expériences, la reconnaissance et leur certification doivent être envisagés en tant que discours de sens, ouvert, prêt à intercepter des nouvelles modifications, des placements nouveaux, dans un laps de temps dans lequel connaissances, intelligence, orientation vers des contextes durables et inclusion sociale, représentent l'arrière plan des "nouvelles compétences": les "capabilities" demandées et promues par le développement humain et social dans le monde.

«Il suffit juste un minimum de compétences pour se rendre compte que le monde moderne est devenu un système interactif d'une manière totalement inédite». Ainsi écrit Appadurai (2012, 39) dans *Modernità in polvere*, soulevant la question de savoir comment la mondialisation peut être comprise en analysant les connexions multiples, la "nouvelle" interdépendance qui régissent le monde. En effet, le monde avait antérieurement été traversé par une pluralité de formes de relation: guerres, conquêtes, religions et marché, voie de communication et publications. Aujourd'hui, cependant, la société moderne semble se ranger sur un différent système de relations, un système à multiples interdépendances, à plus multi-niveaux, un système touché par un processus de «flux» que Appadurai définit comme paysages: à savoir ethnoscapes (migrations et diaspora humaines) mediascapes (flux des symboles), technoscapes (mouvement des technologies) finanscapes (mouvements d'argent) ideoscapes (circulation des idées). Ces flux sembleraient à l'origine d'un processus évolutif différemment, ils auraient la pro-

priété de construire «mondes sociaux imaginés», non seulement imaginaires. Selon Appadurai (2012, 44): «Le monde dans lequel nous vivons est caractérisée par un rôle nouveau assigné à l'imaginaire social». Dans l'histoire des migrations, de la communication, du marché, les processus d'investissement, de la colonisation de certains pays, principalement en Amérique, mais avant en France, en Angleterre, pendant l'Empire romain, avaient produit des processus d'imitation, d'identification, il suffit de penser aujourd'hui le symbole de la Coca-Cola, du MacDonal, au cinéma même. Processus qui concernaient les rêves, les représentations qui étaient exprimées, vécues, représentés (voir le revival d'Elvis Presley, Disneyland); processus capables de coaguler imagination de l'autre côté de l'océan. Les flux, les paysages (*scapes*), souligne encore Appadurai, impliquent désormais un autre point de vue, non plus le point de vue de la territorialisation de la culture, mais de la "déterritorialisation". Aujourd'hui, le territoire, les groupes ethniques et les personnes originaires elles-mêmes, sont beaucoup plus libres des limites locaux en raison de la complexité et de l'interdépendance des flux autour d'eux et qui investissent tous les aspects de l'existence. La déterritorialisation, qui déplace des masses complexes des personnes, recompose territoires, formes de "diaspora", là, dans endroits caractérisés socialement, devient une autre identité, une autre appartenance, un nouvel agrégat social, un nouveau réseau social et économique, un nouveau réseau culturel, auquel doivent faire face existences différentes¹.

Dans l'histoire, il y a plusieurs communautés qui se sont reconstitués dans les nouveaux endroits où elles se sont déplacées; communautés qui ont reconstitués des relations, et, en même temps, gardé des liens avec la mère patrie. La plupart d'entre eux ont été intégrés dans les nouveaux territoires, reconstruisant fidèlement les lieux d'origine, en dépit de la perte des rêves du retour. Maintenant, les mouvements ne sont plus nécessairement permanents, mais mobiles et dynamiques: il y a la naissance de nouveaux agrégats dans le lieu d'origine, il se développe d'autres combinaisons et des adhésions dans les nouveaux endroits. La différence est que ces concentrations de différents ordres, ne sont pas nécessairement stables, et sont traversés par différents flux culturels, Mattelart (1999) dirait qu'ils sont à multi-voies. Il suffit de penser aux nouvelles formes de territorialisation des chinois en Afrique. Les nouveaux flux qui sont déclenchés par ces nouveaux mouvements, ne peuvent pas être interprété dans leur signification traditionnelle d'immigrants, mais comme de nouvelles et différentes inter-communautés de développement global, véhiculée par des imaginaires collectifs provenant des flux global de l'information. Dans la même ligne, même si d'ordre différent, sont les flux que les échanges et la mobilité intellectuelle développent dans la recherche, dans la mobilité des étudiants; mobilité capable de construire de nouvelles filières expérientielles, formatives, un nouveau professionnel inter-culturel. Une nouvelle territorialisation, pas toujours conflictuelle et à des moments indépendante, devient un terrain fertile de mobilité et de mondialisation.

Dans ces nouveaux territoires, formes de dépaysement coexistent avec des

1 Appadurai doit à Anderson (1983) le concept de *imagined communities*, il utilise ce concept pour démontrer comment il est possible grâce à l'imagination construire un nouveau contexte social.

intégrations et des fertilités économiques, sociales, culturelles et démographiques. Elles deviennent une réalité, même si *la diaspora*, créatrice à son tour de flux et d'images, ceux de "l'imagination comme pratique *social organisation*", (imagined worlds – Appadurai 2012), peut fonctionner en tant que pratique sociale et organisationnelle. Sont des réalités qui engendrent des nouveaux sens, à partir du contexte des acteurs sociaux, situés dans la nature dynamique et hétérogène de processus de connaissance-action que les technologies développent. Ce nouveau imaginaire-imaginé nouveau, se place en dehors du système de l'homogénéisation et de la diversité, pour entrer dans une dimension multilatérale de l'existence, un système de complexité qui voit la conjonction et la disjonction cohabiter sous le signe d'une pluralité à la fois ouverte et inter-reliée dans les deux sens: restriction et isolement, interaction et intégration. La «nouvelle modernité» termine avec l'ère du multiculturalisme institutionnalisé, de l'assimilation qui intègre, et montre un *prisme* de possibilités où la convergence et la divergence, la différence et l'appartenance coexistent et sont autant de souches de flux mondiaux. Flux qui ne s'identifient pas comme des structures linéaires, mais comme nouveaux sens interactifs, kaléidoscope de formes, de sujets et de structures sociales, prêtes à combiner les rapports ou les séparer selon le point de vue de l'interlocuteur social.

À ce stade, il faut une petite réflexion. Les années '80 ont vu l'indicateur "acteur social" apparaître et acheminer un processus d'attribution de sens et de valeur subjective. L'organisation actuelle envisage la dimension acteur comme partenaire social, dont le point de vue n'est pas structuré, mais structurant, il se connecte selon le "monde imaginaire" que la relation avec l'environnement se développe. C'est sa fonction de transmission ou de réception connecté et intimement lié, situé, qui le caractérise. Et c'est sa structure dynamique, accrue par l'interaction, voire conflictuelle de ses flux qui le caractérise en tant que interlocuteur critique, auteur ou co-auteur d'autant de flux que possibles. Les flux, interdépendants, érodent la base culturelle primaire et expérientielle des sujets et des formes, leur permanence et leur sécurité. Les codes subjectifs, personnels deviennent plus relatifs, le même arrive à la connaissance de base culturelle, sociale et institutionnelle. En effet, la connaissance de cette circularité complexe est segmentée entre les différentes matières qui la composent. Appadurai souligne que le mythe de la circulation ressort sur le produit, sur la production, car en fait, ce n'est pas la marchandise qui circule: ce qui circule c'est le signe (son prix, sa valeur ...). Baudrillard disait la même chose (Baudrillard 1972, 8), lorsque il soulignait le passage de marchandise/bien à signe. Bourdieu même, dans son texte *La domination masculine* (Bourdieu 1998, 66, 132), définit l'ordre social à partir des signes symboliques intégrant la réalité. En effet, Bourdieu a bien souligné, comme dans l'économie des biens, les femmes représentaient un capital symbolique d'échange, réalisant ainsi la permanence du pouvoir masculin, outil de production et de reproduction du capital symbolique social des hommes.

Aujourd'hui, cependant, dans le processus de flux créé par les "paysages" (paysages, vues, scapes, panorami) la connaissance n'est donc plus un point de vue plus objectivée, déterminée, ou un centre, ou un point de synthèse. Elle est impliquée dans un processus circulaire de façon récursive, abducteur, qui a besoin de la participation à plusieurs niveaux pour pouvoir situer un processus. Nous sommes confrontés à une situation où la pluralité des codes, le relativisme culturel, cognitif, de l'expérience, et l'incertitude dans le domaine de l'action, coexistent. Pour éviter de tomber dans le piège du manque de confiance et de la

difficulté il faut reconnaître que la mondialisation elle-même est traversée par ce risque, même la mondialisation devient relative, ce qui détermine le système et son évolution, sont les flux, les mouvements qui impliquent la certitude de l'instabilité, et donc envisagent, dans leur sein, la possibilité d'autres directions, de disjonctions autres.

Conscients de ce contexte si complexe, il est nécessaire de reconnaître que la mondialisation n'implique pas nécessairement l'homogénéité et que les différentes subjectivités sont ou peuvent être situées dans la complexité en mouvement. Ce qui caractérise ces possibilités dynamiques ne sont plus seulement les formes culturelles de base, des formations formelles, les reconnaissances institutionnelles locales, le référentiel implicite, mais la structure complexe et puissante de l'imaginaire-imaginé. Les flux en organisant le contexte mondial, entrent rapidement en jeu dans l'interlocuteur, interlocuteur qui entre en contact, par l'intermédiaire de formes presque incompréhensibles implicite, de la dynamique "technologique, médiatique, financière, ethnique idéationnelle ...". Dynamique capable de construire dans les personnes des projets importants de leur existence subjective les formant à son tour. C'est justement l'appareil d'auto-éducation, d'auto-formation qui agit comme système de compréhension des/aux processus de formation des sujets. Souvent, les flux représentent et sont en mesure de tracer le contour des parcours existentiels des individus, ils sont des moyens capables de diriger le rêve de sa propre vie, guident et orientent les interlocuteurs.

Pourtant la tradition culturelle et la formation ont investi, dans l'histoire, certains paradigmes avec lesquels ont guidée les formes représentatives de la subjectivité humaine. À l'ère de la *modernité structurée*, les concepts d'organisation du capital humain, de ressource, d'expertise, concepts cependant multilatérales et transversales, ont guidé les institutions, leurs filières de formation, leurs décideurs, leurs accompagnateurs dans le monde complexe de la relation entre vie, formation et travail. En particulier, l'emploi, la formation-travail, dans les parties les plus faibles de son système ont canalisé, orienté, construit, protocoles d'orientation capables d'accompagner le sujets vers l'intégration sociale et la reconnaissance.

Cependant, du point de vue interculturel et de l'intégration, trop souvent on s'est positionné sur le déterminisme national, institutionnel, local, sans souligner les attentes des sujets/de la population, les perspectives sociales, la totalité du parcours évolutif des individus et des systèmes, aujourd'hui de plus en plus incontrôlable d'un point de vue local. Si les systèmes locaux ont servi à construire des structures de base, maintenant les mêmes systèmes exigent une flexibilité sociale et culturelle ouverte, avant même d'une formation au changement du contexte. Une flexibilité capable de centrer les formes d'action sur le potentiel d'action des flux, capable de comprendre que chaque "local" est dans un flux dynamique mondial et que toute globalisation se place différemment dans les contextes locaux. Ce changement anthropologique transversal, *transnational*, *post-national*, implique une vaste réflexion sur "l'imaginaire" des processus et les connexions qui régissent les lois, les règlements, les protocoles, les dispositifs dans le processus d'intégration, d'orientation, d'accompagnement, d'évaluation, de validation, de certification et de jugement, en bref, de formation.

La même chose doit être faite dans les contextes institutionnels de la formation, de l'emploi, de la professionnalisation, de la transition de l'école au travail, dans les différents contextes et processus de l'existence des genres et des âges.

Dans notre cas, intervenir dans le processus et les dispositifs VAE, signifie reconsidérer le sens, la durabilité et l'intelligence du système d'inclusion dans une réalité de processus qui n'est plus homogène, national ou institutionnel, et où la valeur n'est plus dans l'assimilation l'intégration ni dans un multiculturalisme séparatiste, mais dans une co-intelligence de l'existence où les sujets sont autonomes "capacitanti" (Sen 2010; 2000; Nussbaum 2012), acteurs individuels, en connexion sur plusieurs fronts existentiels, culturel et sociale réel-imaginé, ainsi que de la formation et de la professionnalisation. Ce qui motive les personnes et les communautés en mouvement, sont, selon Appadurai, l'interdépendance de l'imaginaire, capable d'établir orientations et directions de sens imprévisibles.

2. Former, reconnaître, valider: au-delà de la communauté européenne, la communauté internationale

Depuis les années '90, la Communauté européenne a soulevé le problème de promouvoir le développement des systèmes de formation capables de faire face aux défis du changement social et du processus progressif de mondialisation du système monde. De l'autre côté, la place que l'individu va prendre dans la société, sa singularité, la pluralité des rôles, exigeait une correction de sa reconnaissance et de son évaluation sur la scène sociale et professionnelle.

En effet, dans les dernières décennies, le changement radical d'une économie de production tangible, productrice de biens de consommation locaux, vers une économie financière, technologique et de services globales, demandait à l'individu des rapides changements structurels dans le contenu, dans les formes d'apprentissage, de certification de reconnaissance et de compétences.

C'est dans ce domaine, qui sort une nouvelle valorisation de la notion de capital humain (Becker 2008; Butera *et al.* 2008). Auparavant L'UNESCO, Delors (1996), la Communauté européenne, Cresson (Livre Blanc, 1995), le livre blanc, Croissance, compétitivité, emploi – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle (COM 93, 700)², au milieu des années '90, soulignent la nécessité de se concentrer sur le «capital humain, en tant que ressource principale, et sur une plus grande compétitivité par rapport à d'autres pays, renforçant conjointement le sentiment de la responsabilité individuelle et de responsabilité collective, éléments ceux-ci qui caractérisent les valeurs de la civilisation européenne qu'il faut garder et adapter au monde d'aujourd'hui et de demain».

Bien que dans le Livre blanc, la connotation du capital humain se reconnecte en partie à la terminologie économique, environnementale et physique, la valeur est définie par les ressources d'éducation, d'expertise, de compétences, qui accompagnent l'homme dans son développement. En dépit d'un réductionnisme économiste de dérive, la notion de capital humain ramène l'individu, la personne au centre du processus de valeur, de reconnaissance des ressources, que l'éducation et la formation devront mettre en route et reconnaître.

Les documents Delors et Cresson font ressortir l'urgence structurelle des connaissances et de l'apprentissage dans tous les processus de la vie. Dans le *Li-*

2 http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_fr.htm#top

vre blanc de Cresson certains investissements, semblent cependant, prioritaires: l'investissement en technologie, en compétences, en éducation métacognitive; en apprendre à apprendre, en formation professionnelle. La compétition avec les Etats-Unis, soit sur les données de la scolarité, soit sur les données de l'économie, et avec un certain nombre de pays tels que la Corée et le Japon, exige une réflexion sur l'autonomie globale de l'Europe sur la scène mondiale.

Avec l'attention sur le système éducatif dans toutes les filières, de base, supérieures et professionnelles, l'Union européenne souligne l'importance d'un investissement prioritaire sur l'éducation et la formation professionnelle à travers un certain nombre de recommandations et de lignes directrices: la demande de révision des systèmes d'éducation, le raccord entre la formation initiale, permanente et professionnelle, la corrélation avec l'information, les médias et la technologie.

Cependant, c'est la *Stratégie de Lisbonne de 2000*, qui définit un bond qualitatif de la valeur du capital humain: la reconnaissance des expériences d'apprentissage par lesquelles ré-établir ce capital non reconnu, non validé, mais réel et nécessaire pour intégrer ou réintégrer les sujets dans la dynamique du processus existentiel et dans l'emploi. L'objectif de Lisbonne 2000 a été de pousser les Etats et les nations³ vers l'intégration dans la société de la connaissance, considérée comme élément moteur pour l'économie, un processus qui devait converger objectifs/buts de développement économique, social, culturel, et individuel. Plus tard, en 2001, la Communauté européenne ratifie un document pour créer un espace européen de l'éducation permanente (COM 2001, 678). Le document souligne que l'apprentissage ne peut être finalisée à l'éducation de base et formelle, mais qu'il doit se développer tout au long de la vie, dans des situations non-formels et informels.

L'apprentissage permanent devient ainsi la base structurelle et continue de la promotion du capital humain et son déploiement dans un développement, en même temps, de l'employabilité et de la citoyenneté active. (SEC 2000, 1832v) Cela conduit à la conviction qu'il est nécessaire fixer des objectifs significatifs, en peu de temps, que tous les membres doivent respecter: intégration des diplômes et des qualifications, des mesures de validation des apprentissages non formel et informel, promotion de l'apprentissage permanent et transparence de la mobilité transnationale. La valeur qui contextualise l'ensemble du processus est la perception et l'évaluation du processus irréversible de la mobilité, de la mondialisation accéléré, des performances, de transaction qui s'accumulent entre les différences et la diversité. La rapidité avec laquelle les systèmes technologiques renouvellent, et la relation de plus en plus étroite entre l'économie, les systèmes technologiques et des médias, demandent la mise en œuvre d'un système de formation, à la fois compensatoire et innovateur, et des dispositifs capables d'attraper les différents flux.

Juste à Copenhague en 2002, nous voyons le lancement de certaines recommandations importantes: l'élaboration d'un cadre européen des certifications

3 La différence entre Etats et nations met l'accent sur un double processus, aujourd'hui encore plus en cours: l'émergence des nationalismes dans le même état et le désir des régions, des parties d'état, d'être reconnues institutionnellement comme état de nations. Appadurai souligne que l'Etat-nation historique, est entrée dans une crise paradoxale de multiple appartenance et que cela développe des nouveaux imaginaires post nationaux.

EQF européenne, un système de reconnaissance et de transfert de crédits formatif ECVET, une référence européenne pour l'assurance de qualité EQAVET, un cadre européen de définition des compétences clés, qui se concentre sur les travailleurs du savoir: directeurs, experts, techniciens, des professionnels auxquels on demande de plus en plus compétences organisationnelles et technologiques. La période de dix ans allant du Conseil de Lisbonne 2000 au Conseil 2010, sont utilisés pour exhorter les pays à influencer politiquement les systèmes de formation interne et à construire des convergences inter-institutionnelles. En 2006 le programme d'éducation permanente Lifelong Learning est instauré incorporant en son sein un certain nombre de programmes et d'initiatives dont l'objectif est la coopération entre les Etats membres, les institutions, les organisations locales afin de contribuer au développement, à travers le Lifelong Learning, de la Communauté européenne, en tant que société de connaissance.

Dans ce contexte font leur apparition, les différents programmes Leonardo, Grundtvig, Erasmus, Comenius, Monnet, qui visent à construire des réseaux autant que possible différenciées, pluralistes, interdisciplinaires et inter-territoire⁴.

Programme Life long Learning			
Comenius Instruction scolaire	Erasmus Instruction supérieure et haute formation	Leonardo da Vinci Formation initiale et continue	Grundtvig Education des adultes
Programme Transversal 4 Activité clé – Développement politique; Apprentissage des langues, Nouvelles technologies (ICT); Diffusion des résultats			
Programme Jean Monet 3 activité clé – Action Jean Monet; Institutions Européennes; Associations Européennes			

Cependant, alors que pour la formation professionnelle l'Europe est un sujet compétent, dans l'éducation elle joue un rôle subsidiaire. La volonté de certaines institutions, la demande sociale de la part du monde du travail pour construire un processus commun, d'établir ou de corrélérer des politiques européennes globales de formation, se heurtent à l'ignorance, au manque de volonté institutionnelle, à la peur de perte d'autonomie, malgré les excellents programmes et corrélérations européennes promus. Nous assistons à un vrai paradoxe: l'émergence dans les pays européens de longue date, de structures de réseaux locaux de très haut niveau européen et international, auxquelles l'institution – pays ne correspond pas; par contre, les nouveaux pays émergents, malgré toutes leurs faiblesses financières et culturelles, sont institutionnellement centrée sur la construction institutionnelle de réseaux. En dépit de sa forte performance régionale et de réseau, soit européenne que internationale, nous voyons en effet que l'Italie n'a pas de loi nationale sur le Lifelong learning et non plus sur la validation et accréditation des acquis de l'expérience (VAE).

L'incapacité d'atteindre les objectifs en 2010, impose à l'agenda de Lisbonne

4 Voir référence: <http://www.programmallp.it/index.php>

de reconsidérer sa stratégie pour l'avenir. La "vision" de Lisbonne 2000 résidait dans une logique du rationalisme appliqué (Schön), organisationnel et instrumental, même si encore à l'état de projet du développement, et par conséquent de direction de la formation. Il manquait donc une "vision" sociale globale du problème. La présence des dissonances de système: une économie plus mondialisée, une société et une connaissance plus complexe et multilatérale, en face d'expériences formatives et technologiques et des pays fortement nationalistes, il était évident que le niveau d'investissement social, institutionnel et formatif des réseaux pouvait être, en effet, assez faible.

La stratégie de Lisbonne 2020 se opte, alors, pour un angle d'action différent: le déplacement d'un programme auto-référentiel (européen et national) centrée sur la croissance, vers la formulation d'un programme de développement social et un modèle de croissance plus équitable et durable. La stratégie de formation de la Lifelong Learning, continue à être la ligne centrale de développement, même si des nouveaux paradigmes mettent l'accent sur d'autres priorités: les priorités visant à développer une meilleure soutenance sociale internationale.

Le nouveau défi de la mondialisation, place la stratégie de Lisbonne 2010-2020 devant une croissance et développement de plus en plus global et avec la consolidation des pays émergents dans le cadre de la scène européenne et internationale. Pays que déplacent non seulement des marchandises et signes, mais cultures, politique, identité, modèles sociaux et de production, temps et processus existentiels différents qu'il faut considérer. On est en face de modèles de développement différent dans des pays qui détiennent aujourd'hui une part importante de la circulation des signes et des flux à plusieurs niveaux.

En plus, la difficulté économique différenciée dans les différents pays européens, appelle au renforcement d'autres perspectives y compris:

- le renforcement des processus d'apprentissage par rapport à l'enseignement.
- l'attention aux résultats d'apprentissage.
- la validation des compétences expérientielles informelles.
- le facteur intergénérationnel des ressources.
- la construction de modèles et processus pour assurer la conciliation.
- la production d'un système de qualifications et d'expertises globales à niveau mondiale.

Le défi, en essayant de rattraper le retard propose un programme de travail qui change de signe les perspectives de Lisbonne 2000. Le processus de la connaissance est perçu en termes de

- croissance de l'innovation, placé dans *un système d'intelligence* du développement,
- un processus économique auquel on demande une plus grande attention pour un *développement plus soutenable* soit de l'ambiance que des ressources humaines,
- un processus d'occupation, d'insertion professionnelle et de socialisation des nouveaux émergents: travail et employabilité des femmes, vieillissement actif, avenir des jeunes, lutte contre la pauvreté et l'exclusion, modification et modernisation des processus de protection sociale. Nous sommes confrontés à un système pour *une croissance inclusive* capable de favoriser une plus

grande cohésion à la fois économique et social du tissu de l'Europe, avec une plus grande attention à l'équilibre international.

On est confronté à un autre perspective, malgré la permanence d'un ancrage national en ce qui concerne la sortie de la crise culturelle et de production; la stratégie européenne semble être orienté, en raison de la poursuite de la crise actuelle, à un changement de signe des politiques européennes vers un investissement sur l'amélioration des politiques de formation⁵. Toutefois, la question des politiques de formation des différents Etats semble être toujours dominée par les dispositifs culturels de la pensée du rationalisme appliqué: titres et qualifications plutôt que compétences; peu de concertation entre l'enseignement et l'apprentissage; standardisation excessive des objectifs et des parcours; faible mobilité, faiblesse des investissements culturels internationaux, faiblesse des investissements dans contextes, structures et temps de formation; parcours de formation peu partagés dans le terrain et le monde de la production; faiblesse des parcours destinés à l'état adulte et à la vieillesse active; manque de structure d'accompagnement pour élèves en difficulté; faiblesse des parcours individualisés; personnalisation excessive, peu d'encouragements à la formation, peu de criticité et d'analyse de valeur, faible relation entre les savoirs et les pratiques professionnelles.

L'Europe met en évidence une double et contradictoire crise de valeurs et d'investissement: la difficulté de prévenir des changements sociaux globaux, l'incapacité d'apporter et d'affirmer ses propres stratégies culturelles et opérationnelles à l'échelle internationale, une crise d'investissement et de connaissance des outils et des médiateurs de la formation, de filières de la formation et des programmes qui continuent à être organisés sur l'enseignement et non sur l'apprentissage, un manque de connaissance de l'internationalisation. Aujourd'hui l'investissement du capital humain demande une dimension de valorisation du bien social dont le capital humain est porteur: de capital humain, il est nécessaire le passage au point de vue du *capital social*.

- 5 The "Europe 2020 Integrated Guidelines" are the following:
- Guideline 1: Ensuring the quality and the sustainability of public finances
 - Guideline 2: Addressing macroeconomic imbalances
 - Guideline 3: Reducing imbalances in the euro area
 - Guideline 4: Optimising support for R&D and innovation, strengthening the knowledge triangle and unleashing the potential of the digital economy
 - Guideline 5: Improving resource efficiency and reducing greenhouse gases emissions
 - Guideline 6: Improving the business and consumer environment and modernising the industrial base
 - Guideline 7: Increasing labour market participation and reducing structural unemployment
 - Guideline 8: Developing a skilled workforce responding to labour market needs, promoting job quality and lifelong learning
 - Guideline 9: Improving the performance of education and training systems at all levels and increasing participation in tertiary education
 - Guideline 10: Promoting social inclusion and combating poverty
 - Commissione Europea, Comunicazione della Commissione, EUROPA 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Bruxelles, 3.3.2010 COM (2010) 2020.

C'est par le paradigme de Capital social et non seulement de Capital humain, qu'il faut relire les objectifs de Lisbonne 2020. Nous sommes redevables à L. J. Hanifan (1916), directeur général et réformatrice scolaire, une première définition ainsi traduite: par capital social

«on fait référence aux biens intangibles que plus que tout autre chose ont une valeur dans la vie quotidienne des gens: à savoir, la bonne volonté, l'appartenance à organisations, la solidarité et les relations sociales entre les individus et les familles qui constituent une unité sociale. Lorsqu'une personne entre en contact avec les autres, et eux à leur tour ont des contacts avec d'autres personnes, il se crée un réseau de capital social qui répond aux besoins sociaux de l'individu et qui peut être un potentiel suffisant pour la création d'une amélioration substantielle des conditions de vie de toute la communauté.» (Woolcock, Narayan 2000, 225-251).

Au début du siècle Hanifan en marque bien la valeur et l'importance pour l'éducation et pour le développement des communautés locales. Il y a plusieurs implications dans cette conception, reprise ensuite par la sociologue civique et écologiste Jane Jacobs et autres (1961). Dans ses textes et brochures, J. Jacobs (1961) critique, par exemple, l'abus social de la nouvelle architecture et la culture urbaine, jusqu'à mettre en arrière plan l'utilisation du design dans l'architecture (Schön 1983, s'était posé le même problème, avec la critique au modèle d'application des systèmes rationalistes), en faveur d'un modèle urbain à dimension sociale vers un système de relations interpersonnelles informelles essentielles pour le fonctionnement et l'organisation des sociétés complexes et hautement organisées. D'autres auteurs comme Bourdieu, en insistant sur la différence entre le capital économique et culturel, souligne que

«le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau soutenable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance; ou, en d'autres termes, à l'*appartenance à un groupe*, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles.» (Bourdieu 2006, 57; cfr. Bourdieu, Passeron 1970).

C'est l'ensemble des ressources de la communauté qui promeut des ressources individuelles, auxquelles se relie la reproduction sociale, même dans le cas de l'inégalité. Ressources développées cependant par des individus qui sont en mesure de rétablir les relations et les interdépendances des systèmes.

James Coleman est l'un des chercheurs qui ont le plus insisté sur la dimension sociale du capital en tant que structure sociale, ressource interpersonnelle, que la personne peut utiliser pour atteindre ses objectifs. Pour Coleman «le capital social est inhérent à la structure des relations entre les gens. Il ne réside ni dans l'individu, ou dans les éléments physiques de production» (Coleman 1988, 302). Coleman, cependant, considère qu'il est essentiel pour la structure du capital, l'agir rationnel contre le libéralisme individuel des théories classiques. Pour Robert Putnam, au contraire, le capital social représente la confiance et le partage de normes communes, et cela grâce à la promotion de l'efficacité des réseaux civiques capables de supporter soit la coexistence que l'efficacité organisationnelle (Putnam 1994). La *confiance* est aussi ce que Fukuyama (1996) affirme, «le

capital social est une ressource qui vient de la prédominance de la confiance dans la société ou dans une partie de celui-ci» et «la confiance est l'attente qui naît au sein d'une communauté, d'un comportement prévisible, juste et coopératif, basée sur des normes communément partagées, de la part de ses membres» (Fukuyama 1996, 40).

Mais c'est la Banque Mondiale elle-même, qui considère l'importance du capital social à la fois comme un antidote à la pauvreté que comme développement durable dans les pays émergents. Un pas en avant est fait par l'OCDE lorsqu'il souligne que la valeur du capital social est à la base d'une amélioration non seulement dans les domaines économiques et organisationnels, mais qu'il est aussi relatif à l'existence, la maison, la vie, le travail, la santé (OCDE 2001).

Dans cette perspective, les indicateurs de Lisbonne 2020: *l'intelligence, la durabilité et l'inclusion* se déplacent de l'idée rationaliste de capital humain porteur de productivité et d'excessive responsabilité des individus, au système de relations, aux réseaux et aux conditions du système dans lesquelles les acteurs agissent. Ce n'est que dans des *situations de liberté*, dit Amartya Sen, que la personne le sujet humain peut prendre une responsabilité créative et des valeurs qui l'amène à prendre un engagement et un rôle actif dans le développement de son existence, et par conséquent du bien-être social. Non seulement les compétences qui responsabilisent l'individu, mais «sa *capacité* de faire les choses qu'il a des raisons de valoriser. L'avantage d'une personne, en terme de possibilités, est jugé inférieur à celui d'une autre si elle a moins de *capabilities*, moins de possibilités réelles de réaliser ce à quoi elle a des raisons d'attribuer de la valeur. Ici l'attention se concentre sur la liberté qu'elle a vraiment de faire ceci ou cela ce qu'il lui paraît de faire ou de l'être. A l'évidence il est particulièrement important pour nous de pouvoir réaliser ce que nous valorisons le plus» (Sen 2010, 284).

La notion de *capabilities* que Sen favorise, concerne de la vie humaine et non les moyens et les produits de celui-ci. Sen insiste sur la nécessité d'abandonner l'idée des moyens et des instruments d'existence, de se concentrer sur les possibilités réelles d'existence. Et cela, dit encore Sen, nécessite d'un changement par rapport aux moyens de l'évaluation, plutôt orientés aux soit dit, *biens primaires*, que Rawls a défini des valeurs prioritaires du système institutionnel de référence (Rawls 2008).

Les *capabilities*, selon Sen, ne concernent pas ni les règles idéales, partagées, ni ce que la personne a réalisé ou ce qu'elle est prête à faire, mais ce qu'elle est capable de faire, ou qu'elle choisit de faire. Cela fait référence aux ressources relationnelles de la personne et de sa capacité à en tirer profit. Martha Nussbaum (2012), converge avec Sen, tout en faisant valoir qu'il faut mettre les gens dans la condition de faire, de pouvoir expliciter son propre bagage même si supplétif et non pas pour les faire simplement fonctionner. En fait, la possibilité d'un fonctionnement doivent correspondre à la capacité de fonctionner, autrement la disponibilité des ressources (matériel relationnel et d'accès) n'est pas suffisante pour faire jaillir l'action (Nussbaum 2012).

Cela demande un système d'organisation et de fonctionnement capable de soutenir les choix des gens. Généralement devant un processus organisationnel, devant un modèle de fonctionnement, le système propose les choix déjà présents dans le système. C'est ainsi que, selon Habermas, fonctionne le système *instrumental*. En mesure d'évaluer l'agir des sujets on exige la capacité d'entrevoir l'ensemble des *capabilities* des individus. Cela demande de la part des superviseurs et des évaluateurs un approche à la polyvalence des sujets, à leur sys-

tème de liberté et de leur possibilités, de comprendre le choix que la façon de vivre met à leur portée. Si nous prenons par exemple la question de l'immigration, la capacité d'intégration est plus élevée si on donne la liberté de conserver les éléments de la culture d'origine.

Je cite un bref brillant exemple transcrit par C. Perregaux *et al.*

Maman d'Algérie: «Il ramenait ses devoirs de l'école et après moi je lui ajoute toujours des devoirs, alors lui il me dit: j'ai fini les devoirs du maître, pourquoi tu m'ajoutes toujours des devoirs? Alors je lui dis: parce que si le Français fait un effort, nous on doit faire deux efforts. Alors il m'a dit: mais moi je suis français! Alors je lui dis: oui, tu es français, d'origine algérienne. Alors il me dit: ah, alors il faut un effort pour un Français et un effort pour l'"origine algérienne". Je lui dis: oui» (Perregaux *et al.* 2009, 3).

Construire à partir des bases, la possibilité d'avoir une liberté culturelle ne veut pas dire maintien de la tradition ou se conformer, mais la possibilité d'agir dans le but de choisir la personnelle manière de la vivre.

Comment peuvent alors les décideurs se représenter les *capabilities*, les reconnaître et les évaluer? Encore une fois cela dépend de la valeur qui est accordée au système de référence. Qu'il s'agit d'évaluations individuelles ou collectives, ce qui importe, c'est le degré de valeur qui est donnée par les référents. Pour juger de la capacité d'une personne de prendre part à la vie sociale, dit Sen, (2010, 301), on estime la durée de vie de la société, ce qui est un aspect important pour comprendre et pour reconnaître les *capabilities* des individus. La deuxième question importante est de considérer le sujet à évaluer, non seulement en fonction de l'aspect identitaire avec lequel il apparaît: étudiant, utilisateur, ouvrier, femme, chômeurs âgés, directeur "esodato", mais comme autre, c'est-à-dire, de reconnaître la multiplicité que chaque individu porte en lui-même.

Le deuxième aspect qui caractérise le système du capital social peut être lu dans l'indicateur de la soutenabilité. Une valeur avant qu'un dispositif. Valeur que progressivement, tôt ou tard, les systèmes culturels, sociales, économiques devront prendre en charge, faute d'une entropie du système même, y compris l'éducation et la formation, compte tenu de la déresponsabilisation sociale qui les caractérise dans différents domaines.

La tradition de la durabilité a été perçue selon plusieurs aspects, y compris la valeur du bien durable, que la lecture orientée du rapport *Brundtland* (1987) a mis au point. La définition de Brundtland, c'est-à-dire, répondre aux besoins sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins, ne répond pas au problème de l'avenir soutenable. Mettre l'accent sur le maintien de ce qu'il y a (durable) semble être un aspect simpliste. Le développement soutenable n'est pas essayer d'interférer aussi peu que possible à travers la réduction, mais essayer de saisir quelles sont les autres possibilités que l'environnement, les contextes offrent. La loi de l'entropie reconnaît que dans un système fermé, le désordre et la perte augmentent. Pour son équilibre est nécessaire que les systèmes vivants soient des systèmes ouverts capables d'échanger de l'énergie avec leur environnement. Se limiter à observer seulement les individus on risque de tomber dans une erreur d'appréciation. Donc, pour comprendre les *capabilities* d'un sujet, il est nécessaire de l'encadrer dans son contexte possible et performant, non seulement dans son présent.

Il faut agir donc – dit Sen – sur les contextes cherchant de renforcer et d'améliorer l'environnement et non de le préserver. La lecture d'un processus soutenable n'est pas linéaire mais circulaire et récursive. Si par exemple on augmente le tas de scolarité, le résultat n'est pas des élèves éduqués, la question est simplement réductrice et temporaire, ce qui est important est la séquence circulaire: une meilleure culture peut développer une meilleure communication et la prise en charge de l'environnement, avec le résultat d'une plus grande attention au bien-être. Et encore, la perception du développement des outils les plus appropriés, un emploi mieux adapté à la qualité des contextes, surtout une expansion de la liberté concrète des individus à agir conformément à la durabilité. (Sen 2010, 304).

Face à la vie, mais surtout devant les difficultés inattendues de la crise, il est impératif de ne pas maintenir nos besoins, nos règles, la qualité notre propre manière de vivre, mais de les modifier; ce qu'il faut rendre soutenable, dit Sen, c'est plutôt la liberté d'agir, l'extension des *capabilities*. Ce qu'il ne faut pas compromettre c'est la liberté des générations futures, leurs *capabilities*.

La question de la soutenabilité exige dans tous les systèmes, la responsabilité de maintenir les individus dans des conditions de liberté et de participation autonome à la vie et aux différents processus existentiels, y compris la formation et le travail. L'augmentation de cette prise de conscience est mise encore plus en évidence par les trois conditions que la société d'aujourd'hui présente: l'augmentation de l'âge de la vie et surtout des attentes de vie; les conditions de vie différentes, la mobilité et le déplacement à de multiples niveaux; le développement des médias et des technologies.

3. Quelques notes sur la VAE (validation des acquis de l'expérience)

Les réflexions précédentes laissent le champ ouvert à toute une série de considérations et d'investigations. Vue la condition de flux de la société mondiale, avec les différentes transitions, le processus de lifelong-lifewide learning qui investit la demande intergénérationnelle à de multiples niveaux, la condition de soutenabilité nécessaire, et la valeur des *capabilities*, grâce auxquelles les sujets acquièrent une plus grande autonomie et liberté, on se demande: quelles questions affleurer autour du dispositif de validation des acquis de l'expérience, domaine si stratégique au niveau européen, mais encore limité, ou souvent négligé, comme par exemple en Italie.

Les pratiques de reconnaissance et de certification des expériences extrascolaires ont une histoire assez récente. Naissent États-Unis, puis au Canada (dans les années '70, RAE: Reconnaissance des Acquis de l'Expérience), afin de promouvoir l'intégration des anciens combattants et pour la reconnaissance formative et professionnelle des migrants qui arrivent dans les nouveaux pays. Les pratiques sont définies à partir de situations d'intérêt et de modèles des systèmes d'éducation et de reconnaissance sociale dans les différents pays. En effet, l'impact culturel de ce système a de nombreuses sources. D'une part les processus d'émancipation et de reconnaissance des capacités est soutenu par des formes innovantes de l'éducation des adultes, par les mouvements féministes et par la reconnaissance du travail à but non lucratif (Tough 1967; Knowles 1950; Tremblay 1981; Mezirow 2003). D'autre part l'intervention est sollicité par le monde du travail et par les organisations des ressources humaines, par les syndicats, pour la reconnaissance de l'expérience professionnelle, le perfectionnement professionnel et l'avancement en carrière des travailleurs (OCDE 2004).

Précurseur d'un organisme national dans ce domaine est, dans les pays anglo-saxons, le système d'accréditation NVQ (1980) *National Vocational Qualification* (Certificat d'aptitude professionnelle), qui prévoit deux directions, *accreditation of prior learning* (A.P.L.) e *accreditation of prior experiential learning* (A.P.E.L.), l'un orienté pour vérifier les performances des sujets, l'autre à la reconnaissance des compétences acquises. Les critères adoptés récemment voient un changement en remplaçant le mot *accreditation* (accréditation), avec le terme *recognition* (reconnaissance) en adoptant la formule de *recognition of prior learning* (de reconnaissance des acquis).

En France en 1985, est publié un décret qui autorise la validation des actions de formation, de l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non, d'un stage ainsi que les connaissances et aptitudes acquises hors de tout système de formation. Plus tard en 1992, vient d'être formalisée une loi de validation des acquis des expériences professionnelles (VAP) suivie, en 2002, par un processus mis en place par la loi de Modernisation Sociale. «Son principe est simple: il permet d'accéder à un diplôme, titre ou certificat de qualification professionnelle par la voie de l'expérience et non plus seulement par la formation initiale ou continue. Cette orientation est relativement nouvelle en France, où l'acquisition académique de savoirs et de diplômes a toujours été davantage valorisée. C'est donc une grande avancée pour la valorisation des parcours et des compétences des individus, tant que le dispositif est placé sous la responsabilité des Conseils régionaux.»⁶

La VAE devient rapidement en Europe un point de référence pour d'autres systèmes dans différents pays, grâce à des arrangements organisationnels partageables qui semblent répondre aux différentes exigences des partenaires sociaux et des institutions. Le portail de la VAE clarifie certaines conditions, à savoir (Ib.):

«Quelles sont les conditions?»

Informations et conseils peuvent être obtenus auprès de points relais conseil de proximité. Pour entamer un processus de VAE, le candidat doit avoir minimum 36 mois d'expérience professionnelle en lien avec le titre visé, que l'expérience soit salariée, bénévole ou volontaire. Pour les titres d'Administrateur et de Logisticien, il faut également justifier d'une expérience de 12 mois minimum dans un pays en développement. Il y a des exceptions dont le diplôme en médecine et pharmacie protégé par le *numerus clausus*.

Déroulement de la VAE

La VAE se déroule selon différentes modalités:

- évaluation de la validité de la demande
- accompagnement pour aider le candidat à constituer les preuves (modalité facultative)
- constitution d'un dossier par le candidat qui retrace précisément son expérience;
- réunion d'un jury, avec entretien éventuellement;
- et, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification, mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée.

6 www.vae.gouv.fr; <http://www.education.gouv.fr>

La VAE, une démarche individuelle ou collective?

A première vue, la VAE est une démarche personnelle. Son intérêt est indiscutable d'un point de vue individuel puisqu'elle se place dans une logique de reconnaissance d'un parcours professionnel. Mais elle peut aussi résulter d'une logique collective, en particulier dans le cadre d'une politique de Ressources Humaines».

En résumé, le système de la VAE trouve en France à partir des années '90 une collocation convergente entre le système de l'éducation, le système de la formation professionnelle, le système des qualifications et les programmes pour la validation de l'apprentissage. La valeur du nouveau système réside principalement dans la valeur de concertation nationale délégué à tous les organes de gouvernance et de gestion du processus à partir des critères partagés et d'une procédure très structurée, mais surtout par la reconnaissance d'un titre, et pas seulement des crédits partiels, étendu à tout ou presque tout l'ordre des études et des expériences non formelles, y compris les expériences informelles contre adoption d'un programme de vérification des compétences. La délivrance de la certification individuelle est basée sur l'évaluation réelle globale des capacités vérifiées ou des compétences acquises.

L'Italie même, depuis plusieurs années à introduites les thèmes et les termes qui caractérisent le dispositif de validation des acquis de l'expérience. Le programme français de la VAE devient pour l'Italie un système de référence comparative à partir de laquelle développer son propre système. La VAE en Italie implique une réflexion sur thèmes et termes qui vont à investir: l'éducation sous toutes ses filières, le système de la formation professionnelle, mais aussi les systèmes d'éducation et de développement des ressources humaines dans son ensemble. Parlons ici des processus et des profils de Lifelong learning, (formation continue), de la relation entre le système formel, informel, non formel, de l'apprentissage expérientiel, du portefeuille formatif, et de la certification des compétences et de l'apprentissage. Monde de l'éducation et monde professionnel sont impliqués et associés dans un processus de relation, dont les stratégies sont, cependant, encore limitées au niveau institutionnel national, et le même s'avère pour la masse de la population, soit décideurs soit utilisateurs. L'importance de la problématique que le système de l'évaluation et de la certification rencontre, ne doit pas cacher en même temps les difficultés d'accord, de partage et d'interprétation non pas de la valeur, soutenue par presque tous les stakeholders, mais plutôt par les modèles culturels, par les référentiels qui sous-tiennent les processus et les stratégies de validation, par le système des procédures trop lourdes du point de vue organisationnelle, par le système de droits et de pouvoirs institutionnels et par les contraintes qu'un tel processus mets en action.

La difficulté de préparer un règlement national italien des procédures ad hoc et fiable, même un simple système de normes, comme le dispositif Anglo-Saxon, réside principalement dans la difficulté à reconnaître un système national, une centralité publique, un processus global unifié impliquant aussi interlocuteurs différents et en opposition. Interlocuteurs qui représentent les systèmes institutionnels, régionaux, et les partenaires sociaux. En bref, l'école, les ordres de travail, la formation professionnelle, les ordres et la communauté sociale, souffrent encore de corporatisme et d'autonomies radicales, de fédéralismes du terroir conditionnés par nombre d'idéologies, de voies et intérêts. Malgré les efforts déployés par le Ministère du Travail et par l'ISFOL pour arriver à définir des stan-

dards, il manque en Italie un lien au moins préalable, entre les différentes institutions centrales. Il faudrait un programme de grande envergure qui devrait impliquer et engager le Ministère de l'Éducation, le Ministère du Travail, l'Université, le Ministère de l'égalité des chances, les organisations sociales, les organismes régionaux, les instituts de recherche compétents et les partenaires sociaux. Le problème pourrait être considéré comme un problème de système et de coordination, en réalité, est un problème d'auto-référence culturelle et organisationnelle.

La conséquence est que ces conditions mettent en danger la facilitation et la transition vers un développement social, culturel et professionnel plus efficace/efficient en premier lieu par l'utilisateur direct: le citoyen, l'étudiant, le travailleur précaire ou "esodato", les handicapés, les femmes, le processus d'intégration entre les générations. Mais aussi un processus social de réseau, en particulier dans un système qui se développe de plus en plus au niveau mondial, qui prévoit de plus en plus mobilité et "diasporas", migration non protégé, vitesse de changement, crises et difficultés économiques. L'absence d'un profil national, capable de maîtriser au moins les pressions locales, afin d'assurer au niveau européen et international, nécessite des "passerelles, des portes et des ponts" qui favorisent une reconnaissance mutuelle des connaissances, des compétences et de l'expérience de ses propres membres; compétences et expériences le plus possible équivalentes à pleine titre, au moins au niveau européen.

Toutefois, cela ne change rien au fait qu'à ce problème Italie fait face depuis un certain temps avec des résultats différents selon le contexte et les problèmes qui sont envisagés.

En effet, l'expérience italienne de la reconnaissance et de la certification des expériences date depuis longtemps. Une référence due, c'est le caractère du travail en Italie. La caractéristique du travail en Italie a toujours privilégié deux orientations. D'une part, les travaux publics liés à des concours publics, de l'autre le travail privé ou privé sociale dans les petites et moyennes entreprises (PME), fortement individualisé et orienté à par peu de mobilité de carrière, tout en reconnaissant expérience professionnelle et relations interpersonnelles. Cependant, même dans les concours publics, un investissement significatif est vu dans la reconnaissance des crédits qui identifient la valeur professionnelle et les expériences. À certains égards, la dimension professionnelle devance la dimension culturelle, sans toutefois être promue en termes de reconnaissance certifiée. La reconnaissance est évaluée principalement par le marché du travail et à niveau institutionnel per des crédits.

Cependant, une approche différente à la reconnaissance certifiée se trouve dans la Loi 56 de 1989 qui créa le Registre des psychologues, avec la reconnaissance du titre de psychologue pourvu certaines conditions, y compris la possession d'un diplôme universitaire et une expérience en tant que psychologue pendant sept ans. A la suite s'ouvre en Italie le problème de la reconnaissance d'autres qualifications, liées à d'autres registres professionnels, tels que les Ecoles pour des fins particuliers de l'Assistant social, ou par l'intermédiaire des programmes professionnels et des programmes de formation parrainés par des organisations et des institutions telles que la Police d'État, le registre des Arpentiers-géomètres, parcours de formation professionnelle régionale... et la reconnaissance de *l'experiential learning* dans des situations informelles. Une attention particulière est due à la reconnaissance des diplômes et des qualifications provenant d'autres pays européens et internationaux.

Le différentes typologies d'accréditation et de certification en Italie qui ont eu lieu au fil des ans sont nombreuses. Le modèle qui plus est crédité, est cependant, la reconnaissance, plus ou moins importante, des crédits formatifs acquis dans les parcours scolaires et au niveau supérieur, prévus par les institutions accrédités et, en partie, la reconnaissance des expériences d'abord professionnelles non formelles et ensuite, les expériences informelles.

Le niveau d'accréditation est plutôt sélectif, en fonction de la demande des contextes locaux moins des particuliers.

En ce sens, en Italie, nous insistons sur deux constatations. La première montre une application d'accréditation collectives des ordres (associations professionnelles) et par des subjectivités publiques et privées, le second montre le système de reconnaissance et de certification des titres ou d'employabilité de manière plus explicite comme pratique d'orientation et *career counseling* dans une variété de contextes: des étudiants aux travailleurs, dans des situations de vulnérabilité et de réinsertion sociale et professionnelle.

En ce qui concerne l'Université, par exemple, une recherche nationale (Alberici, Di Rienzo, PRIN 2008-2010) menée par plusieurs universités italiennes, comme Florence et Rome 3, en collaboration avec plusieurs pays étrangers, souligne une analyse critique du système italien d'accès à ce problème.

L'analyse de 55 Faculté qui ont répondu à un questionnaire sur les politiques, les processus et l'organisation du système de validation et d'accréditation, mets en relief

«la distance entre les différentes réalités italiennes par rapport aux modèles européens plus avancés, distance certainement due aux limites de la loi, mais due également à une difficulté culturelle à mettre sur une base nouvelle la question de la reconnaissance des crédits. Néanmoins, certaines bonnes pratiques de reconnaissance et de validation des connaissances et compétences peuvent être identifiés, là où il n'y a pas tous les éléments qui sont censés faire partie d'un dispositif efficace» (Lichtner 2011, 108).

Dans cette perspective, il est important d'être capable de déclencher des actions de système pour modifier le scénario des stratégies de formation mêmes. La question de la reconnaissance et de la validation des expériences a pris ces dernières années un horizon vaste. C'est un problème qui affecte le passage entre filières éducatives et la formation professionnels et permanente, non seulement la transition vers le marché du travail. C'est un problème que comme souligne Alberici (2011, 10), traverse dans tous les

«théories relative à *l'experiential learning al community learning, al reflexive learning, al learning on the job e al situated learning*. La question met en évidence un fort accent sur le concept d'expérience et de l'importance des individus, comme des sujets qui produisent leur biographie, donnant un nouveau sens à l'expérience elle-même, en particulier dans celle d'apprendre à apprendre, et donc à la relation entre la biographie et expériences formative, d'apprentissage et professionnelles, pour donner un sens à leur vie».⁷

7 Dans cette perspective, ont été promus deux thèses de recherche sur les processus de validation des acquis, les deux à la fois centrées sur la figure di syndicaliste. La première est cen-

Dans ce sens, change la valeur théorique de fond: la construction qui a réglé le processus de Lifelong learning et de Validation des expériences était le modèle constructiviste rationnel ou pragmatique fonctionnel; maintenant la dimension interculturelle, interactive et relationnelle de la mondialisation apporte un arrière-plan différent: *le fond éactif des processus*. Il s'agit d'une condition qui met l'accent sur le processus d'élaboration à partir du domaine de l'expérience où les décideurs et les utilisateurs doivent préciser les formes de leur co-relation, co-adhésion et de leur rencontre. Dans ce cas, l'expérience peut être certifiée à partir d'un *couplage structurel*, diraient Maturana et Varela (1987), c'est-à-dire par un système de représentation circulaire de la perception et de l'action qui se déroule dans une production de mondes de la part des sujets concernés.

Pier Giovanni Bresciani (2011, 247), lorsqu'il propose son index de prise de décision dans le processus interlocutoire de validation de l'expérience, dit correctement: «qui évalue les compétences doit en avoir reconnu la valeur essentielle; doit décider dans quel but il est nécessaire de les évaluer; doit assumer un modèle de référence; doit décider quelles compétences spécifique considère approprié et nécessaire évaluer, doit avoir adopté une méthodologie d'évaluation». Toutefois, ce parcours si impeccable du point de vue procédural, tout en fournissant un client/référant, manque de la présence du sujet évalué, c'est-à-dire de cette circularité aujourd'hui nécessaire pour répondre non à l'événement, à la seule question, mais à la situation contextuelle dans laquelle l'événement se produit, une situation de soutenabilité entre décideurs, interlocuteur, contexte, et connexions ouvertes. Les contextes dans lesquels vivent et opèrent les sujets sont des éléments déterminants dans la validation, on ne connaît pas en dehors de l'interaction organique, dirait Benasayag (2010), la réciprocité entre l'action et la perception des sujets guidée perceptivement, et la perception guidée par l'action. En plus, si on vit dans un pays avec institutions centralisées, les contextes locaux porte un eux des différences inscrites et implicites importantes. Mais aujourd'hui dans l'ère des flux, les contextes sont à l'intérieur des processus trans-contextuels. Indépendamment de la validation des connaissances spécifiques, ou en profondeur, ce que la validation des expériences devrait faire ressortir n'est pas ce qui est connue, mais la capacité de connaître et de réfléchir dans des environnements complexes. En ce sens, émergent les droits, la liberté et la capacité des sujets évalués, ce que nous avons montré comme *capabilities*, capacité de répondre à une réalité incertaine et fluide.

tré sur le passage d'un profil de compétences structurés de l'agir syndical vers la dimension des *capabilities*, comme une réponse qui intervient dans le système de l'équité, de la justice, de la liberté et démocratie dans la fonction de syndicaliste ; le second se concentre sur la mise en place d'un système de validation des acquis du métier de syndicaliste, qui vise à reconnaître et valider les différentes expertises acquises au cours de l'action syndicale. Les deux études sont activés dans deux Ecoles doctorales et de recherche, la première dans le Cour doctorale de Sciences de la cognition et formation, Université de Venise, la deuxième à l'Université de Paris 12 Créteil.

4. Pour conclure ce bref tour problématique sur la validation des acquis, il convient de souligner certains aspects

1. Reconnaître et certifier expériences dans la réalité fluide, impromptu, mobile et interculturelle actuelle demande une vision et une compréhension des dynamiques sociales complexes qui régissent la dimension existentielle aujourd'hui. Les frontières entre l'éducation, le travail et la vie active ne sont plus séparés et donc valider aujourd'hui un parcours, une expérience, peut coïncider avec le processus globale, pluriel, existentiel et de citoyenneté des sujets. Le risque d'une reconnaissance limitée aux compétences et aux expertises amène à l'intérieur d'un système culturel de domination de la technique dans laquelle l'utilisateur, le citoyen est considéré seulement comme un producteur. Il y a un risque que, vue l'impossibilité de normaliser à travers la formation, considéré aujourd'hui comme un libre choix des sujets, la validation des acquis de l'expérience se structure comme une tentative de normaliser en partie le capital humain sans garanties individuelles de reconnaissance des efforts de formation et d'emploi. D'autre part, promouvoir le modèle de *capabilities* exige que, en plus de fonctions, c'est-à-dire ce qu'une personne est capable de faire, le système de validation soit porteur de l'ensemble des alternatives qu'une personne a devant elle-même, y compris ce qui est en puissance, ainsi que ce qui est en action. Importante pour le système des *capabilities* des sujets sont les possibilités qui n'ont pas été saisies et les expériences manquantes sur lesquelles réfléchir et interagir.

Le même processus VAE peut être une expérience de *capabilities* si il devient le lieu de réorganisation d'un processus *enactive* entre le sujet et le contexte. Encore plus, si l'expérience de la reconnaissance s'inscrit dans le système de formation traditionnel, ceci devient un espace de personnalisation contextuelle des connaissances et de l'action de l'ensemble de la structure entre les générations.

2. Le deuxième aspect qui peut surveiller le chemin de validation de l'expérience est représenté par une soutenabilité possible entre l'éducation, la formation professionnelle, le travail et la vie. L'articulation entre ces dimensions devient l'arrière-plan intégrateur des possibilités des *capabilities* des sujets et de la soutenabilité sociale élargie. Dans la tradition, la question culturelle et formative se situent plutôt en s'opposant au monde de l'action de la pratique et de l'expérience commune. Le contexte éducatif et de la formation correspondait à l'académie, aux formes et aux institutions qui président à la connaissance et à la science. Toutefois, dès le 1978-1984, Beillerot (1984), avait déjà souligné la diffusion de l'éducation dans le territoire, la perte de la primauté formative des agences traditionnelles à faveur du marché de l'éducation.

Maintenant, la question est plus complexe. L'éducation, la formation sur le champ a été franchie par le *Lifelong learning*, par les connaissances non-formelle et informelle, l'expérience de vie et de travail. Un système de légitimité reconnaît à la société de la connaissance une demande formative. Le travail, l'entreprise, s'affirment comme acteurs centraux dans le processus formatif non seulement professionnel mais existentiel. La législation européenne et les législations nationales confirment et opèrent la validation des processus, des parcours jusqu'à l'institutionnalisation. Il en ressort la nécessité de réorganiser le processus de formation, de légitimer les acteurs individuels, les entreprises, les associations, mais, dans un processus plutôt de convergence et de coopération.

En ce sens, la validation des acquis ne peut pas être simplement une applica-

tion de système, mais un processus de médiation formative entre modélisation scolaire pédagogique professionnelle et les besoins des sujets, la demande du marché du travail, les changements sociaux et culturels. En outre, l'articulation vie-travail-formation peut donner de meilleurs outils pour le développement des individus, capables d'assumer des responsabilités, des décisions sur soi-même et dans les contextes, regroupant de façon autonome leurs compétences et capacités à l'intérieur des contextes pluriels.

Il s'agit de promouvoir des attitudes de responsabilité, d'action selon les *capabilities* et la réflexivité dans l'action, comme le souligne Schön.

C'est donc l'idée de capital social qui doit être poursuivie et pas seulement celle de capital humain,

«selon laquelle l'individu plus instruit a plus de ressources et est plus efficace dans un système de production. La valeur de l'éducation conduit à une augmentation de la valeur économique (ressources) de la personne qui a été élevé, ce qui peut être détecté par des avantages directs pour l'individu et pour la société. Être éduqué est très important car on met l'individu en position d'agir avec une plus grande connaissance des faits, mais ne permet pas nécessairement à l'individu de s'exprimer le plein potentiel de ses capacités ainsi que de celles résiduelles.» (Beronia 2012).

3. Le troisième est représenté par la signification culturelle éthique et sociale du système de l'expérience aujourd'hui. Comment traduire le concept d'expérience? C'est un concept, un contexte, une situation? Comment on peut reconnaître l'expérience de l'autre? S'agit-il de reconnaissance, de classification, de représentation, de monétisation ...? Si on contextualise la validation des acquis, dans le paysage international, interculturel, à la manière dont se déroule maintenant le marché du travail et bientôt aussi celui de la formation, qui et comment on va valider? Quelles connaissances, quelles *capabilities*, quelles expériences, quels contenus, quelle compétence, quelle responsabilité? Est-il possible de traduire l'expérience culturelle des individus dans un protocole standard de reconnaissance? Prenez par exemple ce que dit Mutabazi:

«Qu'il s'agisse des entreprises ou des administrations publiques africaines, leur dysfonctionnement endémique s'enracine dans l'importation, quelquefois naïve ou aveugle de modèles de management étrangers qui véhiculent des valeurs et des règles contradictoires à celles au cœur de la vie des communautés africaines. Une des questions cruciales ainsi soulevées aujourd'hui sur tout le continent africain consiste à savoir comment sortir du cercle vicieux créé par l'échec répétitif de ces modèles importés, par des dysfonctionnements liés à l'ambiguïté des références dans laquelle évoluent constamment les salariés Africains. [...] Contrairement aux stéréotypes négatifs et réducteurs souvent médiatisés sur l'Afrique, nos recherches montrent que ce cercle vicieux serait brisé, si l'Afrique et ses partenaires s'engageaient – dans l'intérêt bien compris-contre leurs stéréotypes mutuels souvent négatifs d'une part, et dans une approche renouvelée de leurs relations de coopérations d'autre part, c'est à dire dans la mise en œuvre des pratiques de coopération et de management des entreprises plus respectueux de leurs différences culturelles et mieux à même de les transformer en facteur de progrès et de performances» (Mutabazi 2007, 87 e 114).

Mutabazi résume la question de la différence et il demande de l'assumer comme protocole de relation entre partenaires d'intérêts (stakeholders). Par exemple, comment résoudre la question de l'interprétation du temps (si important dans le système culturel actuel de façon à être situé comme paradigme central du postmodernisme), compte tenu de la différence radicale entre africains et occidentaux? Temps circulaire pour les Africains, temps linéaire pour les Occidentaux. N'est il pas nécessaire de se positionner sur un autre niveau de réflexion et de compétence pour concevoir une relation qui n'est pas une simple adaptation instrumentale, mais représente un existentiel du sujet? Pour la VAE il est absolument nécessaire parvenir à une approche culturelle et méthodologique interculturelle et multidisciplinaire. Une approche capable de se déplacer entre les multiples contextes de la connaissance, qui fait ressortir une nouvelle anthropologie de l'existence, de la connaissance et du travail. Il ne s'agit pas d'inventer une nouvelle anthropologie humaine, mais de détecter la nouvelle position de l'homme dans la société postmoderne, dans les relations, dans les contextes qui le voient en jeu, dans les constructions cognitives et d'action qui vont le guider tout au long de la vie lifewide). Compte tenu de l'importance des médias, dans les nouvelles anthropologies de flux, il est nécessaire de reconnaître un nouvel contexte d'esprit, un nouveau paysage relationnel dans lequel placer les cultures, les connaissances, les compétences, les *capabilities* de l'homme sociale. Cela nécessite d'une éducation internationale, interculturelle, aux flux, aux médias, aux différents systèmes sociaux. Peut-être que seulement une éducation aux flux permettra aux sujets de se constituer comme interlocuteurs des *mondes imaginés* (Anderson 1983; Serres 1992), et d'envisager une existence plus consciente des implications par rapport aux choix (Rivoltella 2006).

Justement la VAE, en mettant l'accent sur une nouvelle *vision* de l'expérience, peut ouvrir un nouveau profil de démocratie anthropologique par la reconnaissance du capital humain qui devient sociale, interculturel et trans-national.

Bibliographie

- Alberici, A (2011). *Adulti e Università: esperienza e apprendimento. Ricerca e politiche di sistema. Relazione presentata al Convegno I saperi dell'esperienza Riconoscimento e convalida degli apprendimenti progressi*. Roma, 8/9 Giugno 2011, 1-10. Testo consultabile al sito <<https://formazione.uniroma3.it/docente/aalberici/files/2011/06/Alberici-slide.introduzione08giu.pdf>>.
- Alberici, A. Di Rienzo, P. (a cura di) (2011). *I saperi dell'esperienza*. Roma: Anicia.
- Alberici, A., Di Rienzo, P. (2008-2010). *Reconnaissance et validation des expertises professionnelles et expérientielles des adultes qui rentrent dans l'Université, dans la perspective d'un apprentissage permanent*, PRIN 2008-2010. Roma: Università Roma Tre.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin & Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Appadurai, A. (2012, 1996). *Modernità in polvere*. Milano: Cortina.
- Baudrillard, J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Becker, G.S. (2008, 1964). *Il capitale umano*. Roma-Bari: Laterza.
- Beillerot, J. (1984). *La société pédagogique*. Paris: Puf, Paris.
- Benasayag, M. (2010). *Organismes et artefacts*. Paris: La Découverte.
- Beronia, G. (2012). *Per un'economia educativa*. <<http://giulioberonia.wordpress.com/>>.

- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2006). Le capital social. *Sciences Humaines*, 186, Octobre 2006.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Edition de Minuit.
- Bresciani, P.G. (2011). Valutare le competenze, presupposti e implicazioni. In Ferraro, S. (a cura di). *Piano nazionale di orientamento, studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, rivista trimestrale del MIUR, 134-135/2011, 247-272. Firenze: Le Monnier.
- Butera, F., Bagnara, S., Cesaria, R., Di Guardo, S. (2008). *Knowledge working, lavoro, lavoratori, società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Commission of the European Communities (2000). *Commission memorandum on lifelong learning 2000*, 1832v. Brussels: CE.
- Commission of the European Communities (2001). *Réaliser un espace européen de l'apprentissage tout au long de la vie*. COM(2001) 678 final. Brussels: CE.
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione, EUROPA 2020, Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. 3.3.2010 COM (2010) 2020. Bruxelles:CE.
- Cresson, E. (1995). *Livre Blanc "Enseigner et apprendre : vers une société cognitive"*. Bruxelles:CE.
- Delors, J. (1996). *L'Education un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale pour l'éducation du vingt et unième siècle. Paris: UNESCO/ Odile Jacob.
- Fukuyama, F. (1996). *Fiducia*. Milano: Rizzoli.
- Jacobs, J. (1961). *The death and life of great american cities*. New York: Random House.
- Knowles, M. (1950). *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Lichtner, M. (2011). Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di lifelong learning. I risultati del questionari. In Alberici, A., Di Rienzo, P. (a cura di) *I saperi dell'esperienza*. Roma: Anicia.
- LLP – Programmi di apprendimento permanente Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig, Trasversale, Jean Monnet <<http://www.programmallp.it/index.php>>.
- Mattelart, A. (1999, 1992). *La Communication-monde*. Paris: La Découverte.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1987, 1984). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mezirow, J. (2003, 1991). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mutabazi, E. (2007). *Diversité des cultures et des modèles de management en Afrique. Le modèle circulatoire*. In Albertini, F. et al. *Communication interculturelle et diversité en Méditerranée*. Ajaccio: Editions Dumane.
- Nussbaum, M. (2012, 2011). *Capabilities*. Paris: Flammarion.
- OCDE (2001). *The Well-being of Nations. The role of human and social capital*. Paris: OCDE.
- OCDE (2004). *Education at a Glance*, OCDE Indicators. <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/educationataglance2004-home.htm>>.
- Perregaux C. et al, *A l'école de l'interculturalité*, revue, *Resonance*, mai 2009, 1-11.
- Putnam, R. (1994, 1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondadori.
- Rawls, J. (2008, 1971). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen generation*,. Milano: V&P.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SEC(2000) *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832v.
- Sen, A. (2000, 1992). *Repenser l'inégalité*. Paris: Seuil.
- Sen, A. (2010, 2009). *L'idée de justice*. Paris: Flammarion.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino*. Venezia: Marsilio.
- Tough, A. (1967). *Learning without a teachers*. Toronto: Ontario institutes for studies in Education.

- Tremblay, N. (1981). *L'aide à l'apprentissage en situation d'autodidaxie*, Thèse de doctorat, inédite, Université de Montréal.
- VAE - La validation des acquis de l'expérience <<http://www.education.gouv.fr/cid1106/la-validation-des-acquis-de-l-experience-vaе.html>>.
- VAE – Le portail de la Validation des Acquis de l'Expérience <www.vae.gouv.fr>.
- Woolcock, M., Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development. Theory, Research, Policy. *The World Bank Research Observer*, 15, 2000.