

# Accompagnare al riconoscimento delle CCE nelle PMI: il ruolo dell'analisi del lavoro

Mariachiara PACQUOLA, Chiara BIASIN  
*Dipartimento FISPPA, Università di Padova*

## Abstract

*Il presente contributo affronta il tema del riconoscimento e validazione delle competenze chiave europee in contesto lavorativo e nelle situazioni di lavoro e produzione. La ricerca-intervento presentata, condotta in un distretto di artigianato industriale della moda di lusso italiano, illustra alcuni fattori per un'efficace progettazione e conduzione del dispositivo al fine di giungere all'auspicata trasformazione delle pratiche, delle rappresentazioni dei ruoli organizzativi e del genere professionale: la tipologia di apprendimenti, prevalentemente taciti e situati, la necessità di repertori contestualizzati alle situazioni di lavoro, la personalizzazione dell'accompagnamento in funzione delle capacità riflessive e di concettualizzazione degli attori aziendali e, non ultimo, la valorizzazione della dimensione collettiva. L'analisi del lavoro e la Didattica Professionale possono fornire il quadro teorico e gli strumenti metodologici per rispondere a tali esigenze, sia sul piano della progettazione formativa, che della progettazione e conduzione dell'accompagnamento.*

Keywords: Riconoscimento e Validazione delle Competenze, Competenze Chiave Europee, Accompagnamento, Analisi del Lavoro, Didattica Professionale

## Introduzione

Il presente contributo intende presentare una ricerca-intervento che si concentra sulla problematica del riconoscimento e validazione degli apprendimenti acquisiti in contesto lavorativo all'interno delle PMI di un settore di artigianato industriale della moda di lusso di un distretto italiano.

Tali apprendimenti, essendo prevalentemente taciti e incarnati nelle pratiche e nelle situazioni lavorative sono notoriamente di difficile esplicitabilità e condivisibilità, sia nell'agire quotidiano che, soprattutto, nel cambiamento organizzativo: per le aumentate e diversificate richieste del mercato, l'organizzazione spinge le pratiche lavorative a profonde modificazioni e richiede agli attori aziendali di costruire e mobilitare nuove competenze, non solo tecniche e professionali ma anche trasversali. Le PMI, che corrispondono al 90% dell'apparato produttivo italiano, spesso carenti di strutture interne deputate alla formazione, attuano importanti cambiamenti organizzativi e tecnologici trascurando spesso l'importanza di azioni formative mirate allo sviluppo delle risorse umane, che rappresentano un doppio costo da sostenere, senza considerare adeguatamente il rischio di un terzo e determinante costo: la resistenza al cambiamento.

La formazione ha il compito quindi di ripensare la propria offerta, in particolare attenzionando la progettazione formativa, avvicinando i contenuti della formazione ai contenuti e alle situazioni di lavoro e costruendo dispositivi snelli e personalizzati alle specifiche realtà organizzative.

I dispositivi di riconoscimento e validazione delle competenze trasversali possono diventare allora una leva preziosa per il riconoscimento e valorizzazione di tali apprendimenti ai fini dell'aumento del potere d'azione e dell'engagement degli attori aziendali in un processo di sviluppo organizzativo. L'accompagnamento gioca un ruolo centrale non solo nel processo di esplicitazione e presa di coscienza delle competenze possedute e agite, ma anche nell'identificazione e sviluppo delle conoscenze e capacità necessarie agli attori aziendali per agire i cambiamenti necessari di rappresentazioni e azioni a sostegno delle nuove pratiche.

L'analisi del lavoro contribuisce a "far parlare il lavoro" conducendo il lavoratore a "riappropriarsene", portandolo a consapevolezza, concettualizzazione, favorendo una mobilitazione consapevole delle competenze acquisite, tecniche e trasversali e, in ultima analisi, la trasformazione della cultura formativa d'impresa.

## Stato dell'arte

Le PMI nel settore calzaturiero sono attualmente al centro dell'Agenda europea (2014) per i problemi relativi alle caratteristiche della domanda e dell'offerta di servizi di formazione in Italia. La ricerca descrive un'offerta di formazione essenzialmente non strutturata (non formale e non certificata), isolata (non legato a una strategia di sviluppo e non correlato ai bisogni reali), nonché episodica (non pianificata): l'azione del formatore è caratterizzata da un'efficacia limitata, determinata dall'uso metodologie formative tradizionali, principalmente in aula, che non consentono una risposta adeguata perché sono lontane dalla realtà del lavoro. Nelle PMI la formazione è ancora soggetta a esigenze e scadenze di produzione; si ritiene che la trasmissione della conoscenza da parte dell'esperto della professione avvenga attraverso l'imitazione del gesto direttamente sul posto di lavoro, inteso come "l'ambiente più appropriato" per l'immediatezza dell'apprendimento e viene identificata culturalmente come un costo irrecuperabile, piuttosto che un investimento, o addirittura un doppio costo.

Le innovazioni organizzative, di processo e l'introduzione di nuove tecnologie a seguito di un mercato internazionale in esasperata evoluzione costituiscono, d'altronde, un profondo cambiamento nell'azienda: la logica di produzione "senza sprechi" si basa su modelli organizzativi orizzontali, sulla riduzione dei livelli gerarchici dell'azienda, utilizzando un approccio organizzativo per processi e non per funzioni; ciò implica la creazione di nuove modalità lavorative che, se da un lato richiedono nuove performances (il decentramento delle responsabilità, una maggiore discrezionalità per i livelli gerarchici e la creazione di gruppi di lavoro inter-funzionali), dall'altro necessitano di nuove competenze tecnico-professionali e trasversali.

Se il riconoscimento da parte delle istituzioni politiche europee della necessaria attenzione alle Competenze Chiave Europee (CCE) rispetto ai temi dell'occupabilità e della cittadinanza attiva, facendone oggetto di riflessione e diffusione in Europa e a livello nazionale attraverso le Raccomandazioni del 2006, e più recentemente del 2018, una riflessione specifica sul ruolo delle CCE per l'organizzazione che apprende è ancora in corso d'opera.

Inoltre, l'immediata esigenza di tali competenze per il cambiamento organizzativo si scontra con gli inevitabili tempi necessari alla loro formazione e consolidamento (Butera, 2017): la Formazione e Istruzione Tecnica Superiore (FITS), la Formazione Continua e la cosiddetta "terza via" per l'acquisizione di una certificazione, la Validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali<sup>1</sup>, sono le possibili strade percorribili dalle organizzazioni lavorative per ridurre tale gap e governare il rischioso e complesso processo di trasformazione organizzativa.

Per garantire legittimità e validità, i dispositivi di Riconoscimento e Validazione (RV) degli apprendimenti da esperienza, per funzionare debbono collegarsi a Standard di riferimento (repertori attività, competenze e formazione) e di qualità che solo recentemente (Mazzarella e al., 2017) trovano nel meta-quadro concettuale nazionale dell'Atlante del Lavoro una collocazione compiuta.

Vi sono altri fattori che impattano sull'efficacia e la qualità dei dispositivi RV situati degli apprendimenti esperienziali nelle organizzazioni, quali l'accompagnamento, l'ancoraggio del dispositivo al lavoro reale e alle situazioni di lavoro, un'attenzione alla cultura professionale e formativa.

Se la tematica dell'accompagnamento in contesto nazionale è relativamente recente (Biasin, 2010; Magnoler, 2017), portando l'attenzione sulle teorie di riferimento, il ruolo e le funzioni di tale figura professionale, approfondimenti recenti provengono dal contesto francofono (Breton & Pesce, 2019) mettendo in luce, tra gli altri, il ruolo dell'*accompagnamento collettivo* nei processi di auto-formazione (Pineau, 2003) nel cambiamento delle posture e delle pratiche.

Progettare un dispositivo formativo a partire da un'*analisi del lavoro* (Pastré, 2011) permette di identificare e far emergere quali concettualizzazioni delle situazioni di lavoro, frutto di apprendimenti esperienziali, permettono al lavoratore di lavorare efficacemente, trasferendo le proprie competenze da una situazione lavorativa a una classe di situazioni e/o da una classe data a una nuova situazione, non ancora affrontata. Una molteplicità di metodi e strumenti di indagine permettono, con la

---

<sup>1</sup> In Italia esiste una legge nazionale relativamente recente (D. Lgl. 2013) ma con diversi gradi di implementazione nelle diverse realtà regionali (Perulli, 2011; Linee guida in Regione Veneto per la validazione degli apprendimenti acquisiti in contesto non formale e informale, 2012).

partecipazione attiva del lavoratore, sia di conoscere le pratiche agite sia di sviluppare la capacità dell'attore di verbalizzare il contenuto degli apprendimenti esperienziali acquisiti con l'azione<sup>2</sup>.

Un ultimo elemento da prendere in considerazione è la dimensione comunitaria e collettiva dell'apprendimento e del lavoro, cosiddetta *genere professionale* (Clot et al. 2001) o cultura professionale: le comunità professionali all'interno delle organizzazioni costruiscono nel tempo delle modalità culturalmente contestualizzate, economicamente efficaci in termini di tempo, per descrivere e dare senso alle situazioni di lavoro e producono un gergo, una molteplicità di significati di riferimento per ripensare l'azione in risposta alle richieste della situazione. Una formazione può essere efficace solamente a condizione che non si sovrapponga o si imponga al genere esistente, valorizzando il contributo di ciascun individuo e collocandosi in modo efficace nella dialettica tra attività produttiva e attività costruttiva (Rabardel, 2005).

## Metodologia

L'obiettivo della ricerca consiste nel verificare in che modo l'analisi del lavoro (Pastré, 2011), può supportare la formazione in azienda nel riconoscimento e lo sviluppo delle competenze trasversali al fine di trasformare le pratiche di un collettivo in situazioni reali di lavoro.

La ricerca è stata condotta in una PMI nel distretto della calzatura di lusso della Riviera del Brenta in provincia di Padova, coinvolta in un complesso processo di sviluppo organizzativo al fine di rispondere efficacemente a un mercato una continua evoluzione.

Al fine di raggiungere questo sfidante obiettivo, l'impresa vuole creare un gruppo di lavoro interfunzionale incaricato di gestire il processo di industrializzazione, situato tra il processo di Ricerca e Sviluppo (R&S) di nuovi modelli di calzature e la Produzione, e composto dai responsabili di reparto (orlatura, taglio, industrializzazione di strutture e tomaie, produzione) e dagli operatori cruciali che lavorano trasversalmente a tali processi (i modellisti di calzature): la richiesta del management consiste nell'introdurre azioni di miglioramento continuo nelle pratiche, che richiedono non solo competenze tecniche professionali ma anche lo sviluppo di abilità trasversali.

Nonostante le risorse formative introdotte, i lavoratori hanno evidenti difficoltà a mobilitarsi per far fronte a pratiche nuove e mutevoli, mostrando una resistenza al cambiamento in relazione alle attività di comunicazione, al lavoro di squadra, all'assunzione di responsabilità per le azioni svolte e all'introduzione di nuove tecnologie di gestione dei processi di lavoro.

I proprietari decidono quindi di partecipare al progetto Erasmus + "Eure.k- Validér et certifiér les Compétences-Clés Européennes" (2015-18), tra i cui partner figura il Politecnico Calzaturiero, Centro Risorse tecnologiche e del distretto del Brenta, che prevede, al fine di modellizzare dispositivi di Validazione delle competenze chiave europee, la sperimentazione di un dispositivo collettivo di Riconoscimento-Formazione-Validazione delle CCE (RFVCC) basato sull'approccio teorico-metodologico della Didattica professionale (Pastré, 2011).

La ricerca ha come oggetto la figura professionale del modellista, attore chiave nel processo di R&S e industrializzazione delle calzature.

La metodologia di ricerca scelta è quella della Ricerca-Intervento (RI), (Hatchuel & Molet, 1996).

La prima fase sviluppa l'analisi dei fabbisogni formativi. Un iniziale *focus group*, a cui partecipano gli attori aziendali e l'ente formativo di distretto, fa emergere che sia il Repertorio Regionale veneto delle Competenze tecnico-professionali che il Quadro di Riferimento Europeo delle Competenze Chiave sono considerati troppo astratti e generici per le esigenze aziendali e richiedono una contestualizzazione e un aggancio alle classi di situazioni reali di lavoro dell'impresa. *L'analisi del lavoro* (Leplat, 1997) si propone quindi di collegare l'astrattezza dei repertori con l'operatività delle pratiche, attraverso l'osservazione videoregistrata dell'attività reale dei modellisti, poi discussa con loro in sessioni di auto-confronto semplice e incrociato con la Responsabile della Modelleria. Lo

<sup>2</sup> L'intervista di esplicitazione di Vermersch (Vermersch, 2005) guida la persona nella rievocazione e l'elucidazione sullo sviluppo cronologico dell'azione, a partire da tracce mnestiche fino all'esplicitazione della parola incarnata; l'autoconfronto semplice (Theureau, 2010) e l'auto-confronto incrociato (Clot, 2001) partono dalla registrazione video e l'osservazione del lavoratore in situazione di lavoro per poi, di fronte alle tracce concrete dell'attività (video, documenti, semiprodotto di lavoro...) aiutare a mostrare il collegamento pre-riflessivo delle unità significative del corso d'azione (autoconfronto semplice) e a prendere la distanza dalla propria esperienza con degli scambi riflessivi con i colleghi (autoconfronto incrociato).

scopo di questa fase era identificare le classi di situazioni lavorative esistenti nella PMI e approfondire il modo in cui i modellisti operano, specialmente in situazioni critiche, sempre più frequenti mobilizzando sia competenze tecniche che trasversali.

La seconda fase porta il ricercatore e gli attori aziendali a una riflessione condivisa sui risultati dell'analisi del lavoro e sui bisogni formativi dei modellisti emersi, dimostrando la necessità di una loro maggiore consapevolezza delle nuove esigenze del lavoro create da un incremento e intensificazione del lavoro in equipe: durante l'esplicitazione delle loro attività professionali i modellisti ne riconoscono solo alcune, prevalentemente legate alle competenze tecniche come la progettazione dei modelli di scarpe, cuore della loro professione. Tuttavia, l'analisi dei processi e dell'attività reale fa emergere una realtà professionale più assimilabile a quella del "tecnico di servizio" (Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G., 2006) piuttosto che ad una semplice attività tecnico-manuale, rivelando che gli attori agiscono sottovalutando la dimensione interattiva e di coordinamento con le orlatrici, prototipisti e responsabile di produzione, con i quali sono coinvolti durante il processo di industrializzazione. Essi realizzano in effetti attività strategiche (condurre uno studio di fattibilità, redigere una scheda tecnica per la realizzazione del prototipo, coordinare la realizzazione del prototipo) con una scarsa consapevolezza dell'impatto delle loro decisioni sul processo di lavoro globale e dell'effetto sulle performances degli altri colleghi implicati nel processo.

I risultati dell'analisi e delle riflessioni confluiscono nella terza fase della ricerca: la progettazione e conduzione di un dispositivo situato di riconoscimento-formazione-validazione delle Competenze Chiave Europee (RVFCC). Il dispositivo RVFCC è stato progettato in grado di accompagnare il cambiamento delle pratiche di un collettivo di lavoro a partire dal riconoscimento e presa di consapevolezza delle competenze già mobilizzate e da mobilizzare. Vengono coinvolti, nel Reparto di modellieria i tre modellisti- responsabili di linea e una assistente di modellieria, incaricata della costruzione delle schede tecniche. A livello di ingegneria della formazione vengono concepite le seguenti risorse: la contestualizzazione del repertorio Competenze Tecnico-Professionali (CTP) della figura professionale alla realtà dell'impresa e alle classi di situazioni di lavoro individuate con l'analisi del lavoro; la creazione di un collegamento logico delle CCE alle situazioni di lavoro e alle CTP, rendendole quindi visibili all'interno del repertorio; la progettazione di strumenti didattici a supporto del riconoscimento e della valutazione, (ad es. questionari di auto-eterovalutazione) per consentire una reale appropriazione di CCE considerate astratte e poco comprensibili; la progettazione di un dispositivo di accompagnamento personalizzabile con valenza riflessiva e formativa, che coinvolge i livelli gerarchici ed il gruppo professionale, al fine di nutrire il genere professionale (Clot, 1999, Clot and Faïta, 2000) con la creazione di rappresentazioni collettive delle nuove pratiche attese; infine, la realizzazione della validazione da parte di una giuria composta dai livelli gerarchici, un metodologo formatore, un esperto del mestiere, un rappresentante dell'ente di distretto. Particolare attenzione viene data alla progettazione e conduzione dell'accompagnamento, basato su tre caratteristiche.

- *Un'attenzione all'engagement* dei candidati nel dispositivo RVFCC e nel ripensamento delle proprie pratiche. Il dispositivo intende guidare i lavoratori nell'attuazione del proprio processo di auto-formazione (Pineau, 1985), sia durante la realizzazione delle attività professionali (modalità di apprendimento, atteggiamenti nei confronti degli errori, delle sfide, dei risultati inaspettati) sia nella co-progettazione del processo di riconoscimento e validazione, nella scelta delle situazioni sensibili e reali di lavoro da analizzare (Mayen, 2006), delle CCE da validare, del metodo di valutazione della giuria (narrazione, mise en situation, testimonianze/evidenze di lavoro), dei tempi e del numero delle sessioni di accompagnamento.
- *Una forte dimensione collettiva*: la co-presenza di un intero gruppo professionale in tutte le attività previste dal dispositivo RVFCC favorisce processi riflessivi e di condivisione collettivi dei nuovi compiti attesi, il rinnovamento della motivazione del gruppo in quanto agente di cambiamento organizzativo e la messa in discussione di un genere professionale che deve sviluppare nuove competenze e appropriarsi di nuove regole d'azione.
- *Una componente formativa*: il dispositivo RVFCC prevede lo sviluppo di varie conoscenze e abilità relative alle CTP e CCE, necessarie sia per il successo del dispositivo stesso (saper riconoscere gli apprendimenti, esplicitarli, concettualizzarli, valutarli) sia per trasformare le pratiche di lavoro (appropriarsi di nuovi concetti, operationalizzarli e pragmatizzarli nelle situazioni di lavoro in indicatori per l'azione). Una valutazione diagnostica della presenza / assenza di questi requisiti in entrata al dispositivo permette la progettazione di un

accompagnamento personalizzato (alternando momenti individuali e collettivi) e sessioni di micro-learning centrate sulle zone di sviluppo prossimale dei candidati.

Nella quarta fase, il ricercatore riflette con la proprietà e i modellisti sui rispettivi risultati di apprendimento acquisiti durante la Ricerca-Intervento, attraverso un auto-confronto incrociato relativamente a vari spezzoni di video scelti dal ricercatore per evidenziare i momenti del dispositivo più ricchi di apprendimento e cambiamento.

La quinta fase vede il collettivo (il ricercatore e gli attori aziendali) progettare l'estensione del dispositivo RFVCC a futuri momenti formativi di consolidamento e a nuovi destinatari.

### **Analisi di due sessioni di accompagnamento**

Viene analizzato il caso di M2, modellista professionista assunto in azienda da un anno, che segue uno dei marchi internazionali più esigenti in termini di qualità finale di prodotto. Ha una buona capacità di esprimersi e di concettualizzare, con un'attenzione alla qualità delle relazioni interpersonali; mostra, d'altro canto, alcune difficoltà nel coinvolgimento dei suoi collaboratori nell'attività di progettazione e coordinamento della realizzazione del prototipo. Nell'identificare una situazione lavorativa attuale e problematica da affrontare, egli sceglie di analizzare quella di un prototipo critico da industrializzare, con una tomaia realizzata con un bi-materiale (vernice e un composto di tre strati di plastica inframezzati da una sottile velina madreperlata), un tacco alto 120 mm. Tra le 4 attività tecnico-professionali del profilo sceglie "Coordinare la realizzazione tecnica del prototipo", e due CCE, una considerata debole (la dimensione "Comunicazione interpersonale" all'interno della CCE 5 "Apprendere ad apprendere") e una in cui si considera forte (la dimensione "Problem solving" all'interno della CCE 7 "Spirito di iniziativa e imprenditorialità").

Durante il dialogo tra accompagnatore M2 e gli altri 3 modellisti nel secondo incontro di gruppo, una volta letti in gruppo gli items del questionario sulla dimensione della CCE prescelta dal singolo, ogni operatore esprime in gruppo la sua auto-valutazione, argomentando con la scelta di situazioni di lavoro vissute in presenza dei colleghi ed esplicitando le modalità del proprio agire, mentre questi lo ascoltano. L'accompagnatore, una volta verificata l'effettiva capacità di collegare i concetti alle esperienze-azioni, accompagna i modellisti nello sviluppo della concettualizzazione-pragmatizzazione facendo riferimento al repertorio di azioni costruito sulla base delle classi di situazioni di lavoro e ponendo domande progressivamente più pragmatiche e operative. Nella pragmatizzazione dei concetti di difficile comprensione si riferisce ad azioni specifiche, realizzate in situazioni mutualmente conosciute durante l'analisi del lavoro. Qualora identifichi delle carenze di conoscenza relativamente al contenuto di azioni a cui gli item fanno riferimento, conduce sessioni di micro-learning. Durante le sessioni di accompagnamento successive, M2 riporta in aula l'esperienza vissuta sul posto di lavoro in cui ha sperimentato nuove azioni professionali nella situazione di lavoro problematica prescelta e, attraverso la riflessione, viene valutato il loro impatto sulla riconfigurazione della situazione stessa, sulla sua risoluzione e consolidato il nuovo apprendimento.

### **Risultati e discussione**

I risultati possono essere espressi valutando i principali benefici riscontrati a livello di impresa, funzione organizzativa, lavoratori singoli e collettivo professionale.

*A livello di impresa*, impegnata in un complesso percorso di innovazione, la verifica di un effettivo miglioramento delle capacità di affrontare il cambiamento organizzativo porta il management e gli attori aziendali a nutrire la cultura formativa d'impresa ed a focalizzare maggiormente le competenze trasversali nei processi di selezione e formazione del personale.

*A livello di funzione organizzativa*, il Reparto di Modelleria, aumenta la performance collettiva nella R&S e industrializzazione di nuovi prodotti: le sessioni collettive di accompagnamento e validazione permettono di incidere sull'evoluzione della cultura professionale in linea con i cambiamenti attesi. La costruzione di una rappresentazione comune del processo lavorativo e delle sue esigenze, la consapevolezza delle nuove competenze attese dal ruolo, più gestionali che tecniche, lo sviluppo consapevole di nuove competenze trasversali, quali la cooperazione, la collaborazione in gruppo orientate al miglioramento continuo contribuiscono alla creazione di una *competenza collettiva* nel gruppo professionale dei modellisti.

A livello dei lavoratori singoli coinvolti si riscontra un incremento nella sperimentazione attiva di nuove performances personali e professionali congruenti con il cambiamento atteso: le sessioni di accompagnamento, potenziando la capacità riflessiva, favoriscono la riappropriazione di conoscenze e competenze tacite; sostenere lo sviluppo della concettualizzazione favorisce il trasferimento delle conoscenze, integrate con le nuove richieste dalle situazioni nuove e impreviste; in ultima, le sessioni di accompagnamento, condotte parallelamente all'evolversi delle situazioni di lavoro problematiche, permettono continui cicli di pragmatizzazione-concettualizzazione permettendo il consolidamento dell'apprendimento e lo sviluppo dell'apprendere ad apprendere.

## Conclusioni

La ricerca fa emergere il ruolo dell'analisi del lavoro nella formazione continua in impresa, in particolare nel riconoscimento e valorizzazione delle competenze tacite di fronte a momenti di discontinuità organizzativa. Si dimostra essere un potente strumento per il ricercatore che vuole accompagnare gli attori non solo a riconoscere ma anche a sviluppare l'attività costruttiva al fine di trasformare il cuore della competenza professionale, sviluppando concettualizzazioni funzionali per il trasferimento di azioni efficaci nella vita quotidiana e per la pianificazione di nuove azioni in situazioni sconosciute. Un accompagnamento personalizzato basato su una valutazione diagnostica della capacità degli attori e sulla dimensione collettiva promuove la valorizzazione intersoggettiva degli attori e aumenta la fiducia in se stessi e negli altri; questo risultato permette di circoscrivere il rischio di resistenza al cambiamento causato dalla percezione dei limiti personali e professionali nelle situazioni problematiche, aumentando il sentimento di potere di agire e sperimentare nuove modalità di azione. Infine, l'apprendimento vicario consente la creazione di nuove competenze collettive e supporta i cambiamenti nelle convinzioni di un genere professionale in linea con le nuove aspettative. Le prospettive di sviluppo sono incentrate nel finanziamento di un nuovo progetto Erasmus + "Transversus" con il duplice obiettivo di superare i limiti delle CCE, non in grado di soddisfare le esigenze specifiche delle PMI, e di far evolvere i metodi e le tecniche di ingegneria di formazione e pedagogica verso un approccio di ingegneria globale in grado di progettare repertori integrati di competenze tecnico-professionali e trasversali.

## Riferimenti bibliografici

- Biasin, C., (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Ed. Franco Angeli.
- Breton H. & Pesce S. (2019). L'accompagnement en formation d'adultes : postures, pratiques et effets. *Chemins de formation*, 22. L'Harmattan.
- Cavaco C., Pacquola, Mc. & Salvi, I. (2019). La reconnaissance des compétences-clés en Europe<sup>[1]</sup> (France, Italie et Portugal) . *Education Permanente, H.S*, 169-178.
- CEDEFOP. Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle. (2016). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications de l'Union Européenne. Cedefop reference series; No 104.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, Puf.
- ISFOL. Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (2013) *Validazione delle competenze da esperienza. Approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Roma: ISFOL.
- European Confederation of the footwear, (2014). *Il settore europeo della calzatura : struttura , dialogo sociale, futuro*.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Regione Veneto (2012). *Linee guida in per la validazione degli apprendimenti acquisiti in contesto non formale e informale*.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor. Funzioni, attività, competenze*. Milano: Franco Angeli.

- Mazzarella, R., Mallardi, F. & Porcelli R. (2017). Atlante lavoro: un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente . *SINAPPSI*. Vol. VII, p. 2-3.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G., (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, 154, Pp. 145-198.
- Pastré P. (2011). La didactique professionnelle. Paris: PUF.
- Perulli E. (2011). Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e Europa. I libri del fondo sociale europeo. Collana ISFOL.
- Pineau, G. (2003). Vers une anthropo-formation en deux temps trois mouvements. *Spirale*, 31, p.35-46.
- Rabardel P. & Pastré R. (2005). Modèles du sujet pour la conception. Toulouse: Octares.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*.
- Savoyant, A. (1984). Définition et voies d'analyse de l'activité collective des équipes de travail. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4(3), 273-284.
- Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « Cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*. 2010/2. Vol. 4, 2. p. 287-322.