



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL DE L'ALPHA N°215

VALIDATION DES COMPÉTENCES ET CERTIFICATION

4^e TRIMESTRE 2019

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

N° D'AGRÉATION : P201024

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 - 1210 BRUXELLES

Validation des compétences et certification

Solution ou illusion
pour le public de l'alpha ?



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Écrire.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

- attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme, sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions;
- promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite;
- développer l'alphabétisation populaire dans une perspective d'émancipation, de participation et de changement social vers plus d'égalité.

Le Journal de l'alpha a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION Lire et Écrire Communauté française asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

journal.alpha@lire-et-ecrire.be - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Aurélie AUDEMAR, Justine DUCHESNE, Daniel FLINKER, Aurélie LEROY

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

ABONNEMENTS Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

À verser à Lire et Écrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

DÉPÔT LÉGAL D/2019/10901/05

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Sommaire

Édito	7
Sylvie PINCHART, directrice Lire et Écrire Communauté française	
Pratiques collaboratives autour du chef-d'œuvre	10
Entretien avec Marina MEGGETO, formatrice, Karine MARTIN, coordinatrice pédagogique – FUNOC et Éric DEGALLAIX, ex-inspecteur de l'Enseignement fondamental pour la zone de Charleroi Fédération Wallonie-Bruxelles Propos recueillis et mis en forme par Aurélie LEROY, chargée d'analyses et études Lire et Écrire Communauté française	
Le passage du CEB grâce au dispositif du chef d'œuvre : un rite de passage symbolique et réparateur	22
Entretien avec Jean CONSTANT, coordinateur pédagogique, et Jean, ex-apprenant Lire et Écrire Verviers Propos recueillis et mis en forme par Justine DUCHESNE – Lire et Écrire Wallonie	
Le CEB : une étape en soi mais aussi vers la formation qualifiante	32
Esméralda GATINUS, formatrice – Collectif Alpha	
L'expérience de Franck, ouvrier communal attaché à l'entretien des voiries	
La validation des compétences : présentation du dispositif	47
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française	
L'expérience de Geneviève, assistante administrative	
Niveau de scolarité des candidats à la validation des compétences	59
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française	
L'expérience de Souad, coiffeuse	
La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture ?	70
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française	

> Articles en ligne (www.lire-et-ecrire.be/ja215)

Projets pilotes pour une meilleure prise en compte des personnes en difficulté avec la langue française

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française

La validation des compétences, une opportunité pour le public des CISP

Marina MIRKES, coordinatrice pédagogique – Interfédération des CISP
et Véronique DUPONT, chargée de mission socio-pédagogique – ALEAP, Fédération CISP

L'expérience de Majid, coiffeur

Validation des compétences : un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif 85

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Écrire Communauté française

L'expérience de Jamel, cariste

La validation des compétences ou l'illusion d'une solution 99

Hugues ESTÉVENY – Lire et Écrire Bruxelles

L'expérience de deux autres caristes

À la croisée des normes, le portfolio « Mes chemins d'apprentissages » 112

Aurélie AUDEMAR – Lire et Écrire Communauté française

Sélection bibliographique 122

Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
Collectif Alpha



Édito

En 2017, nous avons publié le résultat d'un vaste chantier de formalisation de notre pédagogie d'alphabétisation populaire¹. L'évaluation y a tenu une place importante et, au-delà de cette publication, continue de faire l'objet de toute notre attention. Notre fil conducteur dans ce chantier « évaluation » était la mise à disposition de repères et d'outils permettant de renforcer les apprenants dans la maîtrise de leur parcours de formation.

Nous distinguons évaluation formative et évaluation certificative², ce qui est assez classique... mais cette distinction revêt encore et toujours une grande importance éthique et méthodologique. L'évaluation formative est un espace que nous qualifions de « privé », c'est-à-dire interne à l'espace de formation. C'est l'espace des essais et erreurs, et du « tous capables ». C'est un espace de confiance et de construction entre savoirs et pouvoir d'agir, comme l'explique dans son article Aurélie Audemar à propos de l'outil *Mes chemins d'apprentissage*³.

L'évaluation certificative, elle, relève du domaine public. Elle se réfère à une appréciation d'atteinte des exigences d'une norme ou d'une grille de compétences définie par un tiers. Lorsqu'elle conduit à la délivrance d'un diplôme ou d'une certification, elle est le plus souvent menée dans le cadre d'une mission déléguée et/ou reconnue par une autorité publique.

Cette distinction délimite notre champ d'intervention en tant qu'opérateur d'alphabétisation. Au regard de nos missions et modes d'action⁴, nous ne visons pas à être un organisme certifiant et diplômant. Notre attention porte sur l'accompagnement des apprenants qui souhaitent obtenir une

1 Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR (coord.), **Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde**, Lire et Écrire, 2017 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf).

2 Un tableau comparatif est présenté dans *Balises pour l'alphabétisation populaire*, op. cit., p. 137.

3 Outil en ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/mes_chemins_d_apprentissage.pdf

4 Voir la charte de Lire et Écrire : www.lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire

certification, sur la sensibilisation des organismes certifiants pour permettre l'accessibilité effective des apprenants aux dispositifs de certification.

Nous plaçons donc pour une distinction claire entre les démarches d'alphabétisation populaire et celles qui sont certifiantes.

Il nous semble important que la mission de certification reste bien la prérogative de l'action publique, c'est-à-dire la validation d'un socle de compétences résultant d'un compromis politique et/ou de la concertation sociale entre organisations syndicales et patronales. C'est ce qui garantit que la certification n'est pas un produit (marchand) mais un moyen – parmi d'autres – d'inscrire une trajectoire personnelle dans une reconnaissance sociale et un ensemble de droits collectifs.

L'objet de ce *Journal de l'alpha* n'est cependant pas de traiter tous les (nombreux) enjeux de la certification en alphabétisation, qu'elle soit ou non diplômante, mais de s'intéresser plus particulièrement à deux dispositifs : la réalisation d'un « chef-d'œuvre » en vue de l'obtention du CEB (Certificat d'Étude de Base) et le dispositif de validation des compétences qui permet d'obtenir un ou plusieurs titres de compétences (professionnelles).

Nous définissons l'analphabétisme par la non-maîtrise des langages fondamentaux et savoirs de base équivalents au CEB. Notre action de formation se termine au plus tard quand ces compétences et savoirs sont acquis. Un nombre limité d'organismes proposent un accompagnement à la préparation du « chef-d'œuvre », et trois d'entre eux contribuent à ce numéro : la FUNOC, Lire et Écrire Verviers et le Collectif Alpha. C'est un dispositif tout à fait « original », qui est né de la volonté commune d'acteurs de l'enseignement et de l'alphabétisation de mettre en place une modalité de certification dans laquelle des adultes peuvent construire du sens.

L'accès à la formation professionnelle et à l'emploi est un motif majeur d'entrée en formation d'alphabétisation. De nombreuses personnes qui ont acquis des savoir-faire professionnels peinent à les faire reconnaître sur le marché de l'emploi et sont intéressées par le dispositif de validation des compétences. Hugues Esteveny propose une analyse critique des enjeux sociaux, économiques et politiques qui ont motivé la mise en place de ce dispositif « parapublic ».

Sylvie-Anne Goffinet fait une présentation du dispositif et propose plusieurs portes d'entrée pour le questionner et l'analyser du point de vue de la prise en compte des personnes en difficulté de lecture et d'écriture, voire de compréhension et d'expression orale en français.

Dans un texte disponible en ligne⁵, Marina Mirkes de l'Interfédération wallonne des centres d'insertion socioprofessionnelle clarifie à différents niveaux (institutionnel, organisationnel et pédagogique) les opportunités de la validation des compétences professionnelles pour les apprenants des CISP (dont les régionales wallonnes de Lire et Écrire), tandis qu'une dernière contribution⁶ fait état de projets pilotes visant à permettre aux personnes possédant les compétences métier requises, mais rencontrant des difficultés liées à leur compréhension du français, d'accéder avec succès à la validation des compétences.

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Écrire Communauté française

⁵ Disponible à la page www.lire-et-ecrire.be/ja215

⁶ Également en ligne (à la même page).

Pratiques collaboratives autour du chef-d'œuvre

Depuis 25 ans, la FUNOC¹ prépare des stagiaires² à passer le Certificat d'Études de Base (CEB) via la pédagogie du chef-d'œuvre. Ces dernières années, l'équipe de la FUNOC s'est lancée dans une réflexion conjointe avec l'Inspection de l'Enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'améliorer le dispositif de formation et de l'adapter au public adulte.

Cet article met en évidence le travail accompli, fruit d'une collaboration entre Éric Degallaix, ex-inspecteur de l'Enseignement fondamental pour la zone de Charleroi, Marina Meggeto, formatrice, et Karine Martin, coordinatrice pédagogique.

Propos recueillis et mis en forme par Aurélie LEROY

1 Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi (<http://funoc.be>).

2 À la FUNOC, ce terme désigne des personnes demandeuses d'emploi dans le cadre d'une insertion socioprofessionnelle.

Reconnu depuis 1999 par l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française³, le chef-d'œuvre permet aux adultes qui le souhaitent de passer un examen en vue d'acquérir le CEB. Il correspond à un travail personnel sur un thème librement choisi et est réalisé dans une approche intégrée reprenant l'essentiel des compétences disciplinaires et transversales incluses dans le socle de compétences de l'Enseignement fondamental⁴. Pour obtenir ce CEB, le candidat doit réaliser une production écrite et la défendre oralement devant un jury composé d'inspecteurs de l'Enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Mise en œuvre en collaboration avec le Forem et l'École industrielle de Gilly, la formation préparatoire proposée par la FUNOC se déroule sur 10 mois à raison de 27 heures par semaine⁵.

Inspirée de la pédagogie du projet, la méthodologie du chef-d'œuvre place ici l'adulte au centre de ses apprentissages en le rendant acteur de sa formation. Elle vise l'acquisition de compétences et d'atouts qui l'aideront dans son parcours d'insertion. « *Nous parlons d'autonomie, de capacités de résoudre des situations-problèmes, d'exercer son jugement critique, de développer sa pensée créatrice, sans oublier l'estime de soi, premier levier de l'insertion* », affirme Karine, la coordinatrice pédagogique. Un accompagnement dans le choix d'un projet professionnel et dans la passation du CEB est également prévu. La passation du CEB constitue la fin d'un processus pour les stagiaires ayant commencé leur parcours en formation d'alphabetisation. Il représente aussi le démarrage d'un nouveau projet via l'accès à la formation qualifiante ou à l'emploi.

3 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant la forme et les règles de délivrance du Certificat d'Études de Base. En ligne : www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=23284&referant=101

4 Ce socle de compétences spécifie les compétences à acquérir en français, mathématiques, histoire, géographie et sciences au terme de l'enseignement primaire. Voir : www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295

5 Plusieurs modules sont prévus dans la formation : module de français, mathématique, TIC, méthodologie, thématique (histoire, géographie, initiation socioéconomique).

Mettre l'accent sur les compétences transversales

Un constat évoqué par Éric, inspecteur, est le point de départ de la révision par la FUNOC de la méthodologie du chef-d'œuvre: « *Au fur à mesure du temps, on se rend compte qu'il y a des choses complètement désuètes lorsqu'on interroge des adultes sur des compétences propres à l'école primaire. Qu'un adulte sorte en connaissant la formule de l'aire du trapèze ne va pas l'aider à trouver du travail par la suite. La réflexion engagée depuis quelques années est de se centrer sur les compétences transversales.* » Ce souhait d'orienter davantage le chef-d'œuvre vers l'acquisition de compétences transversales répond à un besoin d'adaptation aux projets des adultes en formation: « *On souhaite qu'ils développent des compétences qui leur seront utiles dans leur future vie* », déclare Éric. Les compétences disciplinaires ne sont pas pour autant abandonnées. Se mettre autour de la table pour réfléchir au sens et à la pertinence, pour des adultes, des compétences attendues en fin de primaire est apparu comme une nécessité. À partir du socle de compétences propre à l'Enseignement fondamental, nos interlocuteurs questionnent et déterminent celles qui sont primordiales. Le fruit de ce travail est ensuite consigné dans des grilles de compétences. Comme l'explique Marina, formatrice: « *On essaie de concilier une réalité d'adulte avec des savoirs d'études primaires. On est dans des compromis. Quelles sont les compétences les plus importantes à dégager? C'est sur cette ligne-là qu'on s'ajuste.* » La concertation sur les compétences à acquérir se réfléchit aussi en fonction du projet professionnel du stagiaire. Par exemple, le projet d'une stagiaire qui veut devenir aide-soignante amènera à travailler avec elle les compétences mathématiques en les contextualisant par rapport à son futur métier.

La démarche choisie pour le développement des compétences transversales se base sur celle de la recherche scientifique: « *C'est comme si on développait et évaluait les compétences en sciences. Apprendre à se poser une question, à émettre des hypothèses, à planifier les actions à mener, à chercher l'information en se documentant, en interrogeant quelqu'un, en expérimentant, en observant. Savoir comparer, trier, classer, valider ou non les hypothèses. Et puis structurer et présenter le travail accompli. C'est cette démarche-là qu'on privilégie.* »

Bien qu'elle était déjà présente dans les pratiques précédemment mises en œuvre, cette démarche s'avérait insuffisamment étayée pour permettre d'aller plus loin dans les apprentissages. Au départ, le stagiaire choisissait un sujet, cherchait de l'information et réalisait un travail global sur celui-ci. Les travaux finissaient par être conséquents, certains comportant une centaine de pages. *« Ce que j'avais constaté, c'est que finalement, les stagiaires allaient principalement chercher de l'information. Mais je souhaitais que les personnes acquièrent surtout une démarche qui les amène à développer davantage les compétences transversales »*, affirme Éric.

Traiter les informations plus en profondeur

La formatrice, l'inspecteur et la coordinatrice pédagogique font état d'une certaine « boulimie » qui existait alors dans la recherche d'informations par les stagiaires. Ces derniers se perdaient rapidement dans la quantité d'informations à leur disposition, le résultat étant plus descriptif qu'analytique. Afin d'éviter ces écueils et d'amener les personnes à traiter les informations plus en profondeur, le travail a été recentré sur l'élaboration de questions de départ plus précises et d'hypothèses : *« Ils partent maintenant de deux, voire maximum trois questions. Ils émettent des hypothèses, puis ils reprennent, pour chacune des questions, ce qu'ils ont trouvé comme éléments de réponse. L'objectif est de mettre en évidence le chemin parcouru, de dire si leurs hypothèses sont validées, si elles sont à nuancer... On les oblige désormais à aller chercher de l'information par rapport à des questionnements qu'ils ont formulés eux-mêmes. »*

Marina complète : *« On est parvenus à devoir gérer moins d'informations. Et puis le contenu est plus dirigé. Cela amène le stagiaire à sélectionner ce qui concerne directement sa question. Avant, un stagiaire était amené à retenir tout ce qui concernait son sujet. Tandis que maintenant, il sélectionne beaucoup plus en amont. Est-ce que cette information concerne le sujet ? Est-ce que cela l'aide à répondre à ses questions ? Si oui, il la sélectionne. Si non, il l'écarte. »*

De cette façon, le chef-d'œuvre se rapproche de sa philosophie première dans le sens où la méthodologie amène une maîtrise plus importante et plus personnelle du contenu.

Mettre en place cette nouvelle méthodologie en formation n'est pas exempt de difficultés. Amener les stagiaires à élaborer des questions pertinentes concernant leur sujet constitue le défi majeur de la démarche pédagogique : *« Il faut leur apprendre à poser les bonnes questions et c'est tout un travail. Que ce ne soit pas une question à laquelle on peut répondre par oui ou par non ou une question comme : 'Depuis combien d'années ?' Que ce soit une question qui appelle une vraie recherche »*, confie la formatrice.

Les efforts consentis se révèlent fructueux. Les apports de la nouvelle méthodologie du chef-d'œuvre sont riches et multiples. Celle-ci stimule davantage le développement des facultés de réflexion, de questionnement et de pensée critique chez les stagiaires. Avec un grand enthousiasme, nos interlocuteurs nous parlent de l'aboutissement de certains chefs-d'œuvre. *« Un des stagiaires avait choisi le thème de l'Égypte ancienne. La question qu'il se posait était : 'Qui a construit les pyramides ?' Pour lui, au départ, ce sont les esclaves qui les ont construites. Et puis, au fur et à mesure de sa recherche, il s'est rendu compte qu'il ne s'agissait pas du tout d'esclaves et qu'il y avait un mythe autour de cette question. C'est toute une démarche. Même si elle n'est pas parfaitement menée, on va vers quelque chose de très important car c'est de cette façon-là qu'on peut aussi démonter des préjugés. Ces apprentissages, cette démarche peuvent se transférer et concerner un tas de croyances ! Le fait qu'ils ne trouvent pas toujours des réponses, c'est remarquable aussi car c'est une réalité. Se dire : 'Je n'ai pas toujours la réponse à une question. J'ai cet élément-là qui me permet d'avancer mais il y en a un autre qui va dans une autre direction.' Ainsi, ils apprennent à nuancer. C'est très chouette ! »*

En outre, les thématiques choisies témoignent de l'intérêt des stagiaires pour des questions sociétales : *« L'année passée, une stagiaire a fait son chef-d'œuvre sur l'huile d'argan. Elle se demandait : 'Comment se fait-il que les personnes qui produisent de l'huile d'argan au Maroc ne gagnent quasiment rien alors qu'ici, ce produit coûte très cher ?' Cela l'a amenée à s'interroger sur le commerce éthique, la juste rémunération, etc. Ce sont souvent des questions de société et cela me frappe. On arrive à des questions universelles que tout le monde peut se poser. »*

En gagnant en profondeur, les apprentissages réalisés deviennent mutuels. Le contenu se fait plus riche et moins généraliste. Et nos interlocuteurs

découvrent eux-mêmes, au travers des écrits, des réalités qu'ils ne connaissaient pas et acquièrent ainsi de nouveaux savoirs. Enfin, l'intérêt des nouvelles compétences acquises se réfléchit dans le cadre du projet post-formation comme le souligne Karine, la coordinatrice pédagogique: *« Je crois qu'ils pourront faire des transferts pour leur formation future, comme le fait de chaque fois se poser la bonne question. »*

L'importance des traces écrites : le portfolio

Complémentairement à la réflexion menée sur la méthodologie du chef-d'œuvre, la formatrice, la coordinatrice pédagogique et l'inspecteur ont travaillé sur le développement et la mise en œuvre d'un dossier personnel propre à chaque stagiaire: le portfolio. Ce projet est né il y a deux ans, suite à des échanges entre le service d'inspection et une école fondamentale mettant en place la pédagogie du chef-d'œuvre au terme de l'école primaire. Désireux de mettre en évidence et d'évaluer les compétences acquises par les stagiaires, nos interlocuteurs ont collaboré afin de développer un outil adapté à un public adulte. L'inspecteur soulève la problématique de départ: *« Les adultes sont détenteurs de compétences propres à leur statut d'adulte. Mais, il manquait une évaluation pointue et plus particulièrement sur certaines matières... Dès lors, comment prouver que le stagiaire sait traiter l'information, la sélectionner, la structurer? Les apports du stagiaire n'étaient pas assez visibles. Comment se rendre compte du niveau atteint? Et comment montrer des traces du travail? »*

Cette difficulté d'évaluer certaines compétences disciplinaires se rencontrait plus particulièrement au niveau des mathématiques et de la géographie: *« Au niveau du français, quand ils font leur travail, inévitablement, ils font du lire et de l'écrire. Ils font la présentation orale, ils font du savoir parler. Au niveau des maths, pour nous, c'était plus difficile de les évaluer sur la maîtrise des compétences en lien avec leur sujet... Dans le portfolio, on a alors décidé d'insérer les grilles de compétences de l'Enseignement fondamental en les retravaillant. Cette année-ci, ils pouvaient illustrer au moins une matière qu'ils maîtrisaient particulièrement. On ajuste au fur et à mesure des années. Maintenant, on se rend compte qu'il ne faudrait pas seulement les interroger sur ce qu'ils ont mis dans le portfolio mais qu'il faudrait davantage de traces de ce qu'ils ont fait. »*

La mise en œuvre du portfolio a permis, entre autres, selon la formatrice, de lever de nombreuses équivoques autour de l'évaluation des apprentissages propres à l'épreuve: *« On sentait de la part des inspecteurs une certaine peur de vérifier si les savoirs étaient vraiment acquis. Et nous, quelque part, on était toujours un peu frustrées car on savait que les stagiaires avaient appris et évolué. Il y avait une sorte de prudence qui était aussi dommageable pour les stagiaires. Alors, on a collaboré et c'était très chouette. C'est le résultat d'un travail commun. Afin de mettre au clair les priorités, les apprentissages. »*

Le portfolio reprend une série d'éléments (objectifs, grilles de compétences, démarche transversale, consignes, carnet de bord, etc.) permettant notamment au stagiaire de comprendre et de clarifier ce qui est attendu au terme de ce chef-d'œuvre. Il met aussi en évidence les apprentissages effectués, contient des traces d'évaluation formative et d'autoévaluation. Les consignes formulées permettent aux stagiaires de se situer par rapport aux apprentissages, à différents moments de la formation, et d'exprimer leurs difficultés: *« Cela leur permet de voir où ils en sont. C'est aussi un outil qui peut les autonomiser. Cela ne se fait pas automatiquement mais en tout cas, ils ont le global à leur disposition. »* L'autoévaluation était auparavant pratiquée de manière informelle, après la formation. Son insertion dans le portfolio systématise, facilite sa mise en œuvre et tend à rendre davantage le stagiaire acteur de sa formation.

Parmi ces éléments, le récit de vie tient une place particulière. Il vise à apprendre à « parler de soi », à rédiger des écrits personnels sur son parcours, son vécu, ses expériences de l'école notamment. C'est aussi l'occasion de rédiger, construire des phrases et de maîtriser un certain vocabulaire. L'intérêt de cet outil en formation est multiple: *« C'est là qu'on puise des notions de géographie et d'histoire (par exemple en travaillant sur les dates). Il permet de travailler le projet et le fait de se raconter amène à prendre du recul. Dans le scénario le plus achevé, c'est prendre conscience de ce qui a influencé ma vie, de ce qui m'a freiné, m'a aidé. Tout le monde n'est pas preneur de cela. Il y a des personnes qui aiment et écrivent très facilement et d'autres qui sont très frileuses de faire cet exercice. Adopter cet outil-là peut apporter beaucoup de choses. »*

Le récit de vie a également son intérêt dans le cadre de l'évaluation par l'inspection car *« il aide aussi à voir d'où ils viennent »*. Il permet une meilleure connaissance du public adulte en formation et offre aux inspecteurs un regard critique et réflexif sur l'école : *« Quand on voit le parcours de certains et la manière dont on les a 'cassés' à l'école, c'est époustouflant. Et il nous est arrivé, il y a deux ou trois ans, de nous excuser au nom de la Fédération Wallonie-Bruxelles car on se disait : 'C'est scandaleux !' L'école a parfois mis des étiquettes très tôt sur un individu qui l'ont empêché d'accéder à une certification. »*

La passation du GEB : le challenge

L'exposé oral constitue la dernière étape de ce processus. Véritable « challenge » pour les candidats au CEB, il se déroule devant un jury d'examen composé de trois inspecteurs et des formateurs ayant accompagné les stagiaires tout au long de la formation. Le public est composé des participants à la formation et laisse place à une belle synergie dans le groupe, tous solidaires devant l'épreuve. Marina, la formatrice, les prépare à leur présentation orale. L'inspecteur rencontre également les stagiaires en formation deux à trois fois par an afin qu'ils puissent poser leurs questions, ce qui contribue à diminuer le stress de l'épreuve.

L'évaluation fait aussi l'objet de collaborations et de réflexions. Comme le souligne l'inspecteur, *« on a pris l'habitude depuis longtemps que ce ne soient pas uniquement les inspecteurs qui évaluent le travail. On le fait avec les formateurs. Quand on a du mal à évaluer le niveau de compétences d'un stagiaire, on travaille ensemble pour voir où il se situe, ce qu'il a fait pendant l'année, etc. »* Parallèlement, nos interlocuteurs travaillent ensemble pour moduler, redéfinir le mode de passation proprement dit, constitué d'un temps de présentation suivi d'une séance de questions-réponses. Les stagiaires étaient précédemment amenés à présenter oralement l'ensemble des résultats de leur travail. Souhaitant pousser un cran plus loin, ces derniers sont désormais invités à aller à l'essentiel dans un temps plus court. *« C'est une autre compétence à maîtriser, un autre type de travail. Cela leur permet de prendre davantage de recul »*, atteste Éric.

Les impacts du chef-d'œuvre vont bien au-delà de l'obtention du CEB. Karine, la coordinatrice pédagogique, met en exergue que *« si on prend une photo de la personne au début de la formation et une à la fin, on voit un changement radical. Il y a la prise de confiance, le fait d'oser. Beaucoup de choses se sont modifiées. Je vois aussi une belle évolution dans la manière de prendre la parole. »* Le chef-d'œuvre est un outil d'expression personnelle, un moyen de dépasser ses peurs et de retrouver confiance en ses capacités... attitudes ô combien importantes pour des personnes souhaitant s'insérer ou se réinsérer dans le monde du travail. Aussi, il porte en lui un aspect réparateur car la reconnaissance vient de l'institution par laquelle ils ont été souvent malmenés. *« C'est important qu'elle vienne de vous. Que ce soit vous qui annonciez leur réussite à l'épreuve »*, dit la formatrice en s'adressant à l'inspecteur.

Un public en émergence : les NEET

Ces dernières années, la FUNOC a vu émerger un public jeune au sein de la formation préparatoire au CEB. Répondant au départ au fameux acronyme de NEET⁶, ces jeunes⁷ en décrochage ont suivi au préalable une formation de mobilisation de trois mois soutenue par le Fonds Social Européen. Cette « mobilisation » apparaît comme nécessaire étant donné qu'*« ils n'auraient jamais osé se lancer dès le départ, dans un processus de CEB, dans une formation d'un an à raison de 27 heures par semaine. Pour eux, c'était exclu »*, formule Karine. Ce public fragile ayant souvent connu le décrochage social, scolaire et familial, parfois sans aucun revenu, nécessite une attention particulière en formation : *« Ils sont souvent absents. Il y a toute une démarche à*

6 Forgé par l'OCDE, l'acronyme « NEET », (« Neither in Employment, nor in Education or Training ») désigne l'ensemble de la population jeune (15-24 ans, voire jusqu'à 29 ans) qui n'est ni en emploi, ni scolarisée, ni en formation. Voir : OCDE, *Jeunes ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation (NEET)*, in *Panorama de la société 2014. Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, 2014, pp. 112-113. En ligne : https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/panorama-de-la-societe-2014/jeunes-ni-en-emploi-ni-scolarises-ni-en-formation-neet_soc_glance-2014-14-fr#page1

7 En 2017, 15,5% des jeunes wallons âgés entre 18 et 24 ans étaient des NEET au sens de cette définition. À Bruxelles, ils représentaient 17,7% des 18-24 ans. Voir : IWEPS, *Jeunes en situation de NEET*, tiré de *l'Enquête sur les forces de travail de 2002 à 2017*, Eurostat/Statbel, 2018. En ligne : www.iweps.be/wp-content/uploads/2018/12/1009-NEET-122018_full1.pdf

faire avec eux et c'est vrai qu'il faut les apprivoiser. Mais je pense que s'ils vont au bout de la formation CEB, cela veut dire qu'ils ont fait un cycle complet, qu'ils bouclent en une fois. Comme ils sont souvent passés de section en section, ils ne se sont jamais stabilisés. Ici, ils font l'expérience de quelque chose de stable.»

Le chef-d'œuvre en péril ?

«*Quand on a appris que le CEB allait disparaître suite au Pacte pour un enseignement d'excellence, on a eu de grosses craintes*», confie l'inspecteur. En effet, ce Pacte prévoit, à l'horizon 2020, un allongement du tronc commun pluridisciplinaire de la maternelle jusqu'à, non plus la 2^e, mais la 3^e secondaire. S'inspirant des expériences d'autres pays, ce tronc commun vise à renforcer les savoirs de base et la qualité de l'enseignement. Une épreuve externe certificative est prévue à son terme⁸. Dans ce scénario, l'épreuve du CEB dans l'enseignement primaire ne ferait plus l'objet d'une certification. «*Ces mesures ne mettent cependant pas en doute la subsistance du CEB adulte, heureusement!*», nous rapportent nos interlocuteurs, un peu soulagés. Toutefois, sa possible suppression dans le primaire ne va pas sans les questionner : «*On ne peut pas proposer à notre public une formation pour arriver à ce tronc commun. C'est à des années-lumière de là où ils sont... Si le CEB dans l'enseignement devait être supprimé et qu'ici, on continuait à organiser cette épreuve, cela deviendrait un diplôme qui n'existerait, dans le cadre institutionnel, que pour ceux qui n'ont au départ aucun bagage. Ce serait les marginaliser davantage...*» Pourrait-il encore constituer un acte de réparation s'il n'était plus validé dans l'enseignement ?⁹

⁸ Voir le site officiel du Pacte pour un enseignement d'excellence : www.pactedexcellence.be

⁹ Information postérieure à l'interview : la Déclaration de politique de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour la période 2019-2024 (<http://archive.pfwb.be/1000000020c6026>) fait toujours mention de cette épreuve (p. 9).

Pour nos interlocuteurs, il est primordial de défendre la reconnaissance de ce diplôme dans l'enseignement ordinaire. Comme le met en avant la coordinatrice pédagogique, « *le CEB adulte est nécessaire et on fera tout pour qu'il persiste. C'est primordial de garder cette certification. Et on se battra, sinon il y aura des personnes qui n'auront jamais de diplôme. Il a déjà été question dans le passé que le CEB adulte change de forme ou soit supprimé. Pour nous, il est essentiel de garder cette formation et cette certification.* »

Entretien avec Marina MEGGETO, formatrice
Karine MARTIN, coordinatrice pédagogique

FUNOC

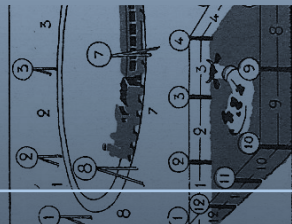
et Éric DEGALLAIX, ex-inspecteur de l'Enseignement fondamental
pour la zone de Charleroi
Fédération Wallonie-Bruxelles

Propos recueillis et mis en forme par Aurélie LEROY,
chargée d'analyses et études
Lire et Écrire Communauté française

LES INTERVALLES

RENSEIGNEZ-VOUS. —
 chers ? Quel est, dan
 2. A quelle distance les
 champ ? A quelle distan

INTERVALLES. —
 de vigne, solives, pique
 posés régulièrement su
 voirs ns est leur interv



Sur une ligne fei
 Sur une ligne ou
 Nombre d
 Sans objet aux e
 Nombre d'
 En faisant un des
 vallées ou le nombre d

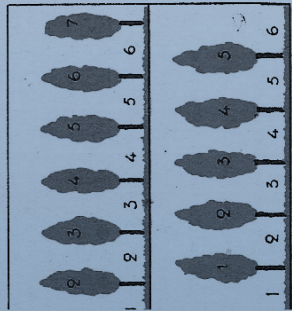
3 Autour d'un bassin c
 1 m., 50 d'intervalle. C

4 Sur le côté d'une allée de 93 m., 50 de long, on plante à intervalles égaux 12 arbres avec un arbre à chaque bout. Quelle est la longueur d'un intervalle ?

5 Les solives d'un parquet sont placées à 33 cm. les unes des autres. Combien posera-t-on de solives entre deux murs distants de 9 m., 90 ? (on ne met pas

un toit, l'intervalle qui sépare deux intervalle qui sépare deux solives ?
 r sont-ils plantés des limites du
 les uns des autres ?

objets (arbres de verger, pieds
 barreaux d'une grille) sont dis-
 tance qui sépare deux objets



tant d'objets que d'intervalles.
 objet à chaque extrémité :
 re d'intervalles + 1.

re d'intervalles — 1.

sans erreur le nombre d'inter-

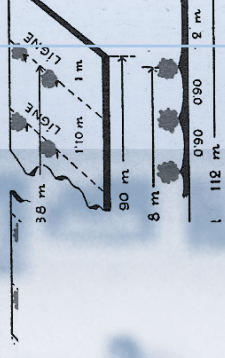
de périmètre on plante des piquets à
 :on ?

4 Sur le côté d'une allée de 93 m., 50 de long, on plante à intervalles égaux 12 arbres avec un arbre à chaque bout. Quelle est la longueur d'un intervalle ?

5 Les solives d'un parquet sont placées à 33 cm. les unes des autres. Combien posera-t-on de solives entre deux murs distants de 9 m., 90 ? (on ne met pas

PLANTATIONS EN LIGNES. — **Problème.** On plante en vis-à-vis un terrain rectangulaire de 90 m. de largeur sur 112 m. de longueur. Les plants sont disposés en lignes dans le sens de la longueur, 1 m., 10 les uns des autres et les lignes extrêmes sont à 1 m. du bord du terrain. Sur chaque ligne les plants sont à 0 m., 90 d'intervalle. Pour permettre de tourner la charrue, les plants extrêmes seront 2 m. du bord. Combien faut-il de plants ?

A cause de



38 m.

121 plants.

$121 \times 81 = 9.801$ plants

cordons de chacun 18 arbres

pourra-t-on faire de lignes
 ie sur chaque bord). On pl
 s ?

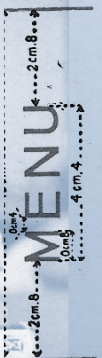
ueur, les arbres sont plantés
 es à 2 m. du bord. Combien

— **Problème.** On v
 0 cm. de largeur. Cha
 ; lettre il y a un interv
 auche faudra-t-il faire
 carton ?

Il y a 4 lettres de 0 cm
 (3 cm., 2) et 3 interval
 de 0 cm., 4 (1 cm., 2).
 Longueur du titre :
 3 cm., 2 + 1 cm., 2 = 4 cm.

Espace libre : 10 cm. — 4 cm., 4 = 5 cm., 6.

Cet espace est à répartir en 2 segments égaux, avant et a
 le mot « Menu »



Service photo du Département du Val-de-Marne – licence CC BY-NC-ND 2.0 (haut de page)
 Luc Comeau-Montasse – licence CC BY-NC 2.0 (fond)

Le passage du CEB grâce au dispositif du chef-d'œuvre : un rite de passage symbolique et réparateur

Jean a passé son Certificat d'Études de Base (CEB) à quarante ans. Ses motivations pour « sauter le pas » n'ont pas toujours été présentes, ni visibles. Elles étaient cachées, là, bien profond dans les tripes. Elles sont le résultat d'un long processus qui l'a mené vers ce dispositif pédagogique qui permet de donner du sens à des savoirs intrinsèquement imbriqués dans la réalité quotidienne.

Lire et Écrire Verviers accompagne depuis quelques années des apprenants vers ce passage du CEB, en leur permettant de faire appel à des compétences multiples, chacune issue d'apprentissages informels et journaliers. Cet article met en exergue un regard croisé sur une expérience vécue en commun par Jean et Jean du même nom, coordinateur pédagogique qui l'a accompagné et lui a permis de concrétiser cette escale symbolique, vectrice de confiance.

Propos recueillis et mis en forme par Justine DUCHESNE

Bourdieu disait que la « magie sociale » des concours et des examens¹ est d'agir comme des rites, des passages éphémères qui créent et instituent des différences du tout au tout, à partir de rien : quand le dernier reçu à l'épreuve deviendra polytechnicien sur base d'un titre acquis, le premier recalé sera, quant à lui, considéré comme « rien »². Cette distinction aura inéluctablement des effets sur le quotidien de chacun.

Dans ce sens, l'école, institution créée dans le but de donner (disons plutôt de transmettre) un enseignement collectif dans une logique de sélection, fait passer des examens externes aux élèves. Ceux-ci sont comme des concours, ils ancrent dans la compétition une réussite basée sur des savoirs inculqués par un professeur. Par cette réussite, une distinction se crée : ceux qui obtiennent le mérite et ceux qui ne l'obtiennent pas. La magie des représentations sociales est de créer du discontinu dans du continu, de créer des frontières entre les personnes, là où il ne devrait pas nécessairement y en avoir. « Tu as eu ton CEB et toi, tu ne l'as pas eu. » Peu importe les expériences de vie, les petites réussites quotidiennes, les personnalités brassées, les difficultés rencontrées et les routes multiples suivies. Le succès, vu par cette institution, est basé sur une mentalité passablement répandue : réussir, c'est gagner dans la compétition. Les élèves qui réussissent sont ceux qui obtiennent de bonnes notes et qui passent dans la classe supérieure. Drôle de rituel scolaire.

Même logique dans la société. Ceux qui réussissent sont ceux qui obtiennent un travail et qui atteignent, selon les croyances collectives, une dynamique « supérieure ». « Oui, mais si tu décroches ou ne réussis pas ? » « Oui, mais si tu ne trouves pas de travail ? » « Oui, mais si tu n'as pas les compétences de base ? » Se donner une identité, c'est aussi se sentir reconnu par une institution, un trait distinctif qui te prouve que tu es quelqu'un, parmi les autres.

Jean, grâce à la passation du CEB, s'est senti socialement reconnu. Peut-on dire que son identité s'est transformée ? L'indéniable en tout cas est que le regard qu'il porte sur lui-même s'est modifié, celui de ses proches également, ainsi que celui que les autres posent sur lui.

1 Des « actes d'institution », comme il les nomme.

2 Pierre BOURDIEU, *Les rites comme actes d'institution*, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 43, juin 1982, pp.58-63 (www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159).

Une des vertus de la pédagogie du chef-d'œuvre est de casser cette routine du « meilleur », du socialement respectable parce qu'on a obtenu un titre de réussite scolaire. Cette pédagogie, selon ses instigateurs, avance que réussir, c'est rencontrer sans cesse de nouveaux horizons, c'est explorer et construire du savoir et de l'expérience, de manière créative, solidaire et dans la confiance. Elle renoue avec la vision qu'on a de soi-même et du rôle qu'on nous a assigné. Elle peut ainsi être vue comme un outil de reconstruction de l'estime de soi et de rupture avec la logique de la reproduction sociale, en donnant du sens aux savoirs reliés à la « vraie » vie. La démarche créatrice d'une œuvre personnelle permet à l'apprenant de se projeter et de se construire comme sujet, il devient lui-même expert d'un thème lui conférant estime sociale et estime de soi.

C'est par une envie de trouver un travail, de voir s'ouvrir les opportunités d'emploi et de formation que Jean a décidé de passer le cap pour obtenir son diplôme. Il a d'abord poussé les portes d'une première institution. Cependant, confrontée à une approche peut-être trop formelle, cette première tentative n'a pas abouti. C'est ainsi que Jean s'est tourné vers Lire et Écrire, où il avait déjà réalisé une première formation, avant de trouver un emploi. Il connaissait donc les lieux. Sa demande était claire : « *Je voudrais passer mon CEB.* » L'autre Jean, coordinateur pédagogique, était là pour y répondre. C'est là que tout commence.

À Lire et Écrire Verviers, la pratique du chef-d'œuvre a d'abord été initiée via un groupe « chef-d'œuvre » spécifique, il y a dix ans. L'équipe s'est cependant vite rendu compte de l'exigence que recouvrait l'accompagnement des apprenants en groupe, mais également des difficultés liées à l'engagement de chacun dans le processus pédagogique, fortement tributaire d'aléas de vie fluctuants. Actuellement, les suivis sont davantage individuels, ne lésinant pas sur des allers-retours avec le groupe de formation, ainsi qu'avec des personnes-ressources pour la création de l'exposé, point d'accroche du chef-d'œuvre, sur lequel tout l'apprentissage se construit³.

³ Dans cette pédagogie, l'accompagnement par une personne désignée permet à l'apprenant de se sentir soutenu dans sa démarche, tout en lui permettant de rencontrer d'autres personnes, en tant que personnes-ressources, mais également en tant que personnes avec qui partager son expérience. En ce sens, le chef-d'œuvre peut également être vu comme un outil qui a pour corolaire de développer la solidarité et la coopération. En référence : Léonard GUILLAUME, Jean-François MANIL, Charles PEPINSTER, *Du Chef-d'œuvre pédagogique à la pédagogie du Chef-d'œuvre. Introniser en humanité*, Lyon : Chronique sociale, 2018.

Au contraire d'une pédagogie scolaire traditionnelle, le chef-d'œuvre tient compte du rythme et de la réalité de chacun, tout en permettant de reconnaître l'ensemble des compétences d'une personne. Le temps est placé au service de la dynamique d'apprentissage, avec une souplesse dans sa gestion. Il n'existe pas une méthode clé en main mais une multitude de variations qui s'adaptent aux diverses facettes d'individus impliqués dans une démarche d'apprentissage⁴. L'accent est mis sur le questionnement, l'expérimentation et la recherche. Les apprenants détiennent une part de responsabilité. Ils choisissent leurs orientations, découvrent des moyens d'apprendre, ils forment des difficultés et en supportent les conséquences⁵.

Concrètement, le passage du chef-d'œuvre, c'est : préparer en langue française un travail écrit sur un sujet choisi par l'apprenant (une passion, une cause défendue, une envie de futur métier, etc.). Ce travail est composé d'au moins quatre pages (et de dix maximum) et sera présenté oralement, lors d'un entretien avec un jury, durant lequel des questions seront posées sur les compétences relatives au CEB, toutes prenant appui sur le sujet du travail. Bien sûr, présentées de manière brute, ces consignes ne permettent pas de faire état du long cheminement qui accompagne la pédagogie liée au chef-d'œuvre.

Lors d'un entretien de plus d'une heure, nos deux compères, Jean et Jean, nous ont décrit les différentes étapes par lesquelles ils sont passés, l'un en tant que coordinateur pédagogique, accompagnant, et l'autre, en tant qu'apprenant, réalisant les démarches.

Pour commencer, les premiers balbutiements du périlleux voyage vers l'obtention du CEB consistent en un choix : celui du sujet du travail. L'émergence des premiers pointillés qui parsèmeront le tableau final. Pour notre apprenant, c'était facile. Sa passion, la musique électronique, est apparue comme une évidence. Reliée à son quotidien, cette thématique le porte et lui procure

⁴ À l'origine de la méthode, Charles Pepinster, ancien inspecteur du ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, précise que celle-ci peut être mise en œuvre avec tous les publics, de tous âges, que ce soit dans le cadre de l'enseignement, de l'éducation permanente, de l'insertion socioprofessionnelle ou encore de l'alphabetisation. Grâce à la lutte qu'il a menée, l'arrêté du 3 mai 1999 de la Communauté française reconnaît le chef-d'œuvre pédagogique pour l'accès des adultes au CEB, sans les soumettre à ce qui est aujourd'hui l'épreuve certificative commune à tous les élèves de sixième primaire.

⁵ Léonard GUILLAUME, Jean-François MANIL, Charles PEPINSTER, op.cit.

motivation : « *Ce thème, c'est quelque chose qui me tenait à cœur. La musique, ça touche tout le monde. Quand tu es chez toi, tu l'entends. Elle remonte à loin. J'ai dû faire tout un historique et chaque fois, tout ce que je découvrais (...), ça vient de nos ancêtres!* ».

Cette étape est essentielle pour l'ensemble du processus, elle déterminera non seulement l'engagement de l'apprenant au cours de ses recherches, mais lui permettra également de mieux retenir les savoirs multiples qui viendront se calquer et s'intriquer au thème défini. Un chef-d'œuvre doit prouver la maîtrise des compétences du niveau correspondant à la fin de sixième primaire, autant historiques, géographiques, mathématiques,... que scientifiques. Cet ensemble est lié à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, nécessaire pour la réalisation du travail écrit. C'est là que notre histoire se prolonge.

Il convient, par la suite, de baliser, de déterminer le fil conducteur, d'organiser la recherche. Quand Jean s'attelait, deux jours par semaine (les jours où il n'avait pas formation), à des recherches fastidieuses sur l'ordinateur de Lire et Écrire, notre coordinateur pédagogique cadrait celles-ci, conseillait et accompagnait, sans intervenir dans la réalisation, ni dans l'essence des propos tenus. Des rendez-vous étaient pris, à raison d'une fois par mois, afin de faire état de l'avancement du travail, encore en friche à ce stade. Comme Jean, coordinateur, le dit si bien : « *Je l'ai aidé à construire l'armoire avec les tiroirs et lui les a remplis. Nous avons construit l'architecture ensemble, avec ce qu'il amenait au fur et à mesure.* »

La posture d'autonomie est sans cesse requise dans la mise en place de cette pédagogie. Celle-ci préconise un savoureux aller-retour entre l'apprentissage en liberté et le balisage par un « parrain » rassurant, qui garde un œil bienveillant sur le cheminement du travail et sur le respect des consignes. Celui-ci est vu comme un « stimulateur d'apprentissage ».

Se débrouiller seul mais accompagné, paradoxe qui met en exergue les difficultés rencontrées sur le chemin du chef-d'œuvre. Réaliser un travail de recherche qui passionne, certes, mais qui peut prendre une année, et où le début et la fin sont entièrement décidés par le futur diplômé. Paniquant, non ? Une des embuches mises en avant par notre apprenant a ainsi été de fonctionner en solo, face à de multiples questions qui s'entrechoquaient

dans son esprit : « *Comment faire ? Où dois-je aller ? J'allais voir Jean mais il était occupé.* »

Pour l'accompagnant également, la tâche ne fut pas toujours aisée. Déterminer les limites, trouver l'équilibre entre le guide et le « souffleur » de réponses, gérer son temps en tant que coordinateur pédagogique, passer d'un apprenant à l'autre, savoir comment se positionner, valoriser la démarche plutôt que la forme, négocier, ... Tout cela n'est pas si simple : « *J'étais vraiment fort occupé, donc Jean a été fort seul. Mais pour moi, c'était un intérêt de ne pas être trop présent, il allait voir d'autres personnes aussi.* » Trop d'interventionnisme nuirait ainsi à l'autonomie, mais trop peu d'interactions soulèverait un sentiment d'abandon chez l'apprenant.

Une certaine frustration peut parfois se ressentir, plaçant le doigt sur un besoin de réponses et de balises claires et définies, pour notre apprenant, sur des limites temporelles disponibles, non extensibles, pour notre coordinateur. C'est à ce moment que les stratégies prennent le relai. On devient ingénieux. On développe des attitudes propres qui mènent vers l'in(ter)-dépendance. Des personnes-ressources, des conseils de groupe, des orientations informelles aident le futur candidat au CEB dans ses recherches.

Durant la réalisation de son travail, Jean s'est ainsi tourné vers une formatrice qui connaissait la musique pour l'éclairer sur le versant mathématique de son chef-d'œuvre : une noire est égale à deux croches, une blanche à deux noires, une croche est équivalente à une demi-noire. Se raccrocher à des explications simples qui permettent de faire sens au quotidien. Un rappeur de son groupe de formation lui a également donné des conseils musicaux à titre indicatif. En se référant à des personnes-ressources, en adoptant une démarche de chercheur, Jean a gagné, petit à petit, de la confiance en lui, en ses capacités. Le propre de cette pédagogie est d'éviter de se baser sur des présupposés et des savoirs préétablis, pour tendre vers la complexité : il n'y a pas de réponse « toute faite » mais il y a des questions qui poussent à chercher. Un doute méthodique qui rompt avec l'explication unique fournie par le professeur et qui a pour effet de procurer un sentiment de fierté.

Quand le processus est lancé, la locomotive démarre. Cependant, il est essentiel de la tenir sur les rails, en balisant sa route, en évitant les rocaill

et en assurant son passage dans les tunnels noirs du doute. Notre coordinateur pédagogique et notre apprenant ont ainsi fonctionné étape par étape, pendant une année. L'un se positionnant en tant que conseiller à l'écoute, et l'autre en tant qu'investigateur, dompteur de recherches.

Quand Jean, notre coordinateur, a questionné le Service général de l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il était loin de penser que le travail final ne devait comporter que quatre à cinq pages d'exposé écrit. Deuxième frustration. À ce stade, Jean était déjà arrivé à une cinquantaine de pages rédigées, en vrac mais écrites. Il était déçu : *« Quand on a reçu les règles, j'étais assez déçu, en voyant toutes les recherches que j'avais faites ! J'étais un peu frustré. »*

Peu importe, notre apprenant a rebondi sous le regard avisé de son accompagnateur. Il a trié, dégagé l'essentiel, mis le doigt sur le superflu. Cette démarche lui a permis de s'affirmer par rapport à son écrit. À ce stade, Jean et Jean ont fait appel à une personne extérieure, journaliste qui a donné son avis sur ce qu'il fallait garder ou non, sur ce qui était trop complexe, trop technique. Mais Jean (apprenant) a tenu bon. Pour lui, certaines explications étaient essentielles au cheminement de son exposé. Il les a donc gardées, peu importe ce que les autres en disaient. L'étape du tri a été primordiale pour qu'il s'imprègne plus profondément de sa réalisation. Pour notre coordinateur, le mal du départ s'est révélé finalement bénéfique : *« Si c'était à refaire, je ne le dirais toujours pas aux nouveaux candidats. (...) Quatre à cinq pages, ça veut dire que tu dois travailler plus pour arriver au résultat final. (...) Jean a tellement incorporé son travail que c'est du vrai savoir. Il n'oubliera pas ! »*.

De plus, les cinquante pages de Jean n'étaient pas perdues. Lors du passage devant le jury, celui-ci a pu prendre sa farde avec toutes ses informations, afin de se rassurer, mais également de pouvoir se baser sur un support s'il souhaitait chercher un renseignement : l'idée étant de rompre avec toute pratique de bachotage et de savoir figé et immuable.

Après deux présentations « exercices » au sein de Lire et Écrire, dont l'une dans le groupe de formation de Jean, l'étape finale se dessinait inéluctablement : le passage devant le jury !

Face à trois personnes, dont un grand fan de Jean-Michel Jarre, notre futur ex-apprenant a répondu à des questions relatives à des compétences mises en place au quotidien. Il a voyagé dans son sujet, il a un peu paniqué mais s'est rattrapé, il s'est détendu, il a même terminé son exposé en musique. Autant dire que l'histoire finit bien.

Jean a passé son CEB à quarante ans et, si c'était à refaire, il le referait. Un sentiment de fierté qui se dégage, une épine hors du pied, il est prêt pour avancer, sans blocage. D'ailleurs, quand d'autres apprenants lui demandent si ce processus vaut la peine, il le recommande, un petit conseil à la clé: «*Ça dépend du sujet mais j'encourage ce choix, que le sujet soit facile ou difficile. Qu'ils choisissent leur passion à eux! (...) C'est la passion que j'ai qui a été transformée en chef-d'œuvre!*» Comme le déclarent les instigateurs de cette méthode pédagogique: l'appellation «chef-d'œuvre» prend tout son sens, car elle est intimement liée à la vie de l'auteur⁶.

Au fond, qu'y-a-t-il de changé chez Jean? Produire du discontinu dans du continu. Jean est toujours la même personne mais le regard qu'il pose sur lui-même et celui que les autres posent sur lui ont changé. La manière dont il se définit socialement également. Bourdieu nous dira que tous les destins sociaux, positifs ou négatifs, ont le propre d'être fatals, c'est-à-dire d'enfermer la personne dans les limites que l'institution, les autres lui assignent⁷. Ces limites sont ancrées tellement profondément que l'individu en vient à croire à ce stigmate qui lui a été attribué, ce qui le pousse à agir en conséquence⁸: «*Quand tu ne sais pas, tu te sens gêné, tu penses que les autres te jugent. En fait, ils ne te jugent pas. C'est le ressenti interne que tu as.*»

Le passage du CEB a été pour Jean comme un rite lui permettant de dépasser les frontières symboliques dressées entre les exclus et les inclus du système

6 Ibid.

7 Pierre BOURDIEU, *op. cit.*

8 Selon Bourdieu, les caractéristiques propres à une «identité sociale» attribuée par une institution telle que l'école («tu as raté l'examen», par exemple) fonctionnent comme des marques distinctives, des rappels à l'ordre de la position sociale que l'individu doit occuper dans la société. C'est ainsi que certains en viennent à croire et à agir en conséquence d'une image positive ou négative que l'institution leur renvoie.

scolaire. Il a non seulement gagné sur le passé mais a surtout transgressé les aspirations collectives qu'on lui assignait, pour croire en ses capacités propres, rompre avec le fatalisme qui le cadrait dans un moule préétabli. Ce que confirme notre coordinateur pédagogique : *« Ça a été un déclic. Dès qu'il a eu son CEB, il écrivait des phrases sans fautes. Quelque part, c'est l'idée qu'on te reconnaît compétent et cette idée s'installe ! »*.

Entretien avec Jean CONSTANT, coordinateur pédagogique
et Jean, ex-apprenant
Lire et Écrire Verviers

Propos recueillis et mis en forme par Justine DUCHESNE
Lire et Écrire Wallonie



Bourdieu disait que la « magie sociale » des concours et des examens est d’agir comme des rites, des passages éphémères qui créent et instituent des différences du tout au tout, à partir de rien : quand le dernier reçu à l’épreuve deviendra polytechnicien sur base d’un titre acquis, le premier recalé sera, quant à lui, considéré comme « rien ».

Le CEB : une étape en soi mais aussi vers la formation qualifiante

La pratique du chef-d'œuvre existe au Collectif Alpha depuis de nombreuses années. Même si, à l'origine, le cadre légal ne l'envisageait pas, l'obtention du CEB (Certificat d'Études de Base) par la présentation d'un chef-d'œuvre a été rendue possible grâce à la collaboration qui s'est alors établie avec l'inspecteur. Cet article revient sur ce volet historique avant de présenter le chef-d'œuvre tel qu'il est pratiqué aujourd'hui au Collectif Alpha. Il donne ensuite la parole à trois ex-apprenants qui, ces dernières années, ont obtenu le CEB avant de poursuivre leur parcours par une formation professionnelle.

Par Esméralda CATINUS

Au Collectif Alpha, la pratique du chef-d'œuvre a déjà une longue histoire. Le 12 juin 1990, pour la première fois, deux apprenantes du Collectif Alpha obtenaient le CEB en présentant oralement le résultat écrit de leurs recherches sous la forme d'un exposé oral devant leurs pairs et un jury composé de formateurs et d'un inspecteur¹. Cette formule alternative de l'épreuve du CEB était le fruit d'une négociation entre le Collectif Alpha et un inspecteur. La possibilité de présenter l'épreuve sous cette forme dépendait de la sensibilité de l'inspecteur à la problématique spécifique de la formation des adultes². De fait, elle contournait la loi, ce qui entraînait un risque d'invalidation du diplôme ainsi obtenu.

Une lutte fut alors entamée par des associations d'alphabétisation et des inspecteurs pour obtenir une reconnaissance officielle de cette nouvelle forme d'épreuve inspirée de la méthodologie du chef-d'œuvre. Elle aboutit à la promulgation de l'arrêté de la Communauté française du 3 mai 1999. Celui-ci reconnaissait le rôle des associations d'alphabétisation ou d'organismes de formation d'adultes dans la préparation du CEB, ainsi que la présence de représentants de l'association dans le jury. Il autorisait également la Promotion sociale à décerner le diplôme du CEB, et surtout il instaurait l'épreuve de la défense orale d'« *un travail écrit sur un sujet librement choisi, accompagné d'un rapport décrivant le processus de son élaboration* ».

L'atelier chef-d'œuvre

Le chef-d'œuvre permet de développer une pédagogie active visant l'autonomie des apprenants. Le Collectif Alpha a choisi de continuer la pratique du chef-d'œuvre individuel et propose un atelier « chef-d'œuvre » aux participants des groupes les plus avancés.

Chaque année, entre cinq et neuf apprenants choisissent cet atelier dans lequel ils auront l'occasion de préparer un chef-d'œuvre et de présenter

¹ Voir l'article sur un des premiers chefs-d'œuvre réalisés au Collectif Alpha : Joëlle DUGAILLY, CEB : « Mon histoire d'Haïti », in *Journal de l'alpha*, n°65, avril 1991, pp.10-12 (www.lire-et-ecrire.be/ja65).

² Joëlle DUGAILLY, « Le chef-d'œuvre » comme voie d'accès au CEB : un arrêté qui invite à continuer..., in *Journal de l'Alpha*, n°114, décembre 1999-janvier 2000, pp. 30-32 (www.lire-et-ecrire.be/ja114).

l'épreuve du CEB, s'ils disposent des compétences requises. Si tous les apprenants ayant terminé leur chef-d'œuvre et obtenu le CEB³ déclarent que l'expérience les a transformés, certains abandonnent cependant en cours de route, il s'agit d'un projet long qui requiert beaucoup de motivation.

En fonction du sujet choisi par l'apprenant, le chef-d'œuvre visite de multiples disciplines, conduit l'apprenant à convoquer ses représentations et à les confronter à l'avis d'experts. Les premiers pas sont difficiles. Comprendre qu'il ne s'agit pas seulement de coucher sur papier ce que l'on sait déjà sur le sujet, qu'il faut faire des recherches, modifier ce que l'on savait ou croyait savoir, situer les événements dans le temps et dans l'espace est loin d'être simple pour les apprenants.

En préparation au chef-d'œuvre individuel : un micro-chef-d'œuvre collectif

Au fil du temps, un constat s'est imposé. Les apprenants qui ont effectué un parcours complet au Collectif Alpha et ont pu assister à des présentations de chefs-d'œuvre ont souvent une très vague idée de la tâche qu'ils auront à réaliser. Les nouveaux – ceux qui arrivent avec un niveau en lecture et écriture suffisant pour se lancer directement dans l'aventure – n'en ont aucune. Si tout travail de recherche et d'écriture, travail de fin d'études, article ou rapport d'activité constitue un défi parfois bien difficile à relever par des personnes scolarisées, ce type de travail semble souvent insurmontable à des apprenants en alphabétisation. Pour contourner la difficulté, en 2014, nous avons décidé de permettre aux apprenants intéressés de réaliser préalablement un micro-chef-d'œuvre collectif qui les familiarise avec les diverses étapes d'un chef-d'œuvre. Ainsi, d'octobre à décembre, avant de s'atteler à leur propre chef-d'œuvre, les apprenants réalisent un travail collectif sur un thème d'actualité. Les derniers sujets choisis étaient : « Les syndicats », « Les élections communales », « La déclaration universelle des droits de l'homme, la DUDH ».

3 Entre 2013 et 2018, 21 apprenants du Collectif Alpha ont obtenu le CEB en présentant un chef-d'œuvre.

Dans la brochure du micro-chef-d'œuvre sur la DUDH (décembre 2018), les apprenants ont écrit des textes qui expliquent comment ils ont travaillé :

La première fois, on a lu le texte international des droits humains. On a été divisé en 4 petits groupes pour créer des nouveaux pays qui n'existent pas. Chaque groupe a travaillé ensemble. On a inventé des noms pour les pays, dessiné les drapeaux et créé les lois des pays en choisissant des articles des DH dans une version plus facile à comprendre. Et on les a classés par ordre d'importance. On a travaillé sur les 30 articles des droits humains, et on a les classés en trois catégories. Premièrement la sécurité, deuxièmement la société et troisièmement les besoins. Ensuite, on a lu des textes sur des situations réelles. On a écrit un texte sur les situations telles que l'histoire des sans-abris, des violences envers les enfants, des mariages forcés, la discrimination, un contrôle de papiers qui s'est déroulé dans un lavoir et enfin une personne qui n'a pas pu aller à l'école.

Au cours de la réalisation du micro-chef-d'œuvre, les apprenants expérimentent la méthode du questionnement : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Quelles conséquences ? Ils apprennent à élargir leur champ d'investigation. Ils lisent, écrivent, apprennent à résumer, se familiarisent avec la méthode d'autocorrection et avec le traitement de texte. Ils travaillent en sous-groupes, en plénière ou individuellement. Une brochure illustrée voit le jour.

Ils réalisent aussi une ligne du temps et choisissent des illustrations pour les panneaux. À l'aide de ces supports, ils apprennent à prendre la parole en public. Enfin, ils présentent le fruit de leur travail devant un public constitué d'apprenants d'autres groupes, de formateurs et de membres du personnel du Collectif Alpha.

25/09/2012
 La liberté

- 1 personne ma
- Mal ni de vous tort
- (2) Tous les êtres humains s



... tout et sou...
 ...
 ... tout de demander une aide
 ... vous ne sont pas respecter
 ... droit d'aller à l'école.
 ... à respecter les droits
 ...
 ... le droit de voyager
 ...
 ... nous sont égales
 ...

Le pays « Liberté » et ses lois inspirées de la DUDH ; dessins illustrant chacun un article de cette charte ; la ligne du temps (du cylindre de Cyrus, considéré par certains comme la première charte des droits de l'homme, à la DUDH de 1948).

- 8 Tous les être humains devant la loi.
- 9 Tout le monde a le droit de participer à la vie sociale et de développer

- 10 tout le monde a le droit de posséder



ronde a droit aux loisirs
 ronde a le marier et de for-dor



Si cette prise de parole en public est souvent attendue avec appréhension, c'est avec fierté que le groupe l'affronte. Présenter le résultat de leur travail est une source de valorisation. Se savoir capable de surmonter cette difficulté permet aux apprenants d'être rassurés et fiers. Chaque participant peut compter sur le soutien du groupe, ce qui favorise la confiance en soi.

Motivés par l'expérience du micro-chef-d'œuvre, les apprenants vont enfin pouvoir se consacrer à leur chef-d'œuvre individuel. Ils ont engrangé des savoirs, des compétences et expérimenté diverses méthodes. Ils ont pris également du temps pour choisir le sujet de leur futur chef-d'œuvre. De janvier à mai, une nouvelle aventure commence : le chef-d'œuvre individuel.

Le chef-d'œuvre individuel : une étape importante dans un parcours vers la qualification

Ce chef-d'œuvre permet aux apprenants qui vont jusqu'au bout du projet d'obtenir le CEB après l'envoi de leur brochure, d'un rapport expliquant comment celle-ci a été réalisée et la présentation d'une épreuve orale. C'est une reconnaissance officielle d'un niveau de connaissance de base et surtout une valorisation de la personne. Celle-ci prend conscience qu'elle est capable de passer une épreuve, un examen, son travail est reconnu. La réalisation d'un chef-d'œuvre est aussi et surtout un chemin, une méthode qui permet de découvrir soi-même des savoirs, de s'investir, de s'impliquer, de se forger une opinion et de la défendre, d'autoévaluer son travail.

Obtenir le CEB à l'âge adulte, faire un chef-d'œuvre, cela a-t-il encore du sens en 2019? Je pense que oui et des apprenants qui ont terminé un chef-d'œuvre, obtenu leur CEB témoignent en ce sens.

Valérie n'était pas totalement analphabète quand elle est arrivée au Collectif Alpha mais elle avait une scolarité très faible en raison de gros problèmes de dyslexie. Elle a fréquenté le Collectif Alpha pendant plusieurs années (du niveau débutant à avancé). En fin d'année, elle a suivi une préformation en animation tout en passant son CEB (fin mai 2016), puis a effectué une formation d'animatrice.

Elle explique son parcours en commençant par ce qu'elle a fait après le CEB :

« J'ai suivi une formation d'animatrice d'enfants. J'ai fait six mois de formation et j'ai eu mon brevet d'animatrice. Et depuis, je suis en recherche d'emploi. Et comme je n'habite pas du côté bruxellois – j'habite en Flandre –, c'est un peu difficile pour moi de trouver un emploi parce que je ne parle pas néerlandais. J'ai postulé là-bas en Flandre, mais ils m'ont fait part qu'il me faut d'abord la langue avant qu'ils me trouvent un boulot. Moi, je ne voulais pas suivre des cours de néerlandais, je disais : 'C'est pas pour moi.' Mais quand j'ai vu que j'ai réussi mon chef-d'œuvre, je me suis dit : 'Pourquoi pas me lancer ?' Depuis que j'ai commencé à suivre les cours de néerlandais, je parle quand même un peu et je sais quand même écrire certains mots en néerlandais. Là, je suis dans le module 4 du niveau 1.2. Je sais tenir une petite conversation mais pas vraiment beaucoup. J'ai travaillé au Carrefour un mois, durant le mois d'août. Ils m'ont encore appelée les deux semaines de décembre. Je suis du côté multimédia et électro, tout ce qui concerne l'ordinateur, téléphone, congélateur, frigo, tout ça... Je fais le rangement et je fais aussi la caisse. Au départ, la caisse, ça fait peur. Deux personnes m'ont montré comment cela se passe. Donc maintenant, cela va vraiment super bien. Et maintenant, je fais déjà la caisse, quelque chose que je n'imaginais jamais dans ma vie et dont j'avais peur. Si j'arrive déjà à travailler dans un magasin et qu'on me donne un travail et que c'est la caisse... pour moi, il y a vraiment du profit avec les cours d'alpha que j'ai suivis !

Quand je postule, je mets que j'ai réussi mon diplôme de CEB. C'est mon premier diplôme. Pour moi-même, c'est super important d'avoir ce papier, même si ce papier ne compte pas vraiment dans la société. Maintenant, ce qui compte, c'est la bouche. Quand tu vas postuler quelque part, il faut que tu sois pistonné par quelqu'un. C'est quelqu'un qui a amené mon dossier, et quelques jours après, on m'a appelée pour signer le contrat. Avant, j'avais déjà postulé au Carrefour, au Colruyt mais je n'avais jamais eu d'appel pour me dire que mon dossier était retenu.

Au début, quand on te demande de te lancer dans un chef-d'œuvre... tu sais pas quelle histoire raconter, tu sais même pas ce que tu vas dire. C'est un boulot magnifique. Surtout quand tu es suivie. Je me souviens quand je rentrais avec des trucs à faire chez moi, je me disais : 'Oui, on a vu ça avec... mais qu'est-ce

qu'il faut encore faire là?' On a de la chance quand même, il y a internet. Moi, le sujet que j'ai choisi (la dot), la plupart de ce que je disais, ça venait de l'internet mais je demandais aussi aux gens qui sont restés au pays si c'est comme cela que ça se passe encore. C'est un chouette boulot. À la fin, en fait, j'étais très contente de moi. Au début, j'hésitais et je me disais: 'Non, non...'

Puis après, je me suis lancée aussi dans une autre formation. C'est vraiment magnifique. Moi, si on me demandait encore de le refaire [le chef-d'œuvre], je vais le refaire! Maintenant, j'ai plus d'idées, je me dis: 'Ça, ça mérite aussi qu'on le raconte!' C'est sûr que ça prend du temps, ça demande de beaucoup réfléchir, de lire, de penser comment tu vas présenter devant les gens. Moi, je me souviens de ce jour-là, quand on nous a dit qu'on devait présenter! J'avais peur mais quand tu es devant ces personnes [le jury]... la peur est finie parce que tu sais que c'est pour un but que tu es venue.

Si j'ai un conseil à donner à ceux qui font un chef-d'œuvre, c'est de se donner à fond et qu'il ne faut pas abandonner. On a tendance à dire que c'est difficile. Ça, je suis d'accord mais en vrai, comme on est suivi par quelqu'un, ce n'est pas vraiment difficile si on s'enlève l'idée qu'on a dans la tête: 'Peut-être que non, je ne vais pas y arriver'. Après tu es contente de toi. Tu regardes le papier et tu te dis: 'Vois ce papier que j'ai!'»

Brigitte n'a fréquenté l'école que quelques années (jusqu'en 2^e ou 3^e primaire). Elle a suivi quatre années les cours au Collectif Alpha et a présenté le CEB en 2016. L'année suivante, elle s'est inscrite en formation d'aide-cuisinière. Elle estime que le chef-d'œuvre a été une expérience qui l'a transformée et elle affirme l'importance de s'être sentie capable d'obtenir le CEB :

«J'ai pensé arrêter [le chef-d'œuvre] parce que la première année, je n'avais pas le niveau. Mon fils m'a dit: 'Maman, tu vas à l'école depuis déjà plusieurs années, tu as beaucoup donné déjà. Tu ne vas pas abandonner maintenant, fais encore une année.' J'ai recommencé en septembre. J'avais choisi de travailler sur la drogue chez les jeunes mais c'est un sujet que je ne connaissais pas vraiment... Alors j'ai choisi de faire mon chef-d'œuvre sur la violence conjugale. Ça je connaissais bien! J'ai été victime de violence. Même si je n'avais pas réussi mon CEB, je trouve que mon chef-d'œuvre, c'était bien pour moi. Ça m'a aidée à comprendre la violence.

Quand j'ai eu mon diplôme, j'étais fière de moi ! Après, ça m'a aidée parce que, même si je n'ai pas vraiment le niveau pour entrer dans la formation en cuisine, j'ai montré mon chef-d'œuvre et mon diplôme, et ils ont accepté de me prendre à condition que je suive aussi des cours de français et de math en plus. Cette année, j'ai réussi ma formation et le stage. Je n'ai pas encore trouvé de travail, je cherche un travail d'aide-cuisinière. »

Alassane ne savait ni lire ni écrire en 2012 lorsqu'il est arrivé en Belgique. Après un parcours de six ans en alphabétisation, il a obtenu le CEB en juin 2018. Trois mois plus tard, en septembre, il a commencé une formation en menuiserie.

Il explique son parcours :

« Je suis arrivé en Belgique en 2012. J'étais déjà un peu âgé, 36 ans. Je n'avais pas eu la chance d'aller à l'école dans mon pays, le Burkina Faso. Il fait partie d'un continent différent. Là-bas, j'étais soudeur. Ici, on me demande un niveau d'études un peu élevé. Donc je suis allé dans un centre de Lire et Écrire. J'ai appris à lire et écrire trois fois par semaine. C'était trop peu, alors j'ai cherché des cours du soir. J'ai trouvé au Collectif de Molenbeek. L'année suivante, on m'a accordé de suivre les cours du jour. C'était 21 heures semaine pendant deux ans. Puis j'ai été une année au Piment, puis je suis revenu au Collectif Alpha à Saint-Gilles. J'ai fait le cours avec France Fontaine (lecture-écriture 4), après j'ai continué avec Joëlle (lecture-écriture 4 en Promotion sociale) et avec Esméralda. Je faisais mon chef-d'œuvre et là, c'était 27 heures par semaine. J'avais 6 heures d'atelier chef-d'œuvre, 3 heures de math et 18 heures de français. C'est là où j'ai appris à travailler beaucoup plus que ce que je faisais. Des heures étaient ajoutées, il y avait des travaux en plus. Ça m'a donné confiance et ça m'a formé. On a fait le micro-chef-d'œuvre et après le chef-d'œuvre. Et ça a marché. J'ai eu le CEB et maintenant je suis dans un centre de formation pour la menuiserie, au SIRÉAS.

Même si pour trouver un travail, on demande souvent des hauts diplômes, pour moi, passer le CEB, ça a du sens parce que d'abord, le CEB existe dans le monde. Les enfants le passent. Si passer le CEB n'avait pas de sens, alors on allait le supprimer, non ? Moi, je n'ai pas eu la chance de le faire, alors maintenant pour moi, c'était une chance.

Pour moi, le chef-d'œuvre, c'est comme toutes les choses, ça se prépare. Faire d'abord un micro-chef-d'œuvre, même si ce n'est pas sur le même sujet, c'est logique. On a fait un micro-chef-d'œuvre en groupe sur la commune. Ça te donne déjà l'expérience du chef-d'œuvre. On a appris à travailler ensemble, on a appris à chercher. On a appris à faire des panneaux. À tracer avec la latte, à mesurer de l'an 0 jusqu'à... C'était pour faire la ligne du temps.

Comme je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école, j'ai tout appris dans les cours d'alpha et dans le chef-d'œuvre. La ligne du temps, j'en avais déjà entendu parler mais je ne l'avais jamais faite. Là, je l'ai vue et je l'ai faite. L'ordinateur, avant, c'était un truc de luxe pour moi. Je demandais à ma femme de m'aider. Maintenant, je n'ai plus peur de l'ordinateur. Je peux faire seul des recherches sur l'ordinateur. Pour ma formation de menuiserie, le plus important, ce que j'utilise le plus, c'est mon crayon ou mon bic. Et c'est grâce aux cours d'alpha que je sais l'utiliser. L'année passée aussi, il y a mon prof de math, Frédéric, qui m'a demandé ce que je voudrais faire après. J'ai parlé de la formation en menuiserie. Il m'a dit: 'Ok, alors on va travailler sur les mesures.' Je savais mesurer mais pas faire des calculs sur les mesures.

Ce qui reste un problème, c'est que quand j'apprends quelque chose, je ne peux pas aller en vitesse. Mais vu qu'on est des adultes et qu'on n'est pas seuls, on trouve des solutions, il y a toujours un collègue qui arrive à prendre des notes vite, vite. Je demande si je peux prendre des photos ou emprunter les notes. Il y a beaucoup de travail, dans la formation beaucoup, à la maison beaucoup.

J'ai mis sept ans pour arriver là. L'école c'est des étapes en montant. Je pense qu'on ne sait pas être plus rapide. Si tu sautes les bases, ça ne va pas.»

Si après avoir réalisé un chef-d'œuvre et obtenu le CEB, Valérie, Brigitte, Alassane et d'autres ont suivi des formations avec succès, le CEB n'est bien évidemment pas un sésame qui permettrait à tous les apprenants de réussir toutes les formations ou de trouver un emploi. En effet, le marché de l'emploi exige un niveau de qualification de plus en plus élevé et les formations qualifiantes sont d'un niveau souvent inaccessible pour des personnes infrascolarisées. Cependant, obtenir le CEB donne de la confiance en soi, la réalisation d'un chef-d'œuvre permet de progresser dans l'apprentissage et

d'oser ensuite fréquenter des formations conçues pour un public ayant suivi un cursus scolaire ordinaire. Si la vitesse de travail des apprenants reste un souci, que leur niveau de français oral et écrit ou en math reste fragile, et que le volume d'informations à traiter est énorme, ces adultes s'accrochent et « trouvent des solutions » pour atteindre leurs objectifs de formation.

Esméralda CATINUS, formatrice
Collectif Alpha

En lien avec cet article :

Le témoignage audio d'Alassane : www.lire-et-ecrire.be/ja215

Une revue des chefs-d'œuvre présentés par les apprenants au Collectif Alpha depuis 2005 : www.collectif-alpha.be/spip.php?rubrique29



École polytechnique (Paris) — licence CC BY-SA 2.0

« Même si pour trouver un travail, on demande souvent des hauts diplômés, pour moi, passer le CEB, ça a du sens parce que d'abord, le CEB existe dans le monde. Les enfants le passent. Si passer le CEB n'avait pas de sens, alors on allait le supprimer, non ? »

Alassane



Adrien Leguay — licence CC BY-NC-ND 2.0

Franck travaille comme ouvrier communal.
Tous les jours il arpente la ville avec un circuit déterminé pour le nettoyage des rues.

Franck, tu parles souvent d'examens, de tests, dans le cadre de ton travail, de quoi s'agit-il?

Le premier jour où j'ai été embauché, en 2008, le contremaître savait que j'avais des acquis en lecture et écriture parce que j'avais été à Lire et Écrire. Mais même si j'avais des acquis, j'avais encore des soucis de rapidité. Le contremaître l'a vu et il m'a dit de ne pas passer l'examen qui permet de poser sa candidature pour être nommé pour avoir une place plus sûre à l'avenir, et qui donne aussi d'autres avantages, comme avoir une pension mieux rémunérée. Comme j'ai 54 ans maintenant, j'y pense quand même à ma pension. Je me dis : « À quoi ça sert de travailler dans des boulots durs et pénibles si c'est pour gagner tout juste autant qu'un qui a chômé presque toute sa vie ? » Y'a quelque chose qui ne va pas, je trouve.

Ça fait maintenant un peu plus de 10 ans que tu travailles à la Ville. Te sens-tu aujourd'hui un peu plus en sécurité dans ton travail?

J'ai d'abord été engagé sous contrat PTP¹ pendant 2 ans et demi, et j'ai été à terme. Après il a fallu trouver une solution pour continuer de travailler, car la Ville ne pouvait pas m'embaucher.

Quand j'étais PTP, j'ai dû faire des formations de base, surtout pour savoir comment utiliser les outils comme la brouette, ou d'autres choses. Ces formations étaient obligatoires, on était assis, et on écoutait un gars parler. Je pensais que c'était pas trop utile parce que c'était des informations générales qui pouvaient servir aussi bien à un plombier qu'à un maçon, ou à des ouvriers communaux comme nous, mais je voyais pas trop l'utilité pour mon travail. C'était des choses de base, apprendre aussi comment faire avec les outils pour ne pas se blesser ou pour préserver son dos, mais moi, j'ai appris tout ça en le faisant. Ces formations, c'était obligé par l'Onem, mais je n'ai pas trop compris le pourquoi. Il y avait aussi la « formation de sortie » où on devait apprendre à faire un formulaire, un CV. Mais c'était très scolaire, il y avait une dame au tableau et il fallait écouter.

¹ Le Programme de Transition Professionnelle (PTP) permet de bénéficier d'une formation qualifiante articulée autour d'un contrat de travail pour une durée de 6 mois à 2 ans (3 ans sous certaines conditions).

Comme je ne pouvais pas continuer mon travail avec un contrat pour la Ville, j'ai dû travailler pour une compagnie de nettoyage privée, mais qui travaille pour la Ville. Et là, j'étais intérimaire. Là, c'était dur, car je ne savais jamais combien de temps je pourrais travailler. J'avais des contrats très courts pour quelques jours parfois, et pas de vacances. J'ai travaillé comme ça pendant 2 ou 3 ans.

Après, j'ai pu être réembauché à la Ville avec un contrat APE². Je suis toujours sous ce contrat aujourd'hui. C'est mieux qu'un contrat PTP, mais ce n'est toujours pas un contrat sûr, même si j'ai maintenant un CDI. Pour que je sois en sécurité dans mon contrat de travail, il faudrait que je sois nommé.

Depuis quelques semaines, on a entendu que la Région wallonne pourrait diminuer les subsides pour les contrats APE. Si un jour la Ville reçoit moins d'argent pour payer ses contrats APE, je pourrais faire partie de ceux qui seront licenciés. Cela m'inquiète un peu.

Quand on est nommé, on a d'autres avantages, comme avoir une pension un peu plus grosse.

À la Ville, il y a plusieurs types d'examens pour faire carrière, comme partout.

Et moi, je n'ai jamais pu passer ces examens parce qu'à la base, je n'ai aucun diplôme et qu'il me manque les bases. Mais malgré tout, j'ai quand même passé des tests pour pouvoir rouler avec la machine à ramasser les crasses, ça s'appelle un Glutton. J'étais pas dans les premiers, mais ça, je l'ai quand même réussi.

J'aurais voulu passer l'examen pour présenter ma candidature pour être nommé un jour, mais on m'a jamais encouragé, on m'a plutôt fait comprendre que je n'y arriverai pas, et moi de mon côté, j'ai eu peur de ne pas y arriver, alors je n'ai jamais essayé. Quelque part, je regrette.

À ton travail, comment penses-tu être reconnu dans tes savoirs ?

À partir de cette année, on a une nouvelle façon d'évaluer le personnel.

On nous a dit que ce serait tous les 2 ans, qu'il faudrait avoir plus de 60%, et qu'on avait droit à 3 échecs. Je n'ai pas encore passé cette évaluation. Ça va être sûrement pour ce mois ou le mois prochain. C'est un peu angoissant. Je sais que dans un premier temps, on reçoit des papiers et on doit s'évaluer nous-mêmes.

Mais pour moi, ces papiers seront sûrement difficiles à comprendre, et je vais devoir demander à quelqu'un de m'aider à lire. Quelque part, ça me rabaisse, et je n'aime pas. Heureusement, le conducteur et le contremaître sont plutôt sympas, et ils me soutiennent. Le conducteur m'a dit de ne pas me tracasser,

² Les contrats APE, pour Aides à la Promotion de l'Emploi, sont des contrats dans le secteur non-marchand, subsidiés en fonction du nombre de points qui se trouvent sur le passeport APE de la personne engagée (points attribués selon la durée de son inscription comme demandeur d'emploi et son niveau d'études).

qu'on le ferait à la voix. Je sais que je suis apprécié dans mon travail, alors je ne m'en fais pas trop. Mais parfois je suis trop franc, alors il est possible qu'on me fasse des remarques pour ma franchise, mais je me trompe peut-être.

Depuis toujours, je ne dis jamais non dans mon travail, je prends tous les travaux qu'on me demande, même si parfois ça peut être angoissant, même si je suis fatigué. Je suis rarement malade.

Quand il a fallu travailler avec le Glutton, au début j'ai eu peur, parce que c'est une machine et que je ne savais pas trop comment elle fonctionnait, et j'avais peur de la casser. Aujourd'hui encore, j'ai toujours peur de l'abimer car je me dis que je pourrais perdre mon travail à cause de ça.

J'ai toujours peur de perdre mon travail, et je dis toujours oui à tout. Donc je ne prends jamais mes congés pendant l'été, et je donne la priorité à ceux qui sont nommés et qui ont des priorités plus importantes que moi. Ils ont des enfants, une famille, ce qui n'est pas mon cas.

Depuis 3 ans, je fais les gardes, et j'aime bien ça. Quand on me demande, je dis toujours oui. Je suis avec un chauffeur avec qui je m'entends bien. Les gardes, c'est surtout l'hiver. C'est en cas de besoin, par exemple s'il faut mettre du sel sur la route quand il neige. On travaille pendant la nuit. Et l'été, c'est quand il y a des fêtes, il faut donner un coup de main pour mettre des barrières, pour diriger les gens. Pour les gardes de l'été, on donne la priorité à ceux qui n'ont pas assez d'heures de travail. Les gardes ne sont pas payées, mais on peut les récupérer en repos. Pour moi, c'est pas si grave, car je ne dois pas les compter pour les contributions.

Comment vois-tu ton métier aujourd'hui ?

Pour moi, mon métier, ce n'est pas un métier. Pour moi, un métier, c'est quand on peut choisir. Quand on peut aller à l'école, qu'on apprend les bases et qu'on choisit son métier. Moi, j'ai pas fait tout ça. Je fais juste un travail pour gagner ma vie, pour avoir un salaire, pour ne pas être au chômage, pour ne pas être rejeté de la société.

Si j'avais pu faire un vrai métier, j'aurais été cascadeur. J'aurais fait des combats, je rêvais de tourner des films...

**Propos recueillis par Pascale LASSABLIÈRE
créatrice et animatrice d'ateliers d'écriture
Ateliers Mots'Art**

La validation des compétences : présentation du dispositif

Les termes « validation des compétences » sont très explicites. Précisons quand même qu'il s'agit de compétences professionnelles et, plus précisément, de compétences liées à un métier. Mais comment cette validation est-elle organisée ? Quels titres peut-on obtenir ? Quelles démarches faut-il entreprendre pour faire valider ses compétences ? Comment se déroule l'épreuve de validation ?¹.

Par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Cet article a été rédigé sur base des informations disponibles sur le site www.validationdescompetences.be et des rapports d'activité du Consortium de validation des compétences (téléchargeables à la page www.cvdc.be/documents-officiels-et-guides).

ssu de l'Accord de coopération du 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences dans le champ de la formation professionnelle continue conclu entre la Région wallonne, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale (COCOF)², la validation des compétences est mise en œuvre en Belgique francophone via un Consortium de validation des compétences et des Centres de validation agréés³.

En lien avec les recommandations du Conseil de l'Europe⁴, l'objectif principal de la validation des compétences est de renforcer l'employabilité et la mobilité professionnelle des travailleurs, occupés ou non, par la reconnaissance de leurs compétences professionnelles via un dispositif officiel. Ce dispositif se veut complémentaire au système de certification scolaire et vise les compétences acquises tant par l'expérience de travail que la formation professionnelle (non reconnue, non terminée/certifiée...) ou l'expérience de vie.

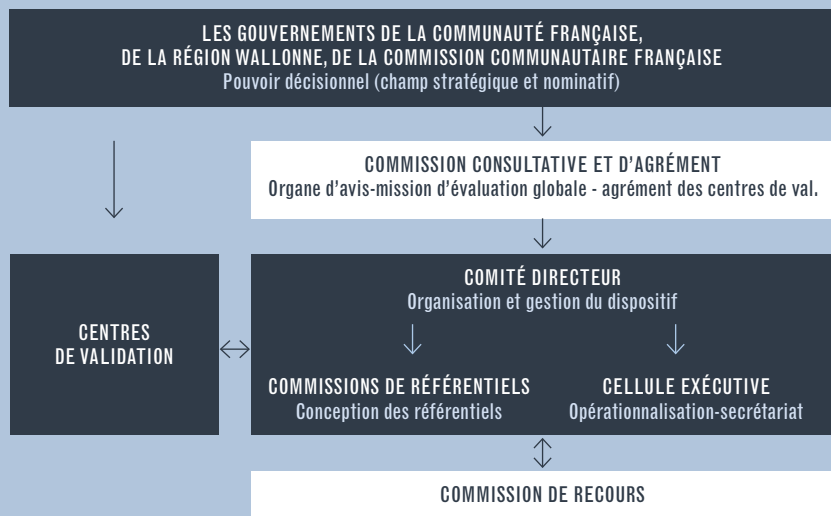
Rassemblés au sein d'une Commission consultative et d'agrément, ce sont les partenaires sociaux et les services publics de l'emploi qui définissent les axes d'action qui orienteront le travail du Consortium. C'est également cette commission qui choisit les métiers pour lesquels des « titres de compétence » doivent être rendus accessibles.

La structure du dispositif se présente de la manière suivante :

2 Un nouvel accord de coopération a été conclu le 21 mars 2019 entre les parties concernées. Bien qu'intéressante, la comparaison entre les accords de 2003 et 2019 demanderait de trop longs développements que pour être intégrée à cet article.

3 Ces centres sont organisés par les cinq institutions publiques d'enseignement et de formation professionnelle continue : le Forem, Bruxelles Formation, l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS), l'Institut de Formation en Alternance des Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME) et le Service de Formation des Petites et Moyennes Entreprises (SFPME).

4 Voir l'article: *Validation des compétences : un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif*, pp. 85-96.



Source : www.cwfdc.be/structure-et-fonctionnement

Caractéristiques clés du dispositif

Compétences et titres de compétence

L'accord de coopération définit ce qu'il faut entendre par compétence, soit « une aptitude, mesurable, à mettre en œuvre les savoirs nécessaires à l'accomplissement d'une tâche dans une situation de travail: savoir, savoir-faire, savoir-faire comportemental strictement nécessaire à l'accomplissement de la tâche. »

Chaque titre de compétence obtenu reconnaît la maîtrise d'une partie des compétences relatives à un métier. Les métiers sont en effet divisés en une ou plusieurs « unités de compétence » qui sont des parties de métier jugées cohérentes et pertinentes par rapport au marché de l'emploi. Un titre de compétence correspond à une unité de compétence. Un candidat peut donc cumuler plusieurs titres de compétence relatifs à un même métier⁵. Par exemple, le métier d'ouvrier boulanger-pâtissier est divisé en quatre unités de compétence: réaliser différentes sortes de pains et de croquants (genre baguettes) ; réaliser différentes sortes de tartes, viennoiseries et brioches ; réaliser différents produits de pâtisserie à base de pâte feuilletée, pâte à

⁵ Les descriptifs des métiers et unités de compétence sont accessibles à partir d'un moteur de recherche sur le site de la validation des compétences (www.validationdescompetences.be/metiers).

choux, pâte à desserts secs et meringues ; réaliser différents produits de pâtisserie à base de pâte grasse, de biscuits et modeler du massepain.

Reconnus par les partenaires sociaux sectoriels, les opérateurs d'enseignement et de formation professionnelle, ainsi que par les gouvernements wallon, bruxellois et de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les titres de compétence sont destinés à permettre à leurs détenteurs de faire valoir leurs compétences sur le marché de l'emploi ou d'accéder à une formation.

En 2018, 45 métiers ont été proposés à la validation (ils étaient 2 en 2005 et 31 en 2010), recouvrant 114 unités de compétence.

Les centres de validation

Les centres de validation sont agréés par la Commission consultative et d'agrément des centres de validation composée des partenaires sociaux, du Forem et d'Actiris. En 2017, 47 centres de validation étaient actifs sur 53 sites distincts⁶.

Les référentiels

En amont du Consortium de validation, les métiers sont déclinés en profils métier et profils formation par le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ). Sur cette base, les Commissions de référentiels du Consortium de validation des compétences, qui regroupent les interlocuteurs sociaux sectoriels et les opérateurs d'enseignement et de formation, construisent des référentiels de validation (un par métier). Ces référentiels définissent notamment la tâche à réaliser, les conditions de réalisation et la grille d'évaluation de l'épreuve de validation. Le niveau à atteindre est celui du « professionnel compétent ».

Le public cible

Le dispositif s'adresse à toute personne de plus de 18 ans résidant en Belgique, quelle que soit sa situation professionnelle, souhaitant faire valider les compétences qu'elle a acquises de manière informelle ou non formelle. Il

⁶ Ce nombre a peu évolué ces dernières années puisqu'en 2011, il y avait déjà 49 centres actifs.

concerne donc les personnes ayant de l'expérience professionnelle mais pas de diplôme ou de certificat correspondant.

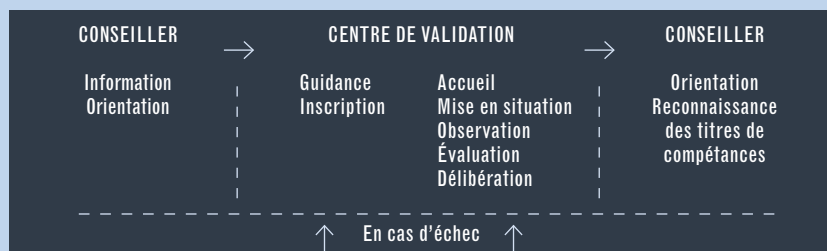
Comme aucun diplôme n'est requis pour passer une épreuve de validation, on peut en déduire que c'est l'offre de validation qui détermine plus précisément le public cible⁷. Cette offre s'étend de métiers qui ne requièrent pas la maîtrise de qualifications très techniques et hautement spécialisées (aide-ménager (H/F), par exemple) à des métiers à haute qualification, comme technicien PC & réseaux (H/F) ou mécanicien automatique (H/F). Ajoutons qu'une grande partie des métiers sont des métiers manuels correspondant à des formations habituellement certifiées par l'enseignement professionnel ou technique de qualification.

Le parcours de validation

Ce parcours aboutit à la passation d'une épreuve pratique destinée à évaluer si le candidat possède bien les compétences pour exercer le métier (ou la « partie » de métier) relatif au titre de compétence qu'il souhaite obtenir. Un projet pilote de validation par dossier – le dossier tenant lieu de preuve de la maîtrise des compétences – est actuellement en cours.

La validation par épreuve

Le parcours pour obtenir la validation est présenté dans le schéma suivant :



Source : www.cvdc.be/modalite/C3%A9s-pratiques

⁷ Comme nous le verrons par ailleurs, les modalités du parcours ont aussi un impact important sur l'élection du public cible. Voir l'article : *La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture*?, pp. 70-82.

1. L'information

Cette information peut être donnée par toute personne travaillant dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle ou de la recherche d'emploi/de formation (par exemple des conseillers emploi). Elle peut aussi être trouvée directement sur le site de la validation des compétences par toute personne mise d'une manière ou d'une autre au courant de cette possibilité de faire valider ses compétences professionnelles, sans (re)passer par un cursus de formation.

Si la personne souhaite poursuivre la démarche, elle doit prendre contact avec un centre de validation qui organise la validation pour le métier qu'elle a choisi (les infos sont disponibles sur le site).

2. La guidance et l'inscription

Avant la passation de l'épreuve de validation, le candidat va rencontrer un spécialiste du métier chargé de lui expliquer la nature des compétences qui seront évaluées et les modalités de l'épreuve. Ce spécialiste métier a aussi pour mission de l'aider à se positionner par rapport à la pertinence de sa démarche et à évaluer ses chances de réussite. Il arrive également qu'une information collective liée au métier concerné soit préalablement organisée par le centre.

Suite à cet entretien, le candidat pourra décider de s'inscrire à une ou plusieurs épreuves de validation.

3. L'épreuve de validation

Les épreuves ont lieu dans un centre agréé de validation des compétences et consistent à réaliser une production ou à prester un service via une mise en situation professionnelle « reconstituée », préparée par les partenaires sociaux sectoriels et présentée dans un outil de positionnement⁸. La prestation est évaluée par des professionnels du métier sur base d'une grille d'évaluation identique pour tous les centres de validation. Pour certains métiers, il est en

⁸ Tous les outils de positionnement sont téléchargeables à la page présentant chacun des métiers pour lesquels il est possible de faire valider ses compétences. Par exemple pour le métier de boulanger-pâtissier : www.validationdescompetences.be/fileadmin/user_upload/metiers/18/5ee21c6b66181a554260282025af0f23e6b9b13a.pdf

autre demandé de répondre à un questionnaire théorique concernant par exemple des points de sécurité liés à la pratique du métier pour lequel le candidat souhaite obtenir un ou plusieurs titres de compétence.

4. Réussite ou... échec

Lorsque l'épreuve est terminée, le jury se réunit pour délibérer. En cas de réussite, le centre de validation peut orienter le candidat vers un service d'information et/ou d'orientation qui le conseillera sur l'utilisation la plus appropriée de son titre de compétence. En cas d'échec, le candidat peut demander un rendez-vous pour avoir des explications sur les raisons de son échec et recevoir une orientation vers une formation qui lui permettra de mettre ses compétences à jour. Il peut par ailleurs représenter l'épreuve une seconde fois. En cas de nouvel échec, il devra attendre six mois et apporter une preuve de son évolution professionnelle.

Quant au taux de réussite des épreuves, il était de 76% en 2018. Ce taux est en augmentation constante depuis 2007⁹ (il était alors de 61%). Le nombre de titres délivrés est également en augmentation constante, passant de 1301 titres en 2007 à 3196 en 2018.

Le top 4 des métiers les plus validés a été le même de 2015 à 2017, avec un ordre variable cependant : employé administratif (H/F), aide-ménager (H/F), conducteur de charriot élévateur (H/F) (cariste) et technicien PC & réseaux (H/F). En 2018, le métier de plafonneur (H/F) a remplacé celui de technicien PC & réseaux dans ce top 4. Depuis 2012, employé administratif et aide-ménager arrivent largement en tête en termes de nombre de titres de compétences obtenus.

La validation par dossier

Afin d'étudier la pertinence et la faisabilité d'un autre mode de validation, le Consortium de validation des compétences a lancé en 2013 un projet pilote de validation par dossier, l'idée n'étant pas de supprimer la mise en situation professionnelle mais de faire coexister deux modes de validation. Fin 2018, l'approche en était toujours au stade expérimental.

⁹ Première année pour laquelle l'information est disponible.

1. Constitution d'un portfolio par le candidat

Dans ce portfolio, le candidat doit présenter son parcours de formation (formel et/ou informel) et son parcours professionnel. Il doit également les compléter par des traces de la maîtrise des compétences liées au titre de compétence qu'il vise et les commenter à partir des questions suivantes : « Qu'avez-vous fait ? », « Comment l'avez-vous fait ? », « Pourquoi l'avez-vous fait ainsi ? », « Dans quelles circonstances l'avez-vous fait ? ».

Pour réaliser ce portfolio, le candidat bénéficie d'un accompagnement. Le rôle de l'accompagnateur est de lui expliquer ce qui est attendu, l'aider à sélectionner les documents et les expériences à présenter, à passer de la trace à la preuve de la maîtrise des compétences par l'ajout de commentaires, et ce en regard des activités clés de l'épreuve et des critères d'évaluation. L'accompagnateur relit aussi le dossier une fois qu'il est terminé et prépare le candidat à passer devant le jury.

2. Envoi et recevabilité

Le candidat envoie son dossier au centre de validation et reçoit un courrier lui annonçant la recevabilité (ou pas) de son portfolio.

3. Présentation devant le jury

D'une durée de trois-quarts d'heure, la présentation a lieu dans un centre de validation et l'évaluation est réalisée sur base des mêmes critères et par un jury dont la composition est semblable à celle de la validation par épreuve. En cas de réussite, le candidat reçoit le ou les titres de compétence visés.

En 2016, pour la première fois des titres ont été délivrés sur base de dossiers : 16 titres délivrés dont 2 de coiffeur manager (H/F) et 14 d'employé administratif (H/F)¹⁰. En 2017, des projets-pilotes, entre autres avec l'Interfédé (métier d'employé administratif), n'ont pas abouti à la délivrance de titres

¹⁰ En 2013, une première expérimentation avait permis d'octroyer 2 titres d'employée administrative à 2 candidates dans le cadre d'une démarche de reconversion (la validation des compétences était proposée à des travailleurs victimes d'un licenciement collectif suite à la faillite ou à la restructuration de leur entreprise, afin de faciliter leur retour à l'emploi).

de compétence¹¹. L'année 2018 n'a pas davantage été marquée par la délivrance de titres de compétences via l'approche dossier. Elle a par ailleurs été consacrée à la rédaction d'un rapport analysant les causes du peu de succès engendré par cette approche, débouchant sur des perspectives de consolidation pour les années à venir.

Pour aller plus avant...

Cette mise en perspective du dispositif de validation des compétences nous a permis de mieux le connaître. Nous allons maintenant poursuivre la réflexion d'une part par une analyse du niveau de scolarité des candidats à la validation des compétences¹², d'autre part par une étude plus serrée de sa mise en œuvre au regard de la réalité des 10% de la population qui rencontrent aujourd'hui encore des difficultés de lecture-écriture¹³, et enfin par une analyse du lien qu'il entretient avec les politiques de l'État social actif¹⁴, les trois analyses étant complémentaires.

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Écrire Communauté française

11 Voir l'article : *La validation des compétences, une opportunité pour le public des CISP* (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja215).

12 Voir l'article : *Niveaux de scolarité des candidats à la validation des compétences*, pp. 59-67.

13 Voir l'article : *La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture ?*, pp. 70-82.

14 Voir l'article : *Validation des compétences : un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif*, pp. 85-96.

Une grande partie des métiers pour lesquels la validation est possible sont des métiers correspondant à des formations habituellement certifiées dans l'enseignement professionnel ou technique de qualification.



De haut en bas et de gauche à droite :

Département des Yvelines – licence CC BY-ND 2.0

Hustynpasty – licence CC BY-NC-ND 2.0

International Web Association Italia – licence CC BY-NC 2.0

Frédéric Bissou – licence CC BY-NC-ND 2.0

Gato-gato-gato – licence CC BY-NC-ND 2.0

Olivier Louis – licence CC BY-SA 2.5



Geneviève, assistante administrative à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Geneviève, peux-tu raconter comment tu en es arrivée à faire valider tes compétences d'employée administrative et ce qui en a résulté ?

En allant à la Maison de l'emploi (Forem de Charleroi), j'ai découvert un folder sur la validation des compétences. J'ai donc souhaité la passer dès 2010 car je n'avais pas le diplôme de secrétaire mais les compétences. J'ai appris au fur et à mesure de mes emplois. Je voulais légitimer mes compétences. Des rendez-vous ont été pris et puis reportés car j'ai trouvé du boulot entretemps.

Enfin, je l'ai passée en mai 2012 après avoir pris un nouveau rendez-vous. Cela a duré une journée complète. J'ai réussi le test pour les deux titres de compétence du métier d'employée administrative¹ et j'ai reçu les résultats assez rapidement, le mois suivant. Dans le courant du second semestre, une espèce de diplôme m'a été envoyé. J'ai passé ma validation de compétences pendant que je travaillais à l'asbl Structure. Après cet emploi, j'ai fait une formation « orientation et développement personnel » pour m'assurer de ma voie professionnelle (puisque j'avais 48 ans). Après, j'ai fait un stage à la MRC (Mission Régionale du Centre) et j'ai été rappelée par Structure pour un remplacement jusqu'en juin 2013. Par la suite, j'ai postulé à Lire et Écrire où je travaille depuis octobre 2013.

Qu'est-ce que cette validation t'a ouvert comme opportunité dans la réalisation de ton projet professionnel ?

J'ai utilisé mon diplôme pour valoriser mes compétences sur mon CV mais je ne suis pas certaine que cela ait eu un réel impact. À ce moment-là, la validation des compétences n'était pas encore connue par les employeurs.

Comment imagines-tu un dispositif de validation des compétences qui prendrait en compte tous les publics, y compris les personnes qui sont aujourd'hui freinées par leurs difficultés

¹ « Gérer un dossier (de la constitution à l'archivage) » et « Réaliser une synthèse exploitant des données préalablement saisies ».

en lecture et écriture, un dispositif qui ne les contraindrait pas à passer nécessairement parfois plusieurs années en alpha ?

Il faudrait que les publics puissent montrer leurs savoir-faire propres à un métier spécifique. Toutes les compétences ne sont pas forcément nécessaires pour tous les métiers (notamment la lecture et l'écriture). Une approche de mise en situation pourrait convenir notamment pour les métiers du bâtiment, de l'Horeca, de la coiffure ou des métiers sous supervision². Une fois les repères pris dans un emploi, des habitudes s'installent. Quand on connaît son métier, des automatismes se mettent en place. Cela devient de plus en plus facile.

**Propos recueillis par Bénédicte MENGEOT, responsable de projets
Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage**

² Ndlr : pour les métiers manuels, l'épreuve consiste bien en une mise en situation pratique. Néanmoins, le candidat doit, dans certains cas, passer préalablement un examen théorique écrit, par exemple sur des règles de sécurité en vigueur dans la profession. Voir témoignage de Stéphanie Urbain concernant l'expérience de deux apprenants s'étant présentés à la validation des compétences pour le métier de cariste, pp. 110-111.

Niveau de scolarité des candidats à la validation des compétences

Les rapports d'activité du Consortium de validation des compétences nous fournissent des informations sur les profils des candidats. Le niveau de scolarité figure parmi les critères retenus. Que nous disent ces statistiques et quelle analyse le Consortium en fait-il ? Que nous apprennent-elles par ailleurs sur la participation des publics peu scolarisés au dispositif, en particulier sur celle des personnes qui n'ont pas le CEB ?

Par Sylvie-Anne GOFFINET

En 2018, 11% des candidats¹ avaient le CEB comme unique diplôme et 21% avaient en plus le CE1D ou le CESI. Le taux le plus important concernait les candidats ayant le CESS comme dernier diplôme obtenu (28%). Ce qui signifie que 32% avaient un «*faible niveau de savoirs, d'aptitudes et de compétences*», selon la définition donnée par le Conseil européen («*personnes qui ont quitté l'éducation et la formation initiales sans avoir achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un niveau équivalent*»)².

Analysons maintenant l'évolution de la répartition des candidats selon le niveau du dernier diplôme obtenu. Et observons particulièrement la part des personnes peu diplômées puisque, comme le disent explicitement les rapports d'activité du Consortium de validation des compétences, «*la validation s'adresse en priorité à un public ayant un niveau de qualification peu élevé*» (jusqu'en 2013), «*... à un public en dessous du CESS*» (à partir de 2014).

	2010*	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
CEB	12%	14%	17%	13%	14%	14%	12%	13%	11%
CESI	20%	25%	22%	26%	25%	25%	24%	23%	21%
CQ/Apprent.	10%	10%	9%	10%	10%	11%	10%	10%	11%
CESS	29%	26%	24%	24%	23%	25%	25%	30%	28%
Supérieur	8%	6%	9%	8%	7%	6%	7%	7%	9%
Autres	20%	19%	18%	20%	21%	19%	21%	17%	21%

* Première année pour laquelle il existe des données accessibles en ligne.

Voici ce qu'en disent les rapports d'activité du Consortium :

– Les premiers rapports (jusqu'en 2013) mettent l'accent sur la diminution du nombre de détenteurs d'un CESS (les chiffres comprenant les personnes

1 Comme le font les rapports d'activité du Consortium de validation des compétences, j'utilise le terme de candidats mais il faut savoir qu'il s'agit en réalité des épreuves présentées. Un candidat ayant présenté plusieurs épreuves a donc été compté autant de fois que le nombre d'épreuves auxquelles il s'est présenté.

2 Recommandation du Conseil du 19 décembre 2016 relative à des parcours de renforcement des compétences : de nouvelles perspectives pour les adultes, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=FR)

possédant un certificat de qualification ou un certificat d'apprentissage) et d'un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire) au bénéfice des personnes n'ayant pas dépassé le CEB et/ou le CESI.

– À partir de 2014, l'attention est portée sur trois points : premièrement, le taux élevé de personnes n'ayant pas obtenu de diplôme supérieur au CESI ; deuxièmement, l'observation d'une régularité d'année en année dans l'évolution du public ; et troisièmement, l'importance de la catégorie « Autres » (*voir ci-dessous*).

Une analyse parfois surprenante

Lorsque le taux des personnes faiblement diplômées augmentait (de 2010 à 2012) et que celui des personnes plus diplômées diminuait, c'est cette tendance qui était mise en avant dans les rapports d'activité. Par contre, à partir de 2014, l'accent est plutôt mis sur la stabilité du profil scolaire des candidats, ce qui est effectivement le cas en 2014 et en 2015 mais ne l'est plus à partir de 2016 où on constate un mouvement inverse de celui observé les premières années de rapports, soit une diminution des taux des moins diplômés et une augmentation de celui des plus diplômés. Et pourtant, les rapports continuent de parler de stabilité dans la répartition des candidats ! La comparaison entre 2010 et 2018 est une bonne illustration de ce paradoxe. En 2018, tant le pourcentage de candidats de niveau égal ou inférieur au CESI que celui des candidats ayant un niveau égal ou supérieur au CESS sont identiques à ceux de 2010. Nulle part ce retour de tendance n'est mentionné... Après s'être d'abord félicités de la diminution de la part des candidats disposant du CESS ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur au profit des candidats n'ayant pas dépassé le CESI, et avoir ensuite constaté une stabilité du public, les rapports persistent toujours en 2018 à voir cette stabilité dans les chiffres alors qu'il saute aux yeux que ce n'est plus le cas !

Par ailleurs, en 2016 et en 2018³, l'analyse des statistiques relatives au niveau d'études inférieur inclut les personnes ayant un certificat de qualification ou d'apprentissage dans le groupe des personnes ne disposant pas du CESS,

3 Le rapport de 2017 ne commente pas les données relatives au niveau scolaire des candidats.

alors qu'antérieurement ce groupe était assimilé à celui des détenteurs du CESS. Avec la conséquence suivante : un « gonflement » du taux des personnes ayant le CESS dans l'analyse des données dans les rapports des premières années et, inversement, ces dernières années, de celui des personnes n'ayant pas le CESS (soit de 36 à 46% pour 2016 et de 32 à 43% pour 2018). Petit artifice qui permet de renforcer les tendances observées et mentionnées dans le point précédent ?!

Les « autres », qui sont-ils ?

La catégorie « Autres » : une catégorie qu'aucun rapport ne passe sous silence. Et pour cause... Cette catégorie affiche un taux qui tourne chaque année autour des 20%. Les rapports d'activité soulignent que cette catégorie ne peut être interprétée mais ils mentionnent néanmoins qu'elle « *trouve son origine dans l'impossibilité de déterminer le dernier diplôme des candidats d'origine étrangère n'ayant pas obtenu d'équivalence* ». Le rapport de 2012 dit quant à lui que cette catégorie pourrait venir gonfler le pourcentage de ceux qui ont atteint un niveau inférieur ou égal au CESS, faisant par là l'hypothèse que les publics qui n'ont pas de diplôme reconnu sont largement constitués de personnes peu qualifiées. C'est cependant loin d'être sûr... On peut en effet faire l'hypothèse inverse, à savoir : du fait qu'elles ne peuvent obtenir en Belgique l'équivalence de leur diplôme, des personnes diplômées à l'étranger tentent de faire reconnaître leurs compétences par une autre voie, celle de la validation des compétences.

Conscient de l'importance de cette catégorie, le Consortium de validation des compétences annonce, dans son rapport de l'année 2018, qu'« *un développement sera envisagé en 2019 afin de permettre l'identification de ces personnes, en lien avec les niveaux d'études définis par Actiris*⁴. »⁵ Espérons

4 Études à l'étranger sans équivalence : maximum secondaire 2^e degré, 3^e degré, enseignement supérieur ou indéterminé. Voir : https://viewstat.actiris.brussels/viewstat_help_FR_DE_niveau_d_etude.html

5 Notons cependant que, déjà en 2014, le rapport d'activité proposait d'avancer dans la connaissance du public « autre » : « *Une attention toute particulière devra être apportée à ce point, notamment via une concertation avec les acteurs du terrain lors des formations* ». Si attention particulière il y a eu, elle ne semble pas avoir permis d'avancer dans la connaissance de cette catégorie puisqu'il n'en est pas fait mention dans les rapports ultérieurs.

que cette identification apportera un éclaircissement qui serait fort utile pour fiabiliser l'analyse des statistiques et permettre de les confronter à la répartition des niveaux d'études dans la population générale. C'est en effet la confrontation des données de la validation des compétences et celles de la population francophone (wallonne et bruxelloise) qui devrait permettre d'évaluer si la validation des compétences « favorise » ou non le public faiblement scolarisé. Car, que nous montre, en l'état actuel de la connaissance du public, la mise en parallèle des chiffres de la validation des compétences et de ceux de l'Office belge de statistique, Statbel⁶ ?

Année 2018		Validation des compétences	Statbel
Niveaux d'études	Bas niveau	32%	30,5%
	Niveau moyen	39%	34,6%
	Niveau élevé	9%	34,9%
	Autres	21%	0%

Sources : Consortium de validation des compétences, *Rapport d'activité 2018* (www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Rapport%20d%27activit%C3%A9%20-%202018.pdf) ; Statbel, *Enquête sur les forces de travail* (<https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/niveau-dinstruction#panel-11>)

Comme le tableau permet de le voir, les niveaux de formation bas (CESI maximum) et moyen (CESS, certificat de qualification ou d'apprentissage) sont légèrement surreprésentés dans le public de la validation des compétences et le niveau élevé (enseignement supérieur) est fortement sous-représenté. Mais, alors que dans les données Statbel, tous les individus sont classés dans

⁶ Signalons que cette comparaison comporte deux biais possibles mais leur impact semble a priori limité : d'une part, l'âge (la validation des compétences s'adresse aux personnes de 18 ans minimum, tandis que l'enquête sur les forces de travail – dont sont issues les données de Statbel – s'adresse à la population âgée de 15 à 64 ans) ; d'autre part, le régime linguistique du public (le dispositif de validation des compétences s'adresse aux personnes wallonnes et bruxelloises souhaitant obtenir un ou des titres de compétences en passant une épreuve qui se déroule en français, tandis que les données de Statbel reprises dans le tableau ci-dessus concernent toutes les personnes résidant en Wallonie et à Bruxelles, quel que soit leur régime linguistique).

une de ces trois catégories, les données de la validation des compétences comprennent, comme nous l'avons vu, une catégorie « Autres » relativement importante en termes de pourcentage. Suivant que les personnes reprises dans cette catégorie ont un bas, moyen ou haut niveau de qualification, une fois leur niveau de scolarité identifié, elles devraient rejoindre un des trois autres groupes, ce qui risque de modifier l'importance relative de ces différents groupes. C'est donc cette identification qui permettra de déterminer si, comme l'affirme un document du Consortium, le dispositif de validation des compétences figure bien « *au rang des stratégies qui ne répliquent pas les asymétries sociales* »⁷. À ce stade de la connaissance du public, cette conclusion semble tout à fait prématurée.

Si on agrègeait autrement les données ?

En agrégeant différemment les données relatives à la participation à la validation des compétences selon le niveau de scolarité, on obtient, pour 2018, la répartition suivante :

- diplôme primaire: 11%
- diplôme de l'enseignement secondaire (CESI, CESS, certificat de qualification) et certificat d'apprentissage: 60%
- diplôme de l'enseignement supérieur: 9%

C'est donc majoritairement les personnes ayant un diplôme de l'enseignement secondaire qui sont les grands bénéficiaires du dispositif de validation des compétences. Cette agrégation alternative montre également, tout comme ce qui précède, que les statistiques sont (relativement) malléables: selon ce que l'on veut démontrer, on peut tirer différentes conclusions à partir de données chiffrées, même si celles-ci sont totalement fiables comme le sont les comptages exhaustifs (à l'inverse des statistiques établies sur base d'un échantillon, même représentatif de la population, qui comportent toujours une marge d'erreur, variable selon la taille de l'échantillon).

⁷ Note d'orientation stratégique 2015-2019 du dispositif de validation des compétences professionnelles, Document approuvé par la Commission consultative et d'agrément le 12 décembre 2014, p.11 (www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Note-orientation-strat%C3%A9gique-validation-competences.pdf).

Et quid des personnes n'ayant pas le CEB ?

Un public absent des statistiques

Les statistiques de la validation des compétences ne donnent aucune information concernant les personnes qui n'ont pas obtenu le CEB. Tous les candidats auraient-ils donc au moins le CEB ? À moins que ces personnes ne fassent partie de la catégorie « Autres » ? S'il s'avérait que des personnes sans CEB figurent parmi les candidats à la validation des compétences, où apparaîtraient-elles lorsque les personnes faisant partie de cette catégorie auront été identifiées (sur base des catégories définies par Actiris – voir ci-dessus) puisqu'elles ne sont pas concernées par l'hypothèse de départ, à savoir que les candidats qui se retrouvent dans cette catégorie sont des personnes d'origine étrangère n'ayant pas obtenu d'équivalence de diplôme ?

La seule manière de donner une place aux personnes sans aucun certificat ou diplôme serait de créer une catégorie spécifique et de constater, le cas échéant, qu'aucun candidat à la certification des compétences ne relève de cette catégorie. Cela permettrait de tirer des constats clairs sur la non-participation de ce public à la validation des compétences. Cela demanderait néanmoins de préalablement considérer que ce public fait bien partie du public cible de la validation des compétences et de considérer comme important de pouvoir évaluer sa participation au dispositif.

En attendant, force est de constater que ce public, de moins en moins pris en compte par les statistiques officielles, tous domaines confondus, semble ne pas exister aux yeux des politiques et des acteurs qui ont mis en place le dispositif de validation des compétences, le dirigent et le gèrent au quotidien. Ce qui contribue à renforcer son invisibilité. Pas de statistiques n'entraîne-t-il pas de facto une absence de prise en compte ?

L'offre configure le public

Si par ailleurs on met en regard les métiers qui peuvent être validés et le public qui a obtenu un ou des titres de compétence, on constate une certaine correspondance entre les deux puisqu'une grande partie des métiers pour lesquels la validation est possible sont des métiers correspondant à des formations habituellement certifiées dans l'enseignement professionnel ou

technique de qualification. Ainsi, les personnes qui possèdent le CEB mais n'ont pas obtenu d'autre certificat ou diplôme avancent dans leur curriculum de reconnaissance de compétences en obtenant un (des) titre(s) qui correspond(ent) à l'avancement dans le cursus scolaire traditionnel ; d'autres qui ont déjà de tels titres peuvent se réorienter vers un autre métier de niveau de qualification équivalent ou supérieur ; d'autres encore qui possèdent un CESS non qualifiant et n'ont pas obtenu par la suite un diplôme de l'enseignement supérieur peuvent obtenir un (des) titre(s) valorisable(s) sur le marché du travail. Quant à celles qui ne possèdent pas le CEB, considère-t-on qu'elles n'ont pas atteint le niveau de compétences requis pour réussir avec succès une épreuve de validation des compétences ?

Que conclure...

... sinon qu'il y a de fortes présomptions que le public non scolarisé ou scolarisé sans avoir jamais obtenu une quelconque certification soit tout aussi absent du dispositif de validation des compétences que des statistiques des rapports d'activité du Consortium⁸. Il ne semble par ailleurs pas permis de conclure, comme on a pu le lire, que la validation des compétences constitue un dispositif qui compense les inégalités engendrées par le système scolaire. Si l'on constate en effet une légère surreprésentation des personnes faiblement scolarisées (de l'ordre de + 1,5% par rapport aux statistiques concernant l'ensemble de la population), l'importance de la catégorie « Autres » dans les statistiques du Consortium ne permet pas d'aller au-delà du stade de la simple hypothèse. Ce qui par contre semble certain, c'est que la validation des compétences touche majoritairement les titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire (inférieur ou supérieur), leur permettant d'améliorer leur positionnement sur le marché du travail ; en d'autres termes, d'être plus compétitifs dans leur recherche d'emploi ou d'acquérir des atouts pour le maintien ou l'amélioration de leur statut au sein de leur entreprise.

L'accord de coopération du 24 juillet 2003 relatif à la validation des compétences définissait le public cible du dispositif par un ensemble de catégories

8 D'autres éléments amenant à une conclusion similaire sont développés dans l'article suivant.

(demandeurs d'emploi, travailleurs salariés, agents des services publics, indépendants, conjoints aidants), ce qui excluait toute personne n'appartenant pas à ces catégories comme les bénéficiaires du RIS (Revenu d'Intégration Sociale) ou d'une aide sociale octroyée par un CPAS, les personnes au foyer... Le nouvel accord conclu le 21 mars 2019 « ouvre désormais le bénéfice de la validation des compétences à toute personne tout au long de sa vie, hormis les mineurs soumis à l'obligation scolaire ». Cette modification de la définition du public constitue un argument clé pour revendiquer l'accès des personnes en difficulté de lecture-écriture, détentrice ou non d'un CEB et quel que soit leur statut, à la validation des compétences. Accès qui, pour être effectif, devra être assorti de la mise en place de nouvelles mesures...

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Écrire Communauté française



Lire et Écrire Communauté Française



Département des Yvelines © Nicolas DUPREY/OD 78) — licence CC BY-ND 2.0

La validation des compétences, un moyen pour combler le fossé entre ceux qui ont obtenu une certification et ceux dont les savoirs et les compétences acquises par l'expérience professionnelle et sociale ne sont pas reconnus ?

Souad, coiffeuse

Afghane, Souad a la trentaine. Elle et son mari sont en formation à Lire et Écrire depuis plusieurs mois. Lors d'un entretien au cours duquel son mari s'informe sur les modalités de validation de ses compétences en soudure, elle découvre l'existence de ce système et demande ce qu'il en est pour elle qui était coiffeuse en Afghanistan. Dans la foulée, elle s'inscrit à une session de validation des compétences en coupe dames, à Liège, et échoue en raison de son manque de maîtrise du français oral, mais également du fait de compétences insuffisantes au niveau des techniques de coiffure. Il lui est alors proposé d'acquérir sur le terrain les techniques manquantes, mais il lui est demandé d'ôter le voile et de pouvoir aussi coiffer des hommes¹, choses non envisageables alors pour elle. Elle renonce à son projet de faire valider ses compétences.

Vinciane ANNET, agent de guidance
et Benoît LEMAIRE, coordinateur de projets
Lire et Écrire Luxembourg

¹ En raison du fait qu'en Belgique, bon nombre de salons de coiffure sont mixtes.

La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture ?

L'accessibilité des dispositifs de validation des compétences constitue à priori un enjeu pour le secteur de l'alphabétisation dont le public ayant souvent connu des difficultés scolaires n'a, dans son parcours scolaire, pas eu accès aux dispositifs de certification plus classiques (dans le cadre de l'enseignement qualifiant, secondaire ou supérieur, ou de la promotion sociale), et n'y a toujours pas accès en tant qu'adultes. Et pourtant...

Par Sylvie-Anne GOFFINET

Pour tenter d'évaluer les freins/obstacles à la validation des compétences professionnelles pour les personnes en difficulté de lecture-écriture, voire en mathématiques, cet article passera dans un premier temps en revue les différentes étapes qui mènent à l'obtention d'un ou de plusieurs titres de compétence dans le cadre du dispositif de validation des compétences mis en œuvre par les Régions wallonne et bruxelloise¹. Dans un second temps, la réflexion sera élargie à d'autres facteurs, notamment à partir d'une étude relative au dispositif français de validation des acquis de l'expérience (VAE)² qui permettra d'intégrer la relation à l'oral dans la réflexion.

Obstacles présents aux différentes étapes du dispositif

Le stade de l'information

Pour les personnes analphabètes, l'orientation vers la validation des compétences n'est possible que si un service ou toute personne avec qui elles sont en contact leur donne spontanément les renseignements car elles ne sont bien souvent tout simplement pas au courant du dispositif qui leur permettrait d'acquérir des titres valorisables sur le marché de l'emploi sans passer par la case formation (*voir encadré*).

À Lire et Écrire Verviers, après avoir questionné les apprenants possédant une compétence professionnelle, grande ou petite, et donc potentiellement susceptibles d'être intéressés par la validation des compétences, il s'est avéré qu'aucun ne connaissait le dispositif et, même après explications, aucun ne semblait comprendre de quoi il s'agissait concrètement et pourquoi on venait leur en parler.

Pour une recherche en ligne, il est nécessaire d'avoir accès à un ordinateur, une tablette ou un smartphone, mais aussi de savoir naviguer sur le net pour

1 Pour la présentation du dispositif et des étapes de la validation, voir l'article : **La validation des compétences : présentation du dispositif**, pp. 47-55.

2 Marie-Christine PRESSE, **Le processus de reconnaissance en VAE des personnes faiblement scolarisées : le rapport à la langue**, in *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, n°4, décembre 2010, pp. 69-81 (www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf04_a04.pdf).

trouver l'information recherchée (usages d'un moteur de recherche, recours aux liens hypertextes, maîtrise d'un vocabulaire spécifique, etc.). Le site de la validation des compétences fournit les renseignements utiles mais il n'est pas toujours aisé d'y naviguer. L'accès au descriptif des différents métiers pour lesquels un ou des titres peuvent être obtenus nécessite de d'abord sélectionner un secteur avant d'avoir accès aux métiers correspondant à ce secteur. Et il n'est pas nécessairement facile de trouver un métier par ce chemin. Par exemple, vendeur automobile n'est pas repris dans le secteur « automobile » mais bien dans celui de « commerce et distribution ». Le moteur de recherche, quant à lui, ne permet pas toujours d'accéder facilement au métier recherché. Ainsi, par exemple, pour le métier de cariste/conducteur de charriot élévateur, le moteur de recherche fonctionne avec cariste mais pas avec conducteur de char(r)iot élévateur.

La guidance et l'inscription

Lors de ce premier contact, outre les informations relatives aux modalités d'inscription, d'organisation, de déroulement de l'épreuve..., le spécialiste métier va s'assurer que le candidat maîtrise suffisamment le français pour comprendre les consignes (orales et écrites) lors de l'épreuve de validation et évaluera avec lui ses chances de réussite. Au cas où celles-ci s'avèreraient insuffisantes, le site de la validation des compétences dit que la personne qui reçoit le candidat lui expliquera clairement le pourquoi et l'orientera éventuellement vers une formation complémentaire préalable. C'est néanmoins le candidat qui finalement décidera de son inscription à une ou plusieurs épreuves de validation.

La phase de guidance constitue déjà en soi une « épreuve » pour l'accès à la validation des compétences. D'abord parce que, comme l'indiquent les outils de positionnement des différents métiers (qui servent de guide aux entretiens)³, les candidats devront répondre de leur connaissance de la langue orale et écrite quant à la compréhension de consignes. Ensuite parce qu'il leur sera demandé s'ils possèdent certaines compétences en lien avec

³ Ces outils sont téléchargeables à partir de la page de présentation de chaque métier sur le site de la validation des compétences : www.validationdescompetences.be

les tâches spécifiques du métier. Dans quelle mesure ces tâches sont-elles liées à la maîtrise de l'écrit et des mathématiques de base? Prenons cinq métiers dont l'exercice ne semble à priori pas nécessiter le recours à l'écrit: aide-ménager (H/F), boulanger-pâtissier (H/F), maçon (H/F), fossoyeur (H/F) et conducteur de charriot élévateur (H/F). Que disent les outils de positionnement relatifs à ces métiers?

Pour le métier d'aide-ménager, il est demandé au candidat s'il sait interpréter les étiquettes (sur les produits d'entretien et sur le linge) et s'il sait choisir un programme de lessive adapté au linge qu'il aura trié, ce qui implique de pouvoir lire les pictogrammes, et/ou les indications d'utilisation du produit.

Pour le métier de boulanger-pâtissier, l'outil de positionnement demande au candidat s'il sait effectuer une règle de trois (« *par exemple, pour réaliser 100 tartes au sucre, j'ai besoin de 15 kg de cassonade brune ; et pour réaliser seulement 22 tartes au sucre, j'ai besoin de ... cassonade brune* ») et pour l'unité 4⁴, il lui est demandé s'il a déjà « *dressé à la poche et écrit au cornet* ».

Pour le métier de maçon, le candidat doit être capable de lire un plan, par exemple pour implanter un ouvrage au sol (unités 4, 6 et 7), pour placer une barrière d'étanchéité (unité 4), et pour placer des poutres et des clous (unité 6). En outre, pour les unités 4, 6 et 7, il est indiqué dans l'outil de positionnement que « *sur base des réponses fournies par le candidat au QCM (réponses aux questions posées dans l'outil de positionnement), l'évaluateur entamera une discussion ouverte afin d'évaluer, de concert avec le candidat, sa capacité à présenter l'épreuve de validation* ».

Pour le métier de fossoyeur, il est demandé au candidat s'il sait travailler en suivant un schéma/un croquis/un plan/une notice et s'il a déjà complété des documents administratifs (registre,...).

Pour le métier de conducteur de charriot élévateur, l'outil de positionnement se présente de manière assez différente des précédents. Après des questions sur l'expérience professionnelle du candidat, sa formation et ses

4 Comme indiqué pp. 49-50, un métier peut être divisé en une ou plusieurs unités de compétence ; à chaque unité correspond un titre de compétence.

connaissances en lien avec le métier (compréhension de consignes orales et écrites, des pictogrammes utilisés dans un entrepôt, connaissance des règles de sécurité et d'hygiène en vigueur dans un entrepôt, attention portée au diagramme de charge), le document s'attache à présenter une procédure : le candidat doit d'abord remplir et renvoyer le questionnaire complété avant de pouvoir participer à une séance d'information et être ensuite reçu pour un entretien de guidance basé sur le même questionnaire ; puis enfin, dernière étape avant l'épreuve pratique, se présenter à un test théorique éliminatoire qui portera sur la connaissance de l'engin, la connaissance des pictogrammes et des règles de sécurité relatives à la pratique du métier.

Malgré que la maîtrise de la langue écrite et des mathématiques soit souvent liée à la pratique du métier, le fait qu'il soit d'emblée demandé dans les outils de positionnement si les personnes peuvent comprendre des consignes orales et écrites en français risque de décourager celles qui ne se sentent pas à l'aise avec ces langages, à fortiori celles qui ne les maîtrisent que peu ou pas du tout.

Ajoutons que dans le parcours de validation, l'alphabétisation et le FLE sont considérés comme des prérequis, et que par conséquent un parcours en alpha ou en FLE peut être conseillé aux personnes en difficulté avec la langue orale ou écrite. À titre de projet pilote, à Bruxelles, des modules courts (d'une durée de 40h dont 34h de français orienté métier) ont été organisés entre septembre 2016 et août 2017, en vue de permettre aux personnes possédant les compétences professionnelles mais manquant d'un vocabulaire métier spécifique, au regard des référentiels de validation et des consignes données dans les centres de validation des compétences. Ces modules n'étaient cependant pas destinés au public en difficulté de lecture-écriture (public « alpha » ou « alpha-FLE »), ni d'ailleurs au public n'ayant pas déjà une maîtrise de base de la langue orale, c'est-à-dire capable de prendre part à une conversation simple⁵.

⁵ Voir l'article: *Projets pilotes pour une meilleure prise en compte des personnes en difficulté avec la langue française* (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja215).

La passation de l'épreuve

Lorsque le candidat aura franchi toutes les étapes précédentes et aura décidé s'il poursuit la démarche en se présentant à l'épreuve de mise en pratique, il recevra, en début d'épreuve, un document reprenant les consignes et les informations pratiques : énoncé de la tâche à réaliser et conditions de sa réalisation (durée, ressources matérielles et humaines disponibles lors de l'épreuve, plan ou schéma de travail...). Les consignes seront également données oralement en français, avec des mots simples, par l'évaluateur. Si le candidat n'a pas bien compris, l'évaluateur reformulera les consignes et, pendant l'épreuve, il pourra également rappeler les consignes de départ. Si on en croit le site, tout est donc mis en place pour faciliter au mieux la compréhension des consignes par le candidat de manière à ce qu'elles ne constituent pas un frein à la réussite, l'oral semblant venir en soutien au document écrit. Il semble néanmoins évident que l'attitude de l'évaluateur jouera un grand rôle dans la mesure où il se montrera ou non compréhensif à l'égard de la situation du candidat et anticipera ou non l'obstacle que peut constituer la maîtrise de la langue écrite dans la réussite de l'épreuve.

Concrètement pour les cinq mêmes métiers que ceux analysés pour la guidance, des précisions supplémentaires sont parfois apportées sur la manière dont sont données les consignes :

- Pour les métiers de fossoyeur et d'aide-ménager, les outils de positionnement respectifs n'apportent aucune autre spécification quant à l'utilisation de documents écrits en lien avec les consignes données lors de la passation de l'épreuve.
- Pour le métier de boulanger-pâtissier, l'outil de positionnement stipule que le candidat recevra, lors de l'épreuve, une fiche de production (tenant lieu de consigne) ou une liste des ingrédients par type de pâte/préparation à réaliser ainsi que l'ordre d'exécution des différents produits.
- Pour le métier de maçon, pour l'unité 1, le candidat devra répondre à un questionnaire portant sur la pose d'un drain périphérique.
- Pour le métier de conducteur de charriot élévateur, il n'y a pas de spécification quant à l'usage de consignes écrites lors de l'épreuve pratique et les compétences sont évaluées sur base des critères suivants : qualité de la démarche, adéquation de la communication, respect des règles d'hygiène, de

sécurité, d'ergonomie et environnementales. Mais sans doute n'était-il pas nécessaire de préciser davantage dans la mesure où les candidats ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit auront déjà été éliminés lors d'une des phases précédentes, au plus tard lors du test théorique.

Ajoutons que la validation ne concerne que les compétences professionnelles prédéfinies, à mettre en œuvre selon un processus préétabli ou selon des manières de faire en vigueur dans la profession, ici et maintenant. Le candidat ou la candidate ne pourra donc pas adopter un processus qu'il aurait acquis dans un autre environnement (*voir encadré*) et/ou lui permettant par exemple de contourner le recours à des compétences en lecture, écriture et mathématiques qu'il ne possède pas, et ce en utilisant une compétence alternative issue de son expérience et donnant le même résultat. En outre, l'évaluation ne permet pas au candidat de mettre en valeur des compétences transversales quelles qu'elles soient – compétences sociales, autonomie, capacité d'apprendre à apprendre,...)⁶ – qui peuvent être utiles dans une pratique professionnelle.

C'est par exemple le cas de M. (52 ans), apprenant à Lire et Écrire Verriers, qui a précédemment travaillé comme coffreur en Espagne. Les matériaux utilisés en Belgique et en Espagne n'étant pas les mêmes, M. serait inévitablement recalé s'il entamait un processus de validation des compétences. Il devrait d'abord suivre une formation (40 semaines pour une formation de coffreur organisées par le Forem) à laquelle il lui sera difficile, voire impossible d'accéder vu ses difficultés en français. Cette formation nécessite en effet une connaissance élémentaire du français et des quatre opérations fondamentales (il faudrait par ailleurs qu'elle soit organisée dans la région où M. habite). Ce sont donc les mêmes obstacles (connaissance du français, des mathématiques de base...) qui empêchent l'accès à la formation qualifiante et à la validation des compétences.

⁶ À ce propos, l'ICÉA - Institut (canadien) de Coopération pour l'Éducation des Adultes a créé un outil intitulé «Nos compétences fortes» dont l'objectif est de permettre aux adultes de se reconnaître des compétences génériques (22 compétences susceptibles d'être utilisées dans différents milieux, y compris en milieu professionnel : confiance en soi, confiance dans les autres, créativité, débrouillardise, esprit d'équipe...). Un référentiel présentant ces compétences génériques accompagne l'outil (descriptif de l'outil et référentiel téléchargeables à la page : www.icea.qc.ca/site/fr/services/nos-comp%C3%A9tences-fortes).

Et qu'en est-il de ces nombreux travailleurs, souvent d'origine étrangère, contraints au travail en noir dans des secteurs comme le bâtiment qui ne peuvent entamer une procédure de validation de leurs compétences sans devoir reconnaître officiellement qu'elles ont été acquises dans l'illégalité ?

D'autres freins/obstacles

Ces autres freins/obstacles viennent se surajouter à ceux présents aux différentes étapes du parcours vers l'obtention d'un ou plusieurs titres de compétence. Épinglons : des freins liés à la conception même du processus, d'autres au fait que la validation des compétences est intimement liée au marché de l'emploi, tandis que d'autres encore sont la conséquence des inégalités sociales, intimement liées aux inégalités scolaires, quant à la maîtrise de la langue, non seulement écrite mais aussi orale.

Un parcours où on est seul à faire face

Pour obtenir un ou des titres de compétence, chacun est placé devant sa propre responsabilité. Ici point de groupe de formation, de formateur ou d'agent de guidance qui encourage et soutient ; les contacts avec les travailleurs du dispositif sont ponctuels et ne permettent donc pas d'établir une relation de confiance bien utile dans les moments difficiles. Or, *« les candidats sont souvent dans l'incapacité de prendre en charge ce 'parcours du combattant' en solitaire qu'ils n'imaginaient pas. (...) Les attentes, en matière d'autonomie, peuvent permettre à certains d'atteindre l'excellence et d'en être valorisés, mais elles peuvent conduire, en même temps, à la disqualification des personnes les moins aptes à relever le défi qu'on attend d'elles, et qui peuvent [dès lors] s'autodésigner comme étant incompetentes. »*⁷

La différence essentielle entre ce dispositif et les dispositifs de formation menant aussi à la certification réside, selon Marie-Christine Presse, *« dans le fait qu'il pousse à l'extrême les processus d'individualisation et de responsabilisation, sous couvert d'autonomie des candidats »*. *« Autonomie, responsabilité, motivation, projection dans le futur, ces attentes qui président au dispositif (...)*

⁷ Marie-Christine PRESSE, op. cit., p. 71.

pourraient convaincre que le déroulement de la procédure dépend de l'investissement de chacun et laisseraient penser que le système offre la possibilité de se faire reconnaître ainsi que celle de contrecarrer les inégalités dont chacun a pu être antérieurement victime.»⁸

Un monde du travail où la maîtrise de l'écrit est requise

On ne peut oublier que le dispositif de validation des compétences est un outil au service du monde du travail puisqu'il permet aux entreprises d'engager un personnel correspondant au profil de compétences attendu ou d'utiliser ses travailleurs au mieux de leurs compétences, en s'assurant que la personne maîtrise bien les compétences nécessaires pour telle ou telle tâche, telle ou telle fonction. Dès lors que les employeurs, de par leur qualité de membres des Commissions de référentiels du Consortium de validation des compétences, participent à la construction des référentiels de validation et que le but avoué du dispositif est l'employabilité des personnes qui se trouvent ou voudraient entrer dans le monde du travail, les attentes des employeurs, notamment en ce qui concerne la maîtrise de l'écrit, transparaissent immanquablement dans les référentiels.

Si la nécessité de maîtriser l'écrit était totalement absente au niveau de la validation, elle se retrouverait néanmoins bien présente au niveau de l'accès au monde du travail. En effet, dès la recherche d'emploi, il convient de plus en plus souvent d'avoir des compétences à l'écrit, et ce même dans le secteur de l'intérim, comme en témoignent des collègues de Lire et Écrire Wallonie picarde : « *Nous avons remarqué qu'il y a obligation d'avoir une adresse mail dans le secteur du travail intérimaire. Les inscriptions se font en ligne, les missions intérimaires sont confirmées par SMS et tous les documents sont envoyés par mail (contrats, fiches de paie...).* »⁹ Et si l'on consulte les offres d'emploi, la maîtrise de certaines compétences à l'écrit est omniprésente.

Ainsi, prenons (presque) au hasard trois offres d'emploi sur le site d'Actiris dans le domaine du nettoyage et de l'entretien :

⁸ Ibid. pp. 70-71.

⁹ Valérie CRESCENCE, Thérèse D'HULST et Fabien MASSÉ, *Quel passage de l'oral à l'écrit, et de l'écrit à l'oral dans l'apprentissage?*, in *Journal de l'alpha*, n°211, 4^e trimestre 2018, p. 73 (www.lire-et-ecrire.be/ja211).

- une offre de concierge (H/F) dans un immeuble de 130 appartements. Dans les tâches à effectuer figurent la distribution du courrier, ainsi que le nettoyage de l'immeuble, abords et parkings selon un planning. Dans le profil souhaité, la connaissance de l'anglais est considérée comme un atout et il convient d'avoir des compétences en bureautique : messagerie (Outlook, LotusNote,...), internet (Internet Explorer, Mozilla, Netscape,...), traitement de texte (Word, Writer,...) ;
- une offre de technicien de surface (H/F) pour l'entreprise de travail adapté *Village n°1 Reine Fabiola*. Dans le profil requis, il est mentionné que le candidat doit avoir une bonne connaissance du français (lu et parlé) et qu'être titulaire d'un permis de conduire B est un atout. Et comme compétences, il faut notamment savoir lire et comprendre les consignes de sécurité ainsi que l'utilisation des produits ;
- une offre de laveur de vitres (H/F/X) qui ne mentionne aucune compétence ou atout en lien avec la maîtrise de l'écrit. Cependant, en consultant le portail IMT-B (Information sur le Marché du Travail à Bruxelles) auquel renvoie l'offre, on constate qu'il faut posséder un certificat d'aptitude à la conduite d'élévateur à nacelle (qui s'obtient en réussissant, après une formation d'une journée, un examen théorique et pratique), qu'il faut pouvoir estimer les couts et établir des devis, gérer un stock ou une réserve, utiliser les détergents chimiques..., toutes activités qui nécessitent, la plupart du temps, de recourir à la lecture, l'écriture ou les mathématiques.

Sans oublier que l'écrit peut déjà être requis au moment de poser sa candidature (en ligne ou par courrier), à l'exception des offres pour lesquelles il est possible de prendre directement rendez-vous avec une antenne d'Actiris.

Et quid de l'oral ?

Une étude sur l'accès à la certification, par la validation des acquis de l'expérience (VAE), des personnes faiblement scolarisées a montré que ce dispositif français qui permet l'accès à la certification à partir d'un entretien au cours duquel le candidat est amené, dans un premier temps, à décrire ses activités professionnelles antérieures place les personnes dans une « *insécurité linguistique liée à la connaissance, plus ou moins implicite, de l'existence d'une norme langagière scolaire et à l'autodévalorisation du langage personnel,*

autodévalorisation qui est le résultat de jugements de valeur vécus antérieurement : « D'une part, (...) elles n'ont 'pas les mots pour le dire', d'autre part, elles ne voient pas ce qu'il y a 'à dire de leurs activités, ni ce qu'il faut en dire' car il s'agit, selon elles, d'activités simples. »¹⁰ Comme ce candidat « qui synthétise son expérience en une formule : 'j' fais d'la peinture', et qui répond, à la question de l'accompagnateur sollicitant quelques précisions : 'ben d'la peinture vous voyez quoi !', et ce en montrant un mur peint »¹¹.

Alors qu'on pourrait croire que ce dispositif VAE permet à celles et ceux qui disposent d'un faible niveau de formation initiale et qui ont acquis des savoir-faire professionnels à travers l'expérience d'accéder à la certification, il en va en réalité tout autrement du fait d'un rapport différencié à l'oral, pourtant présumé placer tous les candidats sur un pied d'égalité. « Ces personnes faiblement scolarisées peuvent se sentir compétentes dans leurs activités professionnelles mais ne pas savoir le faire valoir dans la procédure VAE, ne pas savoir choisir les mots appropriés, ne pas savoir le dire dans les formes attendues (...), et, dès lors, ne pas parvenir à formaliser de manière ad hoc leurs connaissances, compétences, acquis des expériences de la vie professionnelle et sociale. »¹² Le rapport à la langue se forgeant à travers l'histoire singulière et collective (groupes d'appartenance, classe sociale) et par la trajectoire scolaire, une personne qui a peu l'habitude, de par son histoire personnelle, sociale et professionnelle, de parler de son métier dans un langage relativement formalisé risque de paraître peu sûre d'elle, voire incompétente parce qu'elle ne possède tout simplement pas « le genre linguistique » qui lui permettrait d'en parler de la manière attendue par les évaluateurs.

Suite à ces constats, un dispositif de formation a été mis en place. Ce dispositif, dont l'objectif était de permettre aux personnes faiblement scolarisées de pouvoir s'engager sereinement dans un parcours VAE, a montré que pour ces personnes, ce n'est pas l'écrit qu'il faut supprimer mais qu'au contraire, « le passage par l'écrit facilitait l'expression orale bien que les écrits ne soient

¹⁰ Marie-Christine PRESSE, op. cit., p. 72.

¹¹ Ibid., p. 73.

¹² Ibid., pp. 71-72.

pas rédigés en phrases. (...) Le fait d'avoir cet écrit, d'avoir pris le temps de réfléchir, leur permettait de savoir comment elles pouvaient parler d'elles et ce qu'elles pouvaient dire de leurs compétences.»¹³

Bien que le dispositif belge soit différent du dispositif français puisque la certification s'acquiert en Belgique à travers une épreuve pratique (mise en situation professionnelle reconstituée), les interactions orales qui ne manqueront pas de se produire entre le candidat et le spécialiste métier lors de l'entretien de guidance, entre le candidat et l'évaluateur lors de la passation de l'épreuve seront entachées par la même inégalité face à la maîtrise du langage oral. Ici aussi, le langage utilisé dans un contexte précis – milieu de travail connu, tâches maîtrisées, interactions sociales fonctionnelles, hiérarchiques ou de camaraderie – risquera de ne pas suffire dans une situation décontextualisée telle que celle proposée lors de l'épreuve de validation des compétences.

Et demain ?

Ces constats ne sont-ils pas un plaidoyer pour l'alphabétisation ? Reste à trouver comment articuler l'alphabétisation et les besoins des personnes qui souhaitent faire reconnaître et valider leurs savoirs et compétences¹⁴. Pour ensuite transformer les pistes dégagées en revendications.

Cela nécessiterait bien plus qu'une prise de conscience par les structures de validation de la réalité du public en difficulté de lecture-écriture. C'est l'ensemble du dispositif qu'il faudrait revoir en renversant la logique qui prévaut actuellement. Plutôt que de positionner la validation des compétences dans une perspective de gestion des ressources humaines au service de la compétitivité économique et de l'État social actif¹⁵, il s'agirait de la centrer

¹³ Ibid., p. 77.

¹⁴ À l'instar de ce qui s'est fait à Libramont dans le cadre de la formation professionnelle avec le projet « Des mots et des briques ». Voir : Aurélie AUDEMAR (article écrit sur base d'entretiens), « Des mots et des briques » : un projet pilote de formation concomitante, in *Journal de l'alpha*, n°206, 3^e trimestre 2017, pp. 81-94 (www.lire-et-ecrire.be/ja206).

¹⁵ Voir article suivant : *Validation des compétences : un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif.*

sur la personne et de lui donner des finalités d'émancipation individuelle et sociale, comme le fait par exemple le portfolio de Lire et Écrire, *Mes chemins d'apprentissages*¹⁶.

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Écrire Communauté française

¹⁶ Voir : *À la croisée des normes, le portfolio « Mes chemins d'apprentissages »*, pp. 112-120.



Pour faire valider leurs compétences, les candidats sont souvent dans l'incapacité de prendre en charge ce « parcours du combattant » en solitaire qu'ils n'imaginaient pas.

Majid, coiffeur

Majid a 25 ans et est irakien. Lorsqu'il débute sa formation à Lire et Écrire, sa maîtrise du français est très limitée. D'emblée, il fait part à Sibylle de son projet : être coiffeur en Belgique, comme il l'était en Irak. Sans trop y croire, du fait de ses difficultés en français, Sibylle lui propose néanmoins de s'inscrire à une session de validation des compétences en coupe hommes. Et, à l'issue de l'épreuve, il obtient le titre de compétence. Parallèlement, il poursuit sa formation à Lire et Écrire. D'un tempérament extraverti, il progresse rapidement en français. Il est actuellement en recherche d'un stage de coiffure chez un patron, dans une formule qui pourrait déboucher sur un engagement. Avec l'aide de sa conseillère Forem, il a retravaillé son CV en mettant en avant la validation de ses compétences en coiffure et des aides à l'emploi auxquelles il peut prétendre. Pour le moment, Sibylle l'accompagne dans ses démarches auprès de patrons coiffeurs qui évoquent leur difficulté à recruter du personnel à la fois compétent et stable, notamment en raison des contraintes horaires du métier. Lors de ces rencontres, Sibylle met en avant sa motivation et le fait que c'est la pratique qui le fera le plus progresser. Elle craint toutefois que le CPAS ne le pousse à accepter un contrat Article 60 dans un autre domaine, ce qui l'éloignerait de son projet...

**Sibylle JACQUEMIN, agent de guidance
et Benoît LEMAIRE, coordinateur de projets
Lire et Écrire Luxembourg**

Validation des compétences : un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif

Le dispositif de validation des compétences mis en œuvre en Wallonie et à Bruxelles s'inscrit dans un cadre européen visant un redéploiement économique basé sur la compétitivité et l'innovation et s'appuyant sur le développement des compétences des travailleurs, y compris, à priori, les moins qualifiés. En favorisant le positionnement individuel sur le marché de l'emploi et en promouvant la démarche volontaire des personnes, qu'elles soient en recherche d'emploi ou déjà en emploi, ce dispositif participe pleinement aux politiques de l'État social actif. Son fonctionnement contribue à rendre les individus responsables de leur trajectoire professionnelle et concourt à une lutte des places aboutissant à l'intégration des moins éloignés de l'emploi et rejetant les autres à la périphérie du monde du travail.

Par Sylvie-Anne GOFFINET

Le cadre européen

La validation des compétences s'inscrit dans la Stratégie Europe 2020¹, lancée en 2010, qui vise une croissance « intelligente » (connaissance et innovation), « durable » (efficacité, économie verte et compétitivité) et « inclusive » (taux d'emploi élevé). Parmi les sept « initiatives phares » composant cette stratégie figure une initiative pour les nouvelles compétences et les nouveaux emplois qui « *vise à moderniser le marché du travail et à permettre aux personnes de développer leurs compétences tout au long de leur vie afin d'améliorer leur participation au marché du travail et d'établir une meilleure adéquation entre l'offre et la demande d'emplois, y compris en favorisant la mobilité professionnelle* ».

La recommandation de 2012 du Conseil européen relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel² s'inscrit dans cette stratégie. Selon cette recommandation, la validation de l'apprentissage non formel et informel a pour premier objectif de « *contribuer de façon importante à renforcer l'employabilité et la mobilité et à accroître la motivation en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, notamment chez les personnes défavorisées sur le plan socioéconomique ou les personnes peu qualifiées* ». Et ce dans un contexte où « *l'Union européenne est confrontée à une grave crise économique qui a fait fortement grimper le chômage* », et en vue de « *contribuer à l'amélioration du fonctionnement du marché du travail, à la promotion de la mobilité et à la stimulation de la compétitivité et de la croissance économique* ».

Dès lors, le Conseil européen recommande aux États membres de mettre en place « *des modalités de validation des apprentissages non formels et informels qui permettent aux citoyens* :

– *de faire valider les savoirs, les aptitudes et les compétences qu'ils ont acquis*

1 Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive, 3 mars 2010, <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20FR%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20FR%20version.pdf>. Ce texte a succédé à la Stratégie de Lisbonne qui, en 2000, visait déjà le renforcement de l'emploi dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance afin qu'à l'échéance 2010, l'Union européenne soit devenue « *l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde* ».

2 Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/recommandation_du_conseil.pdf

grâce à l'apprentissage non formel et informel, y compris, le cas échéant, par des ressources didactiques en libre accès ;

– d'obtenir une qualification complète ou, le cas échéant, partielle, sur la base d'expériences d'apprentissage non formelles et informelles validées. »

La recommandation de 2016 du Conseil européen relative à des parcours de renforcement des compétences revient sur l'amélioration des qualifications et des compétences des adultes³ en tant que contribution « *non négligeable à la réalisation des objectifs stratégiques de la stratégie Europe 2020* ». Ainsi, ce texte relève que :

– « plus du quart de la population de l'Union âgée de 25 à 64 ans a quitté l'éducation et la formation initiales avec tout au plus une qualification du premier cycle de l'enseignement secondaire » ;

– « des proportions similaires d'adultes âgés de 16 à 65 ans se situent au niveau de maîtrise le plus faible dans vingt États membres », ce qui a comme conséquence qu'ils sont « moins susceptibles de participer à des actions de formation ou de prendre pleinement part à l'économie et à la société axées sur le numérique » ;

– « la part des personnes peu qualifiées ayant des lacunes fondamentales dans les compétences de base peut s'avérer élevée chez les chômeurs (en particulier les chômeurs de longue durée) ainsi que dans d'autres groupes vulnérables, comme les travailleurs âgés, les personnes économiquement inactives et les ressortissants de pays tiers » et que « ces lacunes rendent plus difficile leur entrée ou leur retour sur le marché du travail » ;

– « l'on considère généralement que, pour réussir le passage de l'école au marché du travail et pour pouvoir accéder aux phases suivantes de l'apprentissage, l'exigence minimale est d'avoir achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou un cycle équivalent ».

Sur cette base, la recommandation réinsiste sur la reconnaissance et la validation des compétences « *pour évaluer et certifier les connaissances, les*

3 **Recommandation du Conseil du 19 décembre 2016 relative à des parcours de renforcement des compétences : de nouvelles perspectives pour les adultes**, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=FR)

qualifications et les compétences acquises, y compris l'apprentissage sur le lieu de travail » et encourage « *leur validation en vue d'une certification* ».

Parlant sur le fait que la connaissance, accessible au plus grand nombre, permettra la relance économique et un positionnement fort de l'économie européenne au niveau mondial, ces textes européens placent clairement la validation des compétences au cœur d'une politique économique fondée sur la valorisation des compétences utiles dans le cadre d'une économie de marché soumise à une forte compétitivité sur le plan international.

Le cadre belge

En permettant aux adultes en emploi ou en recherche d'emploi d'acquérir de nouvelles certifications, le dispositif belge de validation des compétences s'articule à la perspective européenne de « société de la connaissance » et de « formation tout au long de la vie », et ce pour des motifs identiques de mobilité accrue des travailleurs et d'adaptation de leurs qualifications aux besoins évolutifs des entreprises. La présence des acteurs économiques à différents niveaux du dispositif de validation des compétences – choix des métiers dans lesquels une validation peut être obtenue, élaboration des référentiels, agrément des centres de validation... – permet de répondre au maximum à ces besoins.

En Wallonie par exemple, le Plan Marshall 4.0 occupe une place de choix dans les orientations prises par la Commission consultative et d'agrément de la validation des compétences. Pour se développer, ce plan a en effet besoin d'une main-d'œuvre qualifiée dans des « métiers d'avenir et émergents », notamment les métiers du numérique. Il s'agit là d'emplois demandant des compétences très pointues. La liste des métiers disponibles est donc adaptée à ces besoins pour que les employeurs ouvrant des postes nécessitant ces qualifications puissent disposer d'une main-d'œuvre « prête à l'emploi ».

L'offre de validation comporte néanmoins un large éventail de métiers « traditionnels » dont certains sont des métiers demandant un niveau de qualification accessible à de nombreuses personnes comme les métiers d'aide-ménagère (H/F) ou d'employé administratif (H/F), ou encore des métiers plus

« anciens » demandant des compétences spécifiques mais ne nécessitant pas une formation de haut niveau (coiffeur, jardinier...). À cet égard, le dispositif belge rencontre également les recommandations européennes vu que plus de 30% des titres sont ainsi octroyés à des personnes qui ont au maximum le CEB, le CEID ou le CESI⁴.

Validation des compétences et État social actif

Alors que précédemment les nouveaux engagés étaient souvent formés sur le lieu de travail (*voir encadré*) et que l'entreprise prenait en charge leur recyclage, aujourd'hui les entreprises ont tendance à engager des personnes déjà performantes à l'embauche. Dans ce contexte, la formation occupe une place capitale, tout comme la validation des compétences.

Le parcours professionnel de Yves, ex-apprenant à Lire et Écrire Verviers et aujourd'hui membre de l'association *L'illettrisme, osons en parler*, est une bonne illustration du changement intervenu.

En 1980, Yves trouve du travail dans une usine de textile à Verviers. Il raconte : *« J'ai travaillé pendant 17 ans dans l'usine Filaville de Verviers. J'y étais rentré grâce à mon beau-frère, qui y travaillait lui-même. Je m'étais présenté au responsable du personnel. Je n'avais pas eu besoin de lui donner mon curriculum vitae. C'était un travail assez physique. Je levais des balles de laine entre 250 et 600 kg avec un diable. Il y avait une manière de les prendre pour ne pas se faire mal. Ces balles, c'était de la laine pure. On les transportait jusqu'aux chargeuses. Il y avait un palan pour soutenir la balle et elle partait dans la machine. Avec un genre de peigne, la laine était déchiquetée puis partait au lavage. On travaillait beaucoup, avec des produits dégraissants puissants pour tirer le gras de la laine. Quand on avait des crevasses sur les mains, on étalait ce produit-là, et c'était très efficace. »*

⁴ Rapport d'activité du Consortium de Validation des compétences 2018, p. 22, www.cvdcc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Rapport%20d%27activit%C3%A9%20-%202018.pdf

En 1995, l'usine est délocalisée en Roumanie et Yves perd son emploi. Il reste ensuite de longues années sans retrouver de travail fixe. Difficile de se recaser dans un secteur qui, dans les années 50 et 60, avait employé jusqu'à 10.000 travailleurs en région verviétoise mais qui, en 1995, ne comptait plus que 500 travailleurs, ouvriers, employés et cadres confondus. Ses difficultés de lecture-écriture constituent désormais un frein. *« Alors c'était la débrouille, quelques places dans le travail intérimaire, mais désormais le chômage faisait partie de ma vie. »*⁵

Au moment de la rédaction de cet article, Proximus prévoit le licenciement de 1900 travailleurs et l'embauche de 1250 autres dans le cadre de sa « stratégie de transition vers le numérique ». Ce sont les travailleurs « âgés » et les moins qualifiés qui devraient faire les frais de cette transition. Aujourd'hui, la logique du désengagement des entreprises dans les formations de mise à niveau des compétences des travailleurs est telle qu'on en est arrivé à licencier massivement les travailleurs qui n'ont plus les compétences requises pour faire évoluer une entreprise. Après l'obsolescence (programmée) des objets, voici venue celle des travailleurs.

Si la formation et la validation des compétences s'adaptent aux évolutions socioéconomiques, ce n'est pas par un « mouvement naturel des choses ». Ces dispositifs sont en effet l'objet de politiques publiques de formation et de qualification, répondant à un modèle sociétal bien défini. Ainsi à l'« ancien » système d'embauche et de formation des travailleurs correspondait un modèle politique social-démocrate que Christian Maroy décrit de la manière suivante : *« Le référentiel social-démocrate consiste à refuser qu'on traduise les problèmes d'emploi en problèmes de formation. La source du chômage est identifiée comme pénurie d'emploi et la politique en cette matière doit dès lors être essentiellement orientée vers la création d'emploi, que ce soit par la croissance ou la réduction du temps de travail. Le chômage ne s'explique pas prioritairement par une inadéquation globale de l'offre de travail par rapport*

5 Yves HUYSMANS, *J'ai été un apprenant, Raconter la vie*, 2015, <http://raconterlavie.fr/recits/j-ai-ete-un-apprenant/#.VI2cU79AqGc>

à la demande, même si individuellement la formation d'un chômeur peut favoriser sa réinsertion.»⁶

Dans ce cadre, la formation et la qualification des adultes avaient « *des finalités plus larges que la seule réponse aux demandes du marché du travail* », elles étaient « *un outil d'émancipation citoyenne (éducation permanente) ou un instrument d'égalisation des chances entre groupes sociaux (école de la seconde chance)* »⁷ Cette conception a été progressivement remplacée par un nouveau modèle, celui du social-libéralisme qui est apparu dans les années 80, en lien avec la persistance des effets de la crise pétrolière des années 70. Avec ce modèle, l'intervention de l'État dans le domaine de la formation et de la qualification s'est trouvée renforcée. Ce modèle est celui de l'État social actif qui rend chaque individu responsable de sa formation et de son employabilité. L'individu doit donc s'adapter aux besoins évolutifs des entreprises et aligner sur son CV des compétences susceptibles d'accrocher les employeurs. La formation et la validation des compétences constituent dès lors un enjeu majeur pour les politiques publiques européennes et nationales qui ont développé le concept d'« apprentissage tout au long de la vie ». Dans ce contexte, si des travailleurs restent sans emploi pendant une longue période, c'est qu'ils ne sont pas assez actifs pour acquérir des qualifications en lien avec les exigences des employeurs. En créant des dispositifs prioritairement destinés à ceux qui sont moins formés – ce qui n'empêche pas d'en exclure les « encore moins formés » –, on met l'individu face à ses responsabilités et on lui fait comprendre que s'il ne possède pas les qualifications attendues, c'est qu'il n'a pas fait suffisamment d'efforts puisque des dispositifs variés sont à sa disposition pour augmenter son employabilité (formations du Forem ou de Bruxelles Formation, Promotion sociale, ISP, Validation des compétences...). Exit donc la prise en charge de la formation par les entreprises et l'action de l'État en faveur de la réduction du temps de travail en vue d'augmenter le nombre de postes disponibles, le temps est maintenant à l'embauche de

6 Christian MAROY, *Une typologie des référentiels d'action publique en matière de formation en Europe*, in *Recherches sociologiques*, 2000/2, p. 49, https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rso/Articles/2000-XXXI-2_05.pdf

7 Ibid.

travailleurs (très) performants dès leur entrée en emploi et l'action sur la qualité de la demande, c'est-à-dire l'augmentation des compétences des travailleurs et demandeurs d'emploi. *« Dans cette logique, la formation des chômeurs et travailleurs joue un rôle crucial dans la résorption des problèmes socioéconomiques actuels et futurs: les problèmes du chômage de 'longue durée', les évolutions technologiques, les changements organisationnels des entreprises et du marché du travail doivent être rencontrés par une politique de formation et d'activation de la 'population active', c'est-à-dire par une politique visant à garantir en permanence 'l'employabilité' des chômeurs ou 'l'adaptabilité' des travailleurs actifs. Il s'agit d'entretenir la mobilisation géographique, professionnelle, mais aussi existentielle des actifs, des travailleurs comme des bénéficiaires des revenus de remplacement. La formation devient un vecteur et une manifestation de la mobilisation des actifs. Le référentiel libéral-social contribue en fait à infléchir la normativité implicite du fonctionnement du marché du travail. Là où la seule disponibilité sur le marché du travail de l'individu actif contrebalançait et légitimait un droit au travail pour tous, ou à défaut un droit aux revenus de remplacement, se substitue une conception où l'individu actif ne se définit plus par sa seule disponibilité mais par une disposition beaucoup plus active à s'engager dans l'activité, par une disposition à entretenir son employabilité, à développer un projet personnel d'activité, de formation ou d'emploi. »⁸*

Pour fonctionner, ce modèle nécessite qu'on reconnaisse des droits aux travailleurs car, pour être efficace, il ne peut uniquement agir par la contrainte. Il doit s'accompagner d'une intériorisation par l'individu qu'il a toutes les cartes en main pour améliorer sa situation sur le marché de l'emploi ou au sein de l'entreprise, et que c'est tout bénéfice pour lui, quel que soit (ou presque) son niveau de formation initiale, de se former ou de valoriser ses compétences dans les dispositifs mis en œuvre par les pouvoirs publics. L'action publique de formation et de qualification s'accompagne donc d'un discours et de procédures (publicité des dispositifs, accueil, guidance...) d'égalisation des chances destinés à *« corriger les effets spontanés des inégalités entre individus de sexe, nationalité ou région différentes »⁹*.

⁸ Ibid., p. 51.

⁹ Ibid., p. 52.

Ainsi à Bruxelles par exemple, où existe une «*polarisation des qualifications* [haut pourcentage d’habitants diplômés du supérieur et taux élevé de personnes peu scolarisées] *qui recoupe fortement la fracture sociale*», la validation est présentée comme permettant de réduire cette fracture¹⁰. Une enquête¹¹ a en effet montré que les titres de compétence permettent d’augmenter sensiblement le taux d’emploi. Ainsi, ce taux passe de 35% au moment de la passation de l’épreuve à 66% 18 mois plus tard (redescendant ensuite légèrement – à 63% – dans les 6 mois qui suivent).

À l’issue de la passation de l’épreuve de validation, qu’un titre ait ou non été obtenu, ce sont les CDI temps plein qui ont proportionnellement le plus augmenté (+ 14% après 2 ans), suivis des CDD temps plein (+ 6%), les autres types de contrat augmentant dans une mesure nettement moindre¹². Le statut socioprofessionnel des personnes ayant obtenu un titre de compétence est néanmoins plus favorable lorsqu’un titre de compétence a été obtenu, tant en ce qui concerne le nombre de personnes à l’emploi que le nombre d’emplois CDI, ou encore la durée de l’effet «*présentation d’une épreuve de validation des compétences*» sur la mise et le maintien à l’emploi.

Ajoutons que la validation des compétences a un impact différent suivant les titres obtenus. Les métiers exercés les plus couramment cités sont : secrétaire, comptable, aide-ménager, technicien de surface, boucher, électricien... Et les secteurs d’activité les plus couramment cités sont les services publics, la construction (bâtiment), l’industrie, l’aide aux personnes... Cependant, ce sont les candidats dont le dernier titre de compétence acquis concernait un métier lié à l’industrie technologique qui ont connu l’accès à l’emploi – ou le maintien à l’emploi – le plus important (100% étaient à l’emploi 24 mois plus tard), tandis que ceux qui ont acquis un titre relatif à un métier lié aux services aux personnes ont affiché le taux le plus bas d’accès ou de maintien

¹⁰ **Guide du conseiller accompagnement des publics à la validation des compétences**, p. 1, www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/Guide-Conseiller-accompagnement-validation-competence.pdf

¹¹ **Étude d’impact de la valeur des Titres de Compétence. Enquête auprès des candidats et des employeurs**, Étude réalisée par Sonecom et commanditée par le Consortium de Validation des Compétences, novembre 2012 (synthèse en ligne : www.cvdc.be/sites/default/files/public/uploads/common/1-20Pr%C3%A9sentation%20en%20slides%20de%20l%27%C3%A9tude%20d%27impact.pdf).

¹² + 1% pour les CDD et les CDI temps partiel, + 2% pour l’intérim, +1% pour les titres-services, statut quo pour le statut d’indépendant. Seuls les Articles 60 ont connu une (légère) diminution (– 1%).

à l'emploi (51% après 24 mois). De même, le pourcentage de personnes ayant exercé de nouvelles tâches depuis l'obtention d'un titre de compétence est plus élevé parmi les candidats ayant obtenu un titre de compétence valorisable dans un métier de l'industrie technologique : 58% réalisent de nouvelles tâches, soit 20% de plus que la moyenne. Ces chiffres montrent qu'on est bien là face à un secteur émergent en plein développement, et que la validation des compétences est au moins autant au service des besoins des employeurs que des travailleurs.

Ces chiffres montrent qu'en agissant sur la qualification des travailleurs plutôt que sur l'offre d'emploi, la validation des compétences permet une amélioration du positionnement individuel sur le marché de l'emploi, c'est-à-dire une augmentation de la compétitivité des demandeurs d'emploi dont la qualification est nouvellement reconnue. Et gageons que, lorsqu'au sein d'une entreprise, un travailleur est amené à exercer des nouvelles tâches en lien avec le titre de compétence qu'il a récemment obtenu, cela se fera « au détriment » d'un autre travailleur ou d'un demandeur d'emploi postulant pour un poste vacant. On assiste ainsi à une « lutte des places », caractéristique des politiques de l'État social actif qui pousse chaque individu à se mobiliser pour améliorer – ou ne pas perdre – son statut au sein d'un système économique inégalitaire inchangé.

Et les moins qualifiés ?

Ainsi, le dispositif de validation des compétences participe pleinement aux politiques de l'État social actif. Avec, en corolaire, un risque qui n'est pas sans nous inquiéter fortement pour les publics que nous côtoyons en alpha : *« La question de l'inégalité face au travail et à la formation risque d'être renforcée du fait que le référentiel libéral-social présuppose une égale capacité des membres de tous les groupes sociaux à être un 'individu autonome, capable de gérer son projet de vie, en particulier son projet professionnel et son projet de formation'. Si ce référentiel tend à exalter le choix de l'individu et rencontre par là nombre d'aspirations contemporaines des citoyens à l'autonomie, on peut penser simultanément que l'autonomie et l'individualité présentent une face claire mais aussi un versant sombre. L'effritement actuel de la société salariale et la crise des mécanismes de redistribution de l'État social produisent*

en effet un individualisme négatif par ‘soustraction’, privation de toute forme de protection, qu’elle soit institutionnelle ou fondée sur les socialités de proximité. Dans cette situation, le risque évident du référentiel libéral-social est de proposer à tous les individus la contractualisation et l’individualisation des parcours éducatifs sans que tous – et en particulier les individus sans appartenance, sans statut, sans travail, sans réseaux de sociabilité stable – n’en aient forcément les moyens.»¹³

Si le dispositif de validation des compétences a le mérite de permettre aux personnes n’ayant pas eu accès à une certification valorisable sur le marché du travail au cours d’un parcours scolaire soit trop court, soit entaché d’échecs répétés, d’augmenter leurs chances d’accéder à un emploi où elles pourront mettre en œuvre des compétences acquises de manière informelle ou non formelle, il ne fait cependant que renforcer les tendances actuelles de tenir l’individu comme seul responsable de sa situation socioprofessionnelle.

Au sein de ce système de validation, ce sont par ailleurs les personnes au départ très faiblement qualifiées qui se voient réservés les titres les moins qualifiants mais aussi les moins valorisables, voire n’ont tout simplement pas accès au dispositif pour les raisons déjà évoquées¹⁴. D’autres encore resteront toujours exclues de ce dispositif car, malgré un passé professionnel parfois long, les compétences acquises ne peuvent donner lieu à une validation : soit ces compétences n’ont nécessité que de brefs apprentissages en vue de l’exécution de gestes répétitifs, soit les emplois occupés, précaires et de courte durée, n’ont pas permis d’acquérir une base de compétences pouvant déboucher sur une certification, soit encore les métiers exercés ne font pas partie de ceux pour lesquels un ou des titres de compétences peuvent être obtenus¹⁵, les trois situations pouvant se cumuler. Cette exclusion qui nous inquiète est-elle susceptible d’en inquiéter d’autres, alors qu’elle ne contredit

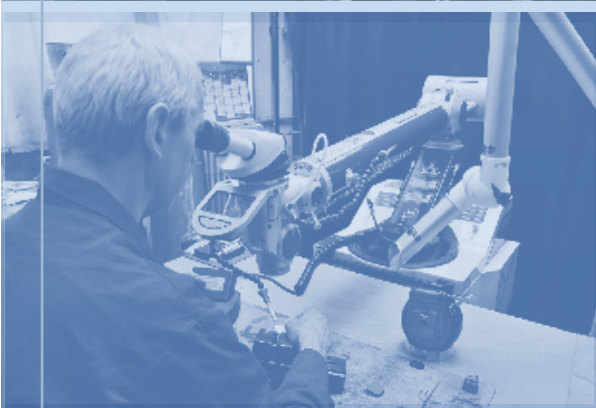
¹³ Christian MAROY, op. cit., pp. 56-57.

¹⁴ Voir article précédent : **La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d’écriture ?**

¹⁵ Voir par exemple les métiers exercés par les personnes ayant été interrogées dans le cadre d’une recherche sur l’expérience professionnelle des personnes analphabètes : balayeur de rue, éboueur, gardien, chauffeur, déménageur... (Iria GALVAN CASTANO, Magali JOSEPH, Claire CORNIQUET, Els DE CLERCQ, *Face à l’emploi : Regards de personnes analphabètes sur leur travail*, décembre 2014, pp. 9-10, www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/etude_face_a_l_emploi_leebxl_2014.pdf).

en aucune façon la réalisation de l'objectif européen concernant les moins qualifiés puisque ces personnes ne forment pas le gros du contingent de celles et ceux qui n'ont pas au minimum le CESS?

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Écrire Communauté française



Le dispositif belge de validation des compétences s'articule à la perspective européenne de « société de la connaissance » et de « formation tout au long de la vie », et ce pour les mêmes motifs de mobilité accrue des travailleurs et d'adaptation de leurs qualifications aux besoins évolutifs des entreprises.

Jamel, cariste

D'origine marocaine, Jamel a 35 ans quand il arrive à Lire et Écrire dans le but d'y apprendre le français. Auparavant, il a travaillé dans l'agriculture, au Maroc d'abord, puis durant une dizaine d'années en Italie, pays qu'il a quitté pour la Belgique où sa femme avait trouvé du travail. Lorsqu'il s'inscrit à Lire et Écrire, si sa maîtrise du français oral est faible, il exprime déjà son intention de pouvoir mettre au plus vite ses compétences de cariste à profit dans ses recherches d'emploi. Sa progression en français est rapide, mais sa maîtrise est encore fragile lorsqu'une opportunité d'obtenir le brevet de cariste s'offre à lui : il reste une place dans une formation de courte durée qui débute la semaine suivante. En principe, l'accès à la formation est conditionné à une bonne connaissance du français, tant à l'oral qu'à l'écrit, mais ici, l'opérateur est disposé à l'accueillir une matinée à l'essai, pour évaluer sa capacité à suivre la formation et à intégrer les éléments théoriques et pratiques enseignés. Cette formule « à l'essai » le dispense du prépaiement de la formation. Sur place, il bénéficie d'un encadrement pratiquement individualisé, également lié à des circonstances exceptionnelles, qui lui permet de démontrer, durant la période d'essai, ses compétences et ses connaissances techniques. Il peut continuer la formation, trouve les ressources financières pour la payer et obtient le brevet. Il poursuit sa formation à Lire et Écrire durant quelques mois et décroche rapidement un emploi de cariste dans le secteur de la logistique.

**Laurence BREUSKIN, agent de guidance
et Benoît LEMAIRE, coordinateur de projets
Lire et Écrire Luxembourg**

La validation des compétences ou l'illusion d'une solution

Il semble malvenu d'être critique par rapport à la validation des compétences quand on travaille dans le social. Confrontés à des publics qui ne parviennent pas (ou très difficilement) à s'insérer durablement sur le marché de l'emploi, au prétexte qu'ils ne sont pas détenteurs de qualifications reconnues, nous devrions, en toute logique, être des inconditionnels de la validation des compétences. En effet, bon nombre de ces « chercheurs d'emploi » possèdent des compétences qu'ils ont acquises sur le tas, par la pratique, notamment au fil des emplois qu'ils ont déjà occupés. Compétences qui n'attendraient qu'une chose : être validées pour être reconnues.

Par Hugues ESTÉVENY

Adhérer à la démarche de la validation des compétences apparaît comme une nécessité aux yeux de bon nombre de travailleurs sociaux¹ qui désespèrent de trouver un accès à l'emploi pour leurs publics en mal de solutions. Une nécessité d'autant plus prégnante qu'il appartient désormais à chacun de se distinguer et de se montrer employable. Qui ne satisfait pas à ces exigences accusera toujours plus de retard par rapport à ses concurrents sur le marché du travail.

La validation, pour être en tête de peloton

Derrière la promotion de la validation des compétences, on sent comme une urgence, une lutte contre la montre, histoire d'éviter que le retard ne se creuse davantage entre ceux qui seraient employables et ceux qui ne le seraient pas, faute de compétences professionnelles reconnues.

Pour les travailleurs sociaux, la validation est un moyen de faire reconnaître des individus à travers leurs compétences et, pour ces derniers, d'accéder, par le biais de la certification, à l'emploi. Dans un cas comme dans l'autre, il est fait abstraction du fait que ce qui est d'abord valorisé, c'est la volonté et la capacité qu'ont les individus de s'adapter en permanence et de satisfaire aux exigences toujours plus fortes du monde productif. Ces exigences s'imposent à tous, pas seulement à ceux que l'on considère comme peu ou pas qualifiés. Tous les salariés sont encouragés à se former tout au long de leur vie professionnelle. Autrement dit, en ces temps de chômage de masse, la validation des compétences ne permettra jamais de combler le retard entre les moins et les plus qualifiés. Par ailleurs, le phénomène de surqualification à l'embauche est un fait bien connu qui s'opère au détriment des demandeurs d'emploi dont les compétences, les qualifications et l'employabilité sont jugées moins attractives.

1 « Les travailleurs sociaux » renvoie ici essentiellement aux travailleurs du social qui se consacrent à l'insertion socioprofessionnelle de personnes sans emploi ou qui s'expriment, à un titre ou à un autre, sur le sujet de la validation.

L'individualisation des parcours

Si la démarche de validation des compétences est intéressante, elle ne doit en aucune façon être présentée comme une solution pour réduire les écarts, pour solutionner le chômage de masse ou celui des plus précaires.

La quête de validation, quand elle s'exprime, s'inscrit toujours dans le cadre de démarches individuelles. Échecs, réussites et déconvenues en la matière se vivent également au niveau de chaque individu. Le destin peut être collectif pour la plupart des précaires mais le vécu n'est pas partagé, à chacun son parcours.

La validation des acquis de l'expérience ne date pas d'hier, elle est promue depuis au moins trois décennies par les instances européennes, surtout depuis qu'elles ont décrété que l'Europe devait devenir non seulement la région du monde la plus compétitive mais aussi celle de la connaissance. Pour y parvenir, la participation de chacun est requise, y compris celle des plus exposés à la précarité et à la pauvreté (chômeurs ou usagers du CPAS en âge et en capacité de travailler). Ces derniers doivent impérativement apporter les preuves qu'ils fournissent les efforts attendus pour sortir de leur situation de dépendance, de leur condition d'assistés. Ils doivent cesser d'être des poids morts, qui coûtent sans rien rapporter. Pour les accompagner dans leurs efforts, l'État social actif a individualisé à l'extrême le traitement du chômage de masse et évalue les efforts fournis par chacun d'eux.

N'étant plus considérés comme des détenteurs de droits² mais comme des « profiteurs potentiels », les allocataires sociaux sont priés de gagner le respect d'eux-mêmes et celui de la société en remplissant leur devoir de participation à l'économie du pays. Chacun d'eux, pour accéder à la dignité, voire à l'emploi, dispose de la possibilité de se distinguer des « inemployables », en prouvant, via la certification, qu'il a des connaissances et qu'il est en mesure d'occuper utilement une place dans le système productif.

² Ces droits sont de plus en plus conditionnés et soumis à des évaluations régulières, notamment à partir des efforts fournis par les intéressés pour (re)trouver un emploi ou pour se rapprocher du marché du travail.

Validation des compétences et État social actif : faire du chômeur un outsider

On nous le dit à l'envi, le travailleur représente un coût pour les entreprises qu'il convient de réduire si l'on veut améliorer la compétitivité de ces dernières. Cette façon de voir est, semble-t-il, partagée par l'ensemble des coalitions politiques qui se sont succédé à la tête du pays ces 30 dernières années³. Dans ces conditions, en certifiant les compétences de personnes, avec ou sans emploi, ne court-on pas le risque de les encourager à revendiquer des salaires plus élevés, correspondant aux titres de compétences qui leur ont été délivrés⁴ ?

En réalité, les dispositifs de validation des compétences peuvent fort bien contribuer aux politiques de modération salariale. C'est ce que nous allons chercher à démontrer dans cette partie de notre contribution.

L'existence d'un fort taux de chômage constitue, a priori, un instrument efficace pour réduire les prétentions salariales des travailleurs ayant un emploi. Selon cette conception, plus le taux de chômage est élevé, moins les prétentions salariales des travailleurs seront fortes. Dans ces conditions, le chômage de masse n'apparaît plus comme un problème, mais comme une solution. Pour Jacques Nikonoff et le collectif *Un travail pour chacun*, le chômage est devenu un moyen de régulation des salaires et de l'économie⁵.

La validation des compétences prônée par les pouvoirs publics renvoie notamment aux politiques d'activation, à leurs finalités.

3 L'année 1989 marque la sortie de la « loi de sauvegarde de la compétitivité ». Cette loi s'en prend notamment à l'indexation des salaires et à la liberté syndicale de négocier des hausses de salaire avec les employeurs.

4 Cela nécessiterait que les compétences en question soient reconnues dans le cadre de grilles barémiques, ce qui n'est jamais le cas.

5 Jacques NIKONOFF (sous la dir. de), *Chômage : nous accusons !*, Arléa, 1998.

Pour établir ce lien, nous pouvons notamment nous appuyer sur des auteurs comme Bernard Conter⁶ et Medhi Arrignon⁷. Ces auteurs soulignent que la lutte pour la modération salariale – comme moyen de contenir l’inflation et accroître la compétitivité de l’économie – constitue un des objectifs majeurs de l’Union européenne et qu’un des moyens privilégiés pour l’atteindre est de transformer l’État social en État social actif.

L’efficacité de l’État social actif réside dans sa capacité à faire des chômeurs de véritables outsiders par rapport aux personnes qui disposent d’un emploi. Des chômeurs de longue durée qui ont renoncé à chercher du travail (à force d’avoir accumulé les réponses négatives) ou dont les compétences sont considérées comme trop faibles, obsolètes ou mal identifiées ne constituent pas de véritables outsiders pour les travailleurs en poste. Même nombreux, ils ne sont pas en mesure de constituer une menace crédible pour ces derniers. Ceux-ci, n’étant pas inquiétés par des chômeurs éloignés du marché de l’emploi, se sentiront en confiance pour revendiquer des augmentations salariales et de meilleures conditions de travail, ce que visent précisément à contenir les politiques de modération salariale. Comme le souligne Bernard Conter, « *pour que les chômeurs exercent une pression crédible sur les travailleurs, il faut qu’ils soient disponibles, bien formés et en recherche active de travail* ». Plus loin, il ajoute que c’est « *grâce à la compétitivité des demandeurs d’emploi que le chômage contribue à discipliner et à limiter les prétentions salariales* »⁸.

Cependant, si le chômage de masse constitue un certain coût pour l’économie, il prive surtout celle-ci « de ressources productives ». Dans le cadre des politiques européennes, une baisse des chiffres du chômage ne pourra constituer une bonne nouvelle et un objectif politique en soi que si les chômeurs sont bien formés et actifs dans leur recherche d’emploi. Dans ce cas,

⁶ Bernard CONTER, *Plein-emploi ou chômage nécessaire : la Stratégie européenne pour l’emploi, entre utopie et pragmatisme*, in *Politique européenne*, n°21, hiver 2007, pp. 21 à 40 (www.cairn.info/revue-politique-europeenne-2007-1-page-21.htm).

⁷ Medhi ARRIGNON, *Gouverner par les incitations. Les nouvelles politiques sociales en Europe*, Presses Universitaires de Grenoble, 2016.

⁸ Bernard CONTER, *op. cit.*, p. 31.

même en nombre plus réduit, ils seront en mesure de peser réellement sur le marché du travail et de jouer leur rôle de régulateur dans l'économie. Pas question de parler de plein-emploi, il s'agit juste de réduire le nombre de chômeurs et de s'assurer qu'ils soient de véritables outsiders à même de disputer la place des insiders. La promotion de la validation des compétences auprès des travailleurs sans emploi vise à crédibiliser leur candidature lorsqu'ils postulent pour un emploi.

« Monter plus haut dans l'échelle des illusions »

On présente la validation des compétences comme une forme de démocratisation de l'accès à la certification. Grâce à elle, des personnes non diplômées pourraient accéder à des formes de reconnaissance. Chez certaines d'entre elles, les attentes, en termes de reconnaissance, peuvent être grandes. Si celles-ci ne sont pas rencontrées, elles peuvent donner lieu à de profondes blessures. À titre d'illustration, nous pouvons nous référer aux frustrations ressenties par de nombreux jeunes de milieux populaires qui, en France, ont « bénéficié », dans les années 1985-1995, d'une politique volontariste en matière de démocratisation de l'enseignement.

Dans son livre *80% au BAC et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*⁹, le sociologue Stéphane Beaud fait référence à une déclaration de Jean-Pierre Chevènement de 1985, alors qu'il était ministre socialiste du gouvernement français. Cette déclaration s'est traduite par une politique de démocratisation scolaire forte¹⁰. Le ministre voulait permettre aux jeunes de milieux populaires d'accéder aux études longues, au même titre que les

9 Stéphane BEAUD, *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, 2003. Après avoir lu ce livre, un jeune de cité a entamé une correspondance avec l'auteur. Lors de sa prise de contact, il commença par ces mots : « *Je me permets de vous écrire pour vous remercier. J'ai terminé votre enquête 80% au bac. C'est un livre qui m'a à la fois ému (j'ai souvent eu les larmes aux yeux) et mis en colère (contre moi-même). C'est incroyable à quel point les vies que vous avez décrites ressemblent à la mienne...* ». Cette correspondance donna lieu à la publication du livre : Younes AMRANI et Stéphane BEAUD, *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, La Découverte, 2004.

10 C'est ainsi qu'entre 1985 et 1995, « *le taux de bacheliers au sein d'une génération a plus que doublé (passant de 30% à 60%) et [que] l'offre de formation s'est largement différenciée* » (Stéphane BEAUD, op. cit., p. 15).

enfants de bourgeois. Dès lors, constate Stéphane Beaud, pour nombre de familles ouvrières, il ne « *s'agissait plus d'assurer aux enfants par l'école une promotion professionnelle en devenant ouvrier qualifié, mais d'échapper durablement à la condition ouvrière* »¹¹. Cela s'est traduit pour beaucoup d'entre eux, surtout pour ceux issus des cités, par une montée « *plus haut dans l'échelle des illusions* »¹². Mais, plus fondamentalement encore, c'est qu'« *avec la massification scolaire, le principe d'injustice s'est déplacé (...). En effet, plus les conditions de l'égalité scolaire sont remplies, moins il est possible, du point de vue de l'individu, d'attribuer les inégalités scolaires aux injustices sociales* »¹³, atténuant du même coup toute lecture des situations de chacun en termes de rapports de classe. Chaque échec ne se vit et ne se pense qu'au niveau des individus pris séparément, et cela au regard de leurs dispositions et capacités respectives¹⁴.

Pour les associations qui, par exemple, travaillent avec des publics identifiés comme analphabètes et sans qualifications reconnues, la situation des bacheliers ne semble pas les concerner. Leurs publics ne se situent pas dans la masse des bacheliers mais, plus certainement, dans la partie de ceux qui n'ont pas pu tirer le moindre profit de la démocratisation de l'enseignement ou qui, venant de pays tiers, n'ont pas pu bénéficier pleinement d'un système d'enseignement. Pour ceux-là, l'accès à la certification des compétences pourrait bien apparaître comme un moyen de monter dans le train, de rejoindre les autres (les déjà diplômés) et de combler l'écart qui les sépare de ces derniers. Ou alors, plus vraisemblablement, ils courent le risque de grimper à leur tour sur « l'échelle des illusions ». En effet, les employeurs « *n'ont aucune obligation en matière de reconnaissance d'un diplôme ou d'une certification* ».

11 Ibid., p. 20.

12 Formule de l'écrivain Jules Vallès dans *Le bachelier*, reprise par Stéphane Beaud, op. cit., p. 11.

13 François Dubet, cité par Stéphane Beaud, op. cit., p. 25.

14 Stéphane Beaud n'est pas opposé à l'idée de démocratiser l'enseignement, bien au contraire. À l'appui de son propos, il cite Jean-Pierre Terrail : « *Seule une réforme très profonde des pratiques d'enseignement aurait pu donner sens à la poursuite d'études pour des élèves en difficulté scolaire précoce. Ceux-ci sont massivement issus des milieux populaires : seule une école qui transmettrait par elle-même les ressources nécessaires pour répondre à ces exigences pourrait leur permettre d'accéder normalement aux scolarités les plus longues. Sans cela (...), on ne peut que différer les constats d'échec.* » (Jean-Pierre TERRAIL (sous la dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997).

Par ailleurs, ils estiment que c'est « *l'emploi occupé qui conditionne le statut et le salaire* » et qu'il leur revient, à eux et à personne d'autre, d'attribuer et de définir cet emploi¹⁵. Ce pouvoir qu'ils détiennent et revendiquent se trouve renforcé par la persistance d'un chômage structurel qui les encourage à privilégier le recrutement de travailleurs titulaires de diplômes plus élevés que les exigences de la fonction. Ce qui, d'un côté, « *renforce la tendance à la qualification formelle de l'emploi* » et, d'un autre, disqualifie « *les chômeurs qui sont toujours nettement moins qualifiés que le reste de la population* »¹⁶.

Quand la validation dévalorise l'expérience et le temps passé en formation

À trop promouvoir la validation des compétences, on court le risque d'arriver à l'inverse de l'objectif recherché par les associations qui travaillent avec des publics « éloignés du marché de l'emploi ». Comme le souligne Fabienne Maillard, « *en déléguant à des parchemins la capacité de faire la preuve des qualités professionnelles des individus, la logique certificative signale que ni le fait d'avoir suivi une formation ni l'expérience professionnelle acquise ne suffisent pour en témoigner* ». De fait, « *ni la formation ni l'expérience ne semblent (...) constituer des signaux suffisamment pertinents sur le marché du travail. Désormais, il faut plus, et ce 'tout au long de la vie'* »¹⁷. Dans ces conditions, la certification pourra être utilisée par les employeurs comme un moyen pour trier la main-d'œuvre.

¹⁵ Fabienne MAILLARD, *De la démocratisation de l'enseignement et de la formation à la certification généralisée*, in Fabienne MAILLARD (sous la dir. de), *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 57. Voir également, dans le même ouvrage, la contribution de Chantal Labryère et Josiane Tisser, *Points de vue interprofessionnels : convergences et divergences sur les certifications, leur construction et leur reconnaissance*, pp. 247-268.

¹⁶ Gilles VAN HAMME, Isaline WERTZ et Valérie BIOT, *La croissance économique sans progrès social : l'état des lieux à Bruxelles*, in *Brussels Studies*, n°48, mars 2011, p. 17 (https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/148262/1/Article_fr.pdf).

¹⁷ Fabienne MAILLARD, *op. cit.*, p. 27.

La certification servira non pas à valider des compétences mais à certifier des individus, ceux qui sont dignes de travailler pour un salaire car ils auront, pour un temps seulement, fait la preuve de leur employabilité¹⁸.

Un outil pas une solution

La validation des compétences doit rester dans le registre des outils (outil qui peut se révéler opportun ici ou là et suivant le souhait des personnes). En revanche, elle ne devrait jamais être considérée comme une solution par rapport à de grands enjeux de société, qu'il s'agisse du chômage de masse, de la précarité, etc.¹⁹ À ce titre, les associations devraient à la fois s'abstenir d'en faire une large promotion et faire le nécessaire pour la rendre accessible (toutes les fois où cela est possible) aux publics en difficulté avec la lecture, l'écriture ou avec la maîtrise de la langue.

Un dispositif à questionner

Les actions que mettent en œuvre les associations s'inscrivent de plus en plus dans des dispositifs que des autorités administratives et politiques coordonnent ou supervisent (sous le contrôle d'instances parlementaires).

Si l'on admet qu'un dispositif est composé de savoirs, de normes, de règles, de dispositions légales, de procédures, d'institutions et d'organes de coordination, etc., et qu'il vise à « *produire des modes particuliers d'action* »²⁰, les associations devraient questionner le sens de leur action au regard du cadre idéologique dans lequel s'insère le dispositif auquel elles participent.

¹⁸ Voir à ce propos : Guillaume TIFFON, Frédéric MOATTY, Dominique GLAYMANN et Jean-Pierre DURAND (sous la dir. de), *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

¹⁹ Nous aurions pu aborder la question de la dévalorisation des diplômes par le développement de la validation des compétences, ainsi que le fait que l'on dissocie de plus en plus la certification de la formation professionnelle proprement dite, mais cela nous aurait éloigné de l'objet de notre contribution, celui de la validation des compétences à destination des publics éloignés du marché de l'emploi.

²⁰ Thierry GUTKNECHT, *Actualité de Foucault. Une problématisation du travail social*, IES, 2016.

En l'absence d'un tel questionnement, elles courent le risque de poursuivre, sans le savoir, des finalités qui, pour l'essentiel, leur échappent. Cela vaut également en matière de validation des compétences.

Le sociologue Bernard Lahire souligne, à juste titre, qu'en raison de la « *division sociale du travail (...), nous consacrons notre temps et notre énergie à des activités tellement circonscrites et localisées que nous n'avons guère le temps de recomposer les cadres plus généraux dans lesquels nous sommes insérés. Notre vision horizontale est une vision de proximité, une vue 'd'en bas' et un peu courte* »²¹. En matière de validation des compétences, l'analyse que nous proposons et plus encore les travaux de Fabienne Maillard nous démontrent « *que l'enjeu de la construction des connaissances et des compétences est beaucoup plus 'social', au sens large du terme, qu'individuel* »²².

Hugues ESTÉVENY
Lire et Écrire Bruxelles

²¹ Bernard LAHIRE, *L'invention de l'«illettrisme»*. Rhétorique publique, éthique et stigmates, La Découverte, 2000, p. 9.

²² Fabienne MAILLARD, *op. cit.*, p. 67.



La politique française de démocratisation scolaire s'est traduite pour beaucoup de jeunes de milieux populaires par une montée plus haut dans l'échelle des illusions.

À Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage, deux apprenants ont tenté de faire valider leurs compétences de cariste.

Stéphanie, en tant que formatrice, quelle est ton expérience en lien avec la validation des compétences ?

J'ai travaillé avec deux apprenants qui avaient une expérience de 20 ans comme conducteurs de charriot élévateur (caristes). Anciennement, un brevet était délivré en interne à l'usine mais il n'était pas remis lors d'un licenciement. Ces deux apprenants avaient un bon niveau en lecture.

La première chose entreprise a été d'aller voir sur le site de la validation des compétences si leurs compétences de caristes pouvaient être validées et où cela pouvait se faire.

Sur ce site, il y a un outil de positionnement qui permet aux candidats d'évaluer s'ils sont prêts à passer la validation des compétences pour le métier choisi, un document présentant dans le détail les compétences évaluées ainsi que des informations détaillées sur le processus de validation. Nous avons lu toutes ces informations. Ensuite, nous avons utilisé l'outil de positionnement pour savoir si les apprenants étaient prêts pour la validation des compétences ou s'ils devaient passer par une remise à niveau avant de passer le brevet. Nous avons donc confronté leurs réponses au test de positionnement avec les compétences évaluées lors du brevet.

Les apprenants ont estimé qu'ils avaient les ressources nécessaires pour passer directement le brevet mais ils ont souhaité revoir la théorie liée au métier pour se la remettre en mémoire et se préparer à la partie théorique de l'épreuve¹. Je leur ai alors proposé de travailler avec un manuel de cariste afin de revoir la théorie.

Ils l'ont travaillée à deux, ont confronté leur expérience et ont interagi pour se remémorer les pratiques. J'étais là en cas de besoin. La confiance en soi et le vocabulaire ont été travaillés ensemble via des mises en situation.

Ensuite, une fois prêts, ils ont pris un rendez-vous au centre de validation des compétences du Forem à Houdeng-Goignies (La Louvière) et se sont organisés pour pouvoir passer l'examen théorique au même moment.

¹ Pour le métier de cariste, un test théorique doit être réussi préalablement à l'épreuve pratique. Celui-ci porte sur la connaissance des pictogrammes, la connaissance de l'engin et les règles de sécurité.

Quel en a été le résultat ?

Un apprenant a réussi la partie théorique, l'autre pas. Mais ils ont poursuivi le travail sur la théorie à deux pour coacher celui qui devait la repasser.

Celui qui a réussi la théorie a raté la pratique car la sensibilité des machines a fortement évolué. Il a eu la possibilité de se former pour se mettre à niveau. Malheureusement, des soucis de santé ne lui ont pas permis de poursuivre la démarche.

L'autre apprenant a échoué une deuxième fois au test théorique et il lui a été proposé de suivre la formation de cariste. Il ne l'a pas fait car la formation se donnait loin de chez lui (à Tubize) et il était difficile pour lui de se remettre en formation pour des compétences qu'il possédait déjà. Il s'est alors réorienté vers une préformation aux métiers du cheval dans une EFT, Le Pied à l'Étrier, à Mons.

Selon toi, que faudrait-il faire pour améliorer l'accessibilité de la validation des compétences au public en formation à Lire et Écrire ?

Le test théorique passé par les apprenants était écrit. Je pense que ce test pourrait être oral pour les métiers qui ne nécessitent pas l'usage de l'écrit dans la profession. Les niveaux des tests pourraient aussi être adaptés au niveau d'utilisation langagier (écrit et oral) du métier comme le propose la grille de compétences de base de l'Interfédé². Il faudrait également généraliser l'emploi de leurs grilles de compétences détaillant les compétences techniques nécessaires par profession et les croiser avec la grille des savoirs de base, tout en tenant compte des difficultés en lecture et en écriture de notre public.

**Témoignage de Stéphanie URBAIN, formatrice
Recueilli par Bénédicte MENGEOT, responsable de projets
Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage**

² Interfédé, **Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle**, Les cahiers de l'Interfédé, n°21, novembre 2015 (www.interfedede.be/wp-content/uploads/2018/07/Grille-generique-des-savoirs-base-en-situation-professionnelle1.pdf).

À la croisée des normes, le portfolio « Mes chemins d'apprentissages »

Les normes d'accès à l'emploi ou à des formations existent. Il ne s'agit pas de les ignorer mais de prendre en compte le fait que se contenter de certaines d'entre elles exclut toute une frange de la population. L'outil « Mes chemins d'apprentissages »¹ propose d'autres cadres que ceux préétablis : des cadres créés par les personnes et les groupes concernés, à partir de leurs réalités.

Par Aurélie AUDEMAR

¹ En ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/mes_chemins_d_apprentissage.pdf

Qui décide des savoirs et compétences à acquérir en formation ?

Quels que soient les parcours et les causes de l'analphabétisme, pour des personnes dont les savoirs n'ont pas été reconnus jusqu'ici, entrer dans un processus d'alphabétisation signifie sortir du silence, de l'isolement et oser entrer dans le monde du français écrit et oral, faire face à sa complexité.

Aussi longtemps qu'elles n'ont pas repris confiance en elles-mêmes, les personnes fragilisées éprouvent des difficultés à apprendre. S'autoriser à apprendre, se faire confiance demande du temps et des conditions de formation : une formation à contrecourant des discours dominants de notre société de classes qui stigmatise, met au ban et criminalise celui-elle non conforme à ce qu'en attend « l'élite », une formation qui refuse le tout à l'évaluation quantitative et qui propose une autre évaluation que celle des chiffres et de la hiérarchisation des savoirs.

Pour des personnes aux vies hors normes académiques, faire émerger, rendre visibles tous les types de savoirs développés dans leur vie quotidienne, laborieuse, remplie de mille-et-une activités et stratégies insoupçonnées est essentiel. Mettre en valeur en formation d'alphabétisation les très nombreux savoirs d'expériences non valorisés par des diplômes est primordial pour les participant-e-s et les formateur-ice-s confronté-e-s à des normes sociétales faites pour d'autres, ceux-elles qui savent lire et écrire. Déplacer le regard et avoir une vision plus large des notions de compétence et de progrès que celles définies dans des programmes scolaires ou des référentiels métiers encourage à s'engager et à rester dans un parcours de formation. Car c'est parce qu'ils-elles se sentiront reconnu-e-s dans ce qu'ils-elles sont et savent, que certain-e-s participant-e-s pourront (à nouveau) apprendre à lire et à écrire. Pour entrer dans le monde de l'écrit, il faut y avoir une place, s'y sentir à sa place malgré le mépris, les humiliations subies jusque-là. C'est cet enjeu fondamental des formations en alphabétisation populaire qui a

poussé Lire et Écrire, lors de la création de son cadre de référence pédagogique², à proposer une démarche portfolio d'évaluation.

Pouvoir et participant·e·s

La démarche portfolio engage chaque participant·e à la création de son propre outil d'évaluation avec des critères construits en fonction de son parcours et de ses projets. Que l'on ne décide pas pour lui-elle mais avec lui-elle.

Que l'on croise exigences sociétales, projets collectifs et parcours individuels. Une démarche portfolio comme proposée via l'outil *Mes chemins d'apprentissages* est d'abord une invitation à entrer dans un processus de

réflexion et de création à travers une oralisation et une mise à l'écrit de son histoire personnelle croisée avec l'histoire sociale, collective, dans l'objectif de prendre conscience de sa valeur personnelle et sociale, de sa capacité à apprendre et à agir dans et sur la formation dans laquelle on s'engage, dans sa vie et dans la société.

À ce processus d'autorisation se mêle l'enjeu de la maîtrise de son parcours de formation par le·la participant·e. Penser sa formation, apprendre en formation ne peut se réduire à mesurer ses savoirs en termes d'écart entre ce que je sais et ce que des référentiels, des niveaux préalablement établis, extérieurs à moi et à la formation

définissent pour tous·te·s, indépendamment des contextes économiques et sociaux dans lesquels chacun évolue. Cela ne peut non plus se limiter à porter une confiance aveugle à son·sa formateur·rice, sa gentillesse et sa bienveillance. Penser sa formation, en avoir la maîtrise, c'est s'autoévaluer, questionner, comprendre, construire avec d'autres, se projeter, organiser son parcours et ainsi participer au monde des langages fondamentaux (écrit, oral, mathématiques) dans leur richesse et leur diversité.

2 Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, pp. 140-141 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphaabatisation_populaire.pdf).

Au-delà des habiletés techniques, les effets

Face à certains découragements des apprenant-e-s et des formateur-ric-e-s considérant parfois les progrès dans les langages fondamentaux très lents, l'évaluation des effets déplace le regard et donne une vision autre de la notion de progrès. Elle la retrace au sein de la Roue de l'alphabétisation populaire, *Comprendre, réfléchir et agir le monde* (voir p. 116), et fait envisager l'ensemble des enjeux, des compétences qu'impliquent lire, écrire, parler, mathématiser.

Évaluer les effets, c'est faire le lien entre les langages et tout ce qu'ils mobilisent :

- les processus d'autorisation : s'autoriser à prendre la parole, à participer au monde de l'écrit, à celui des mathématiques ;
- les processus de compréhension : comprendre le monde de l'oral, de l'écrit, des mathématiques ;
- les processus de réflexion : les démarches de recherche et d'analyse critique utilisées, les capacités cognitives mobilisées (attention, mémoire,...) ;
- l'action : décrire ses pratiques et ses changements de pratiques en lecture, écriture et prise de parole.

C'est par ce travail réflexif visant à situer ses pratiques que lire, écrire, parler ne seront plus envisagés comme la maîtrise d'habiletés techniques mais considérés dans toutes leurs dimensions. Ce que Philippe Meirieu illustre parfaitement avec ces propos : « *Cette révolution des compétences, cette mise en place de référentiels dans les organisations internationales, mais aussi dans les entreprises et les systèmes de formation, a été un grand progrès. Mais nous devons maintenant nous souvenir qu'un savoir n'est jamais réductible à la somme des compétences nécessaires pour le mettre en œuvre. Un boulanger, c'est quelqu'un qui sait doser le levain dans la farine, monter la température du four, mouler une baguette... mais c'est aussi quelqu'un qui entretient un rapport symbolique au temps, qui a une place particulière dans le village et dans la société. Dans ces conditions, toutes les entreprises d'alphabétisation qui se centrent exclusivement sur les compétences techniques de l'écrit sans prendre en compte la dimension anthropologique et symbolique de l'acte d'écrire sont, à mes yeux, vouées à l'échec.* »³

3 Philippe MEIRIEU, *Pour une alphabétisation durable*, Intervention dans le cadre du colloque organisé par l'ANLGI et l'UNESCO, le 13 février 2009, pp.3-4 (www.meirieu.com/ACTUALITE/alphabétisation_durable.pdf).

COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE

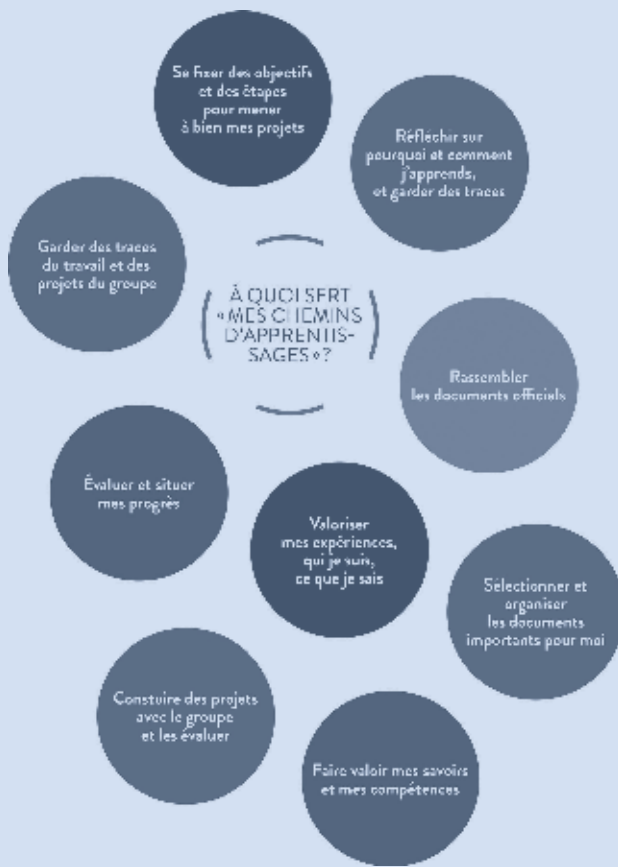


Ainsi, *Mes chemins d'apprentissages* constitue un outil d'évaluation formative⁴ qui servira de mémoire du processus d'apprentissage dans tout ce qu'il implique comme compétences à développer pour répondre au projet des personnes et des groupes, projet qui ne peut être réduit ni aux normes de l'école ou du marché de l'emploi, ni non plus à celles du-de la formateur-riche.

L'individu et le groupe

À Lire et Écrire, les participant-e-s apprennent en groupe. Le point de départ de ce travail collectif est une situation, une question ou encore une demande

⁴ L'évaluation formative accompagne le processus formatif en soutenant l'action et en facilitant les apprentissages. Elle appartient au groupe, c'est-à-dire aux apprenant-e-s et aux formateur-trice-s. Pour une définition plus exhaustive, voir : *Balises pour l'alphabétisation populaire*, op. cit., pp. 140-141.



d'un-e participant-e. Aussi, une problématique individuelle va se transformer en question collective tout comme une question de société se verra alimentée d'exemples personnels. Des allers et retours se produisent entre questions personnelles, de groupe et de société. Au sein de cette dynamique collective, *Mes chemins d'apprentissages* est un outil individuel. Il reflète les réflexions du-de la participant-e sur son projet et son processus d'apprentissage en groupe, ainsi que les compétences et savoirs qu'il-elle a développés (voir schéma ci-dessus).

En y prenant note, au fil des semaines, de comment il-elle apprend, des savoirs qu'il-elle a acquis au fil de son existence en général et au cours de sa formation en particulier, de ses transformations vécues, des effets de la formation dans sa vie, des transformations souhaitées (que l'on peut appeler projets) et des moyens d'y parvenir, chaque participant-e met en lumière les

relations entre les savoirs développés dans la formation et la prise de pouvoir sur sa formation, sa vie, son environnement. Il-elle y rassemble les traces et la mémoire des expériences et des stratégies. Il-elle rassemble les outils d'analyse (roues, toiles d'araignée, grilles)⁵, les résultats des tests de positionnement⁶ et de tous types d'évaluation (effectués depuis l'accueil du groupe en formation jusqu'à la fin de la formation). L'évaluation certificative⁷ qui vise à situer dans des grilles de compétences créées à partir de référentiels, ou qui atteste d'un niveau, ou qui vise à l'obtention d'un diplôme, et dont les résultats sont publics, a aussi sa place dans la formation, à condition qu'elle fasse sens dans le projet de l'apprenant-e.

Mes chemins d'apprentissages contient quatre parties qui reprennent ces éléments qui traversent la formation et qui peuvent faire l'objet d'une évaluation, de type formatif ou de type certificatif, à la fois dans l'objectif d'aider à apprendre et d'attester de compétences, si cela s'avère nécessaire dans le projet de la personne. Ces parties ont ainsi été nommées :

- Mes projets, mes questions, mes envies
- Mon carnet de bord
- Mes compétences, mes savoirs, mes positionnements
- Mes documents administratifs et mes documents officiels

L'évaluation formative pour ne pas oublier le premier concerné

Cette démarche d'évaluation formative formalisée dans *Mes chemins d'apprentissages* cherche donc à faciliter la vision de son parcours, par le-la participant-e lui-elle-même, l'engage à se situer à la croisée des normes, les siennes, celles des formateur-ice-s, celles de l'association, et celles de toutes

5 Ces outils sont explicités dans *Balises pour l'alphabétisation populaire*, pp. 146-148.

6 Il s'agit du test de positionnement conçu par Lire et Écrire Bruxelles. Voir : www.lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation

7 L'évaluation certificative confronte, atteste ou certifie par rapport à une norme extérieure au groupe. Ses résultats sont destinés à être rendus publics. Pour une définition plus exhaustive, voir également : *Balises pour l'alphabétisation populaire*, pp. 138-139.

institutions, qui semblent pertinentes en fonction de ses projets et des projets de son groupe de formation. Les contenus concernent ainsi uniquement les participant-e-s et les formateur-ric-e-s, et peuvent être partagés, rendus publics si le-la participant-e le souhaite. C'est son portfolio, ses chemins lui appartiennent.

Dans le champ de l'alphabétisation, pouvoirs publics, associations, formateur-ric-e-s, participant-e-s sont appelé-e-s à justifier leur travail. Les pouvoirs publics vérifient si les actions pour lesquelles ils engagent des dépenses sont conformes à leurs attentes. Les associations justifient que les actions qu'elles mènent sont en adéquation avec ce pour quoi elles sont financées. Dans ce cadre, les formateur-ric-e-s sont amené-e-s à vérifier via des tests de sélection que les acquis d'apprentissage, les compétences, les savoirs sont en adéquation avec les exigences institutionnelles.

Il ne s'agit cependant pas là d'évaluation mais de procédure de justification/contrôle ou de sélection. L'évaluation ne doit donc pas être confondue avec la constitution de dossiers administratifs de justification à destination de ceux-celles qui subsidient les actions de formation. Les évaluations pratiquées au cours de l'action peuvent être un soutien à l'écriture de ces dossiers justificatifs de l'action, mais elles nécessitent de s'interroger communément avec les participant-e-s sur les informations considérées comme partageables et sur comment garantir la confidentialité des données qui doivent l'être.

Dépasser le classisme et faire se rencontrer les normes

«Le mythe d'une culture de la pauvreté nous détourne d'une culture dangereuse: la culture du classisme. Cette culture continue de se répandre dans nos écoles aujourd'hui. Elle conduit les mieux intentionnés d'entre nous (...) à avoir de plus faibles attentes avec les étudiants à faibles revenus. Elle rend craintifs les enseignants à l'égard de ces élèves. Et pire que tout, elle détourne l'attention de ce que les gens dans la pauvreté ont en commun: l'accès inéquitable aux droits humains fondamentaux. L'outil le plus significatif de la culture classiste est la théorie du déficit. En éducation, on parle souvent d'approche déficitariste [ou déficitaire] lorsque l'on définit les élèves par leurs faiblesses plutôt que par leurs points forts. La théorie du déficit suggère que les pauvres

sont pauvres en raison de leurs propres déficiences intellectuelles et morales. Les théoriciens du déficit utilisent deux stratégies pour propager leur vision du monde: 1. en s'appuyant sur des stéréotypes bien établis; 2. en ignorant les conditions systémiques comme l'accès inéquitable à une éducation de haute qualité, qui prend en charge le cycle de la pauvreté.»⁸

Appliquer les mêmes normes à tous-te-s à partir de critères décidés par une minorité dominante serait nier l'existence des inégalités pourtant criantes dans notre société, nier les discriminations et ainsi exercer une violence institutionnelle. En tant qu'association d'alphabétisation populaire, il est de notre devoir de créer d'autres espaces de reconnaissance des savoirs et de plaider pour qu'ils soient reconnus à valeur égale.

Une formatrice racontera dans un prochain numéro du *Journal de l'alpha*, consacré aux pratiques collaboratives et coopératives, comment le groupe multiniveau qu'elle anime s'est emparé de *Mes chemins d'apprentissages* et en a fait un outil d'émancipation⁹. Car travailler à la rencontre, voire la confrontation des normes, c'est aussi aller vers l'intersectionnalité, c'est-à-dire non seulement combattre une culture classiste mais aussi toutes formes d'oppression: «*Quand on lui demande ce que le mot racisme signifie pour elle, l'intellectuelle américaine Ruth Gimore répond que le racisme est l'exposition de certaines populations à une mort prématurée. Cette définition fonctionne aussi pour la domination masculine, la haine de l'homosexualité ou des transgenres, la domination de classe, tous les phénomènes d'oppression sociale et politique.»¹⁰*

Aurélié AUDEMAR Lire et Écrire Communauté française

⁸ Traduit de : Paul GORSKI, *The Myth of the Culture of Poverty, Poverty and Learning*, April 2008, Volume 65, Number 7, pp. 32-36 (<https://iresmo.jimdo.com/2016/12/05/enseigner-contre-le-classisme>).

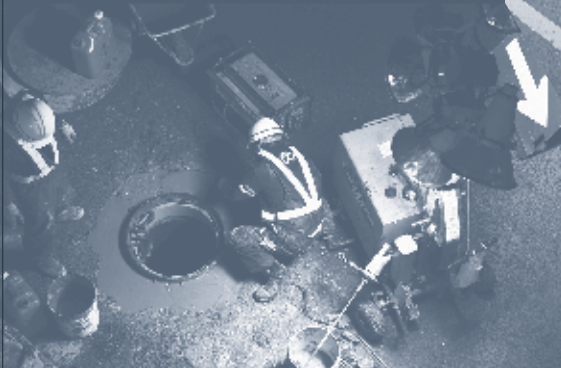
⁹ Voir : Yolande BOULANGER, Bénédicte MENGEOT et Stéphanie URBAIN (rencontre avec), *Pratiques collaboratives : pourquoi faire autrement ?*, in *Journal de l'alpha*, n°217, 2^e trimestre 2020 (à paraître).

¹⁰ Edouard LOUIS, *Qui a tué mon père ?*, Seuil, 2018, p. 11.



Service photo du Département du
Val-de-Marne — licence CC BY-NC-ND 2.0 (à gauche)
Metropolitan Transportation Authority of the
State of New York — licence CC BY 2.0 (à droite)

Les normes d'accès
à l'emploi ou à des
formations existent.
Il ne s'agit pas de les
ignorer mais de prendre
en compte le fait que se
contenter de certaines
d'entre elles exclut
toute une frange
de la population.



Cellule Communication de la Ville
de Verviers — licence CC BY-SA 2.0 (à droite)
iMorpheus — licence CC BY 2.0 (à gauche)

Sélection bibliographique

Chacune des parties qui composent cette sélection bibliographique reprend un dispositif de reconnaissance et/ou de validation des savoirs et compétences susceptible d'intéresser les personnes en formation d'alphabétisation. Partant du constat que ces dispositifs sont de nature différente, nous avons été guidé dans nos choix par une analyse du contenu des documents préalablement rassemblés à la lumière de nos partis pris pédagogiques et de nos objectifs d'émancipation sociale.

La première partie met à l'honneur le CEB, particulièrement le chef-d'œuvre pédagogique comme mode de certification le plus en lien avec nos pratiques d'alphabétisation populaire. Ainsi, nous présentons tout d'abord la mallette pédagogique élaborée sur base de l'expérience du Collectif Alpha, présentation naturellement suivie par deux ouvrages qui traitent des exposés interactifs et de la pédagogie du chef-d'œuvre. Une recension d'articles sur le sujet écrits dans divers *Journaux de l'alpha* clôture cette première partie.

Ensuite, dans une deuxième partie, nous considérons le dispositif de Validation Des Compétences (VDC) mis en œuvre par les pouvoirs publics. Axe important des politiques éducatives européennes («éducation tout au long de la vie»), il a été au départ promu et soutenu par de nombreux acteurs: institutions européennes, gouvernements, organisations patronales et syndicales, associations de formation des adultes. Pour les uns, il s'agissait de favoriser la «flexicurité»¹ pour atteindre l'objectif fixé par la stratégie Europe 2020 d'un taux d'emploi de 75%, alors que pour les autres (le mouvement associatif principalement), c'était un moyen de combler le fossé entre ceux qui ont été (bien) scolarisés et ont obtenu une certification, et ceux dont les savoirs et les compétences acquises par l'expérience professionnelle et sociale ne sont pas reconnus. Depuis ces débuts consensuels, de

¹ « Stratégie intégrée visant à renforcer à la fois la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail. [Cette stratégie] cherche à concilier les besoins des employeurs en matière de flexibilité de la main-d'œuvre avec ceux des travailleurs en matière de sécurité de l'emploi (...)» (<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=102&langId=fr>).

nombreux travaux critiques, essentiellement en France, ont été consacrés au sujet. C'est le cas des deux premières références présentées dans cette deuxième partie (les travaux dirigés par Frédéric Neyrat et Fabienne Maillard). Les deux suivantes (l'article de Marie-Christine Presse et un numéro des *Cahiers pédagogiques*) tempèrent un peu le propos sans le démentir. Bien que les modalités de validation française et belge diffèrent, les finalités et les logiques sous-jacentes sont identiques. En lisant les travaux français, il faut surtout avoir à l'esprit la différence de vocabulaire employé dans nos deux pays. En Belgique, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) valorise l'expérience acquise en milieu professionnel dans une perspective d'accès à l'enseignement supérieur, tandis que la Validation Des Compétences (VDC) permet d'obtenir une reconnaissance officielle de compétences métier et d'acquis de l'expérience dans un but de revalorisation professionnelle sur le marché de l'emploi. C'est ce même concept qui est identifié en France par l'appellation VAE. De quoi s'emmêler les pinceaux !

Enfin, la troisième partie propose trois exemples d'outils créés par le secteur de l'alpha ou mis à disposition par des organismes proches du milieu associatif. Le premier outil que nous présentons, le coffret *Nos compétences fortes* conçu par l'Institut (canadien) de Coopération pour l'Éducation des Adultes, est remarquable dans la mesure où il ne s'agit pas d'un outil d'évaluation mais d'un moyen de reconnaître et de valoriser les compétences génériques des apprenant-e-s, et ce à travers une dynamique collective. Les deux autres outils (un belge, du Collectif Alpha, et un canadien, du Centre Franco-Ontarien de Ressources en Alphabétisation) se situent davantage dans une perspective évaluative et individuelle de bilan des compétences. Ils sont néanmoins assez souples pour satisfaire à de multiples usages et être appropriés par les apprenant-e-s. Comme tous les outils d'évaluation, ils doivent être jugés à l'aune de nos principes pédagogiques et politiques. Il revient donc aux formateur-ric-e-s et à leurs équipes de déterminer s'ils s'avèrent utiles pour les personnes en formation dans leur association, au regard des objectifs poursuivis par les uns et les autres.

Par Eduardo CARNEVALE

CEB et pédagogie du chef-d'œuvre

DUGAILLY Joëlle, FONTAINE France, *La pratique du Certificat d'Études de Base en alphabétisation et en formation des adultes* [mallette pédagogique], Collectif Alpha, 2005

Cette mallette pédagogique permet de consulter les textes légaux légitimant l'accès au CEB, de se faire une idée concrète du chef-d'œuvre, de se lancer comme formateur dans la pratique de cette pédagogie, de consulter des ouvrages, de s'appropriier des documents pédagogiques, ainsi que d'examiner une brochure rédigée par un stagiaire et le carnet de bord qui l'accompagne.

Dans le cadre de cette sélection, nous attirons tout particulièrement l'attention sur un ouvrage qui reste une référence fondamentale pour appréhender et pratiquer la pédagogie du chef-d'œuvre :

GUILLAUME Léonard, *Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ? Chercheurs solitaires et maitres de conférence entre 9 et 12 ans*, Labor, 2001, 104 p.

L'auteur, instituteur chevronné qui pratique depuis de nombreuses années la préparation interactive d'exposés à présenter devant la classe, démontre dans cet ouvrage combien les conditions d'apprentissage, les démarches et les pédagogies mises en œuvre influencent considérablement les acquisitions des élèves, tant au niveau cognitif qu'au niveau des savoir-faire comportementaux. Sa pratique professionnelle s'appuie sur les théories pédagogiques

du GBEN (Groupe Belge d'Éducation Nouvelle) avec l'auto-socio-construction du savoir et la pratique du chef-d'œuvre pédagogique. Très concret, il met en relation les trois axes fondamentaux qui nourrissent sa démarche : l'axe philosophique, l'axe didactique et l'axe pédagogique. Les balises du cheminement à parcourir et celles de l'apprentissage sont clairement posées.

À retenir particulièrement : les 60 consignes élaborées au fil des années, certaines étant obligatoires, d'autres facultatives, laissées au libre choix des élèves.

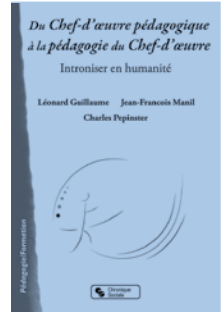


PEPINSTER Charles, MANIL Jean-François, GUILLAUME Léonard, *Du chef-d'œuvre pédagogique à la pédagogie du Chef-d'œuvre. Introniser en humanité*, Chronique Sociale, 2018, 198 p.

La pédagogie du chef-d'œuvre est adaptée à tous les publics, à toute personne en phase d'apprentissage, que ce soit dans le cadre de l'enseignement mais aussi en formation d'adultes car elle a toutes les qualités d'une pédagogie interactive et émancipatrice.

Dans cet ouvrage, nous trouvons huit témoignages d'acteurs ou d'observateurs d'horizons différents. À travers ces récits, plusieurs questions sont posées, générant autant de réponses détaillées, déclinées dans huit chapitres.

Le premier chapitre traite de l'histoire de la pédagogie du chef-d'œuvre sous deux angles distincts: son rapport avec les mouvements pédagogiques et celui avec les intentions politiques. Le deuxième s'interroge sur les réalités quotidiennes au sein des classes et des écoles. À travers la mise en place de la pédagogie du chef-d'œuvre au sein de deux écoles fondamentales, il montre que les éléments pratiques et organisationnels ont toute leur importance. Le chapitre trois est consacré à la description des consignes spécifiques permettant d'engager les apprenants dans la réalisation d'un chef-d'œuvre. Le quatrième évoque les conditions d'existence de cette pédagogie et permet d'identifier les caractéristiques assurant une légitimité des pratiques et les ancrant dans une culture reconnue. Le cinquième analyse deux expériences menées dans l'enseignement secondaire, une collective et une autre individuelle. Le chapitre six examine les origines des thématiques choisies, souvent révélatrices d'un lien avec les réalités vécues. Le septième aborde la construction identitaire de l'apprenant comme corolaire de la pratique, en référence au paradigme des douze besoins identitaires de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet. Enfin, le dernier chapitre développe les effets positifs de la pédagogie du chef-d'œuvre sur les enfants en souffrance scolaire.





Le journal de l'alpha



Art et alphabétisation (1)

Le journal de l'alpha



Le journal de l'alpha



Dans le *Journal de l'alpha*, la pédagogie du chef-d'œuvre est abordée via les expériences d'associations du secteur de l'alphabétisation. L'article du n°65 présente la réalisation du chef-d'œuvre d'une apprenante d'origine haïtienne qui porte sur l'histoire de son pays croisée avec son histoire personnelle. Celui du n°114 analyse la portée de l'arrêté du 3 mai 1999 du Gouvernement de la Communauté française qui permet à des adultes d'acquérir le CEB selon une procédure adaptée. Le dossier du n°120 décrit plusieurs expériences de pratique du chef-d'œuvre avec différents publics, dans divers contextes (alphabétisation, formation d'adultes, milieu carcéral). Enfin, dans le n°165, plusieurs articles consacrés au chef-d'œuvre mettent en avant la cohérence de la pratique du chef-d'œuvre avec les conceptions pédagogiques de l'alphabétisation populaire.

Références des articles concernés :

- DUGAILLY Joëlle, **CEB : « Mon histoire d'Haïti »**, in *Journal de l'alpha*, n°65, avril 1991, pp. 10-12 (www.lire-et-ecrire.be/ja65)
- DUGAILLY Joëlle, **« Le chef-d'œuvre » comme voie d'accès au CEB : un arrêté qui invite à continuer...**, in *Journal de l'Alpha*, n°114, décembre 1999-janvier 2000, pp. 30-32 (www.lire-et-ecrire.be/ja114)
- **CEB/Chef-d'œuvre** [dossier], in *Journal de l'alpha*, n°120, décembre 2000-janvier 2001, pp. 4-14 (www.lire-et-ecrire.be/ja120)
- Articles publiés dans le *Journal de l'alpha*, n°165, septembre 2008 (www.lire-et-ecrire.be/ja165) :
 - MOUTTEAU Kristine, **Le chef-d'œuvre. Évaluation et prise de position personnelle de chacun sur la poursuite de son projet**, pp. 41-45
 - MESTDAGH Stéphane, **L'évaluation formative dans la pratique du chef-d'œuvre**, pp. 46-50
 - DUGAILLY Joëlle, **Construire ensemble les compétences et les évaluer**, pp. 51-57
 - MESTDAGH Stéphane, DUGAILLY Joëlle, **Le carnet de bord dans le projet du chef-d'œuvre**, pp. 58-59

Validation des compétences

NEYRAT Frédéric (sous la dir. de), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Éditions du Croquant, 2007, 477 p.

Instituée en France par une loi datant de 2002, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) est présentée par ses promoteurs comme un dispositif correcteur des inégalités de formation initiale et continue, comme le moyen de prendre en compte d'autres apprentissages que les seuls apprentissages scolaires, comme un outil de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Elle s'inscrit dans le cadre du droit à la formation tout au long de la vie. Ainsi justifiée, la VAE fait l'objet d'un très large consensus et chacun en appelle au développement de cette voie alternative d'accès aux diplômes.

Le droit à la VAE apparaît pourtant problématique à la mesure même des ambiguïtés de la notion de reconnaissance. Les contributions réunies dans cet ouvrage croisent des regards disciplinaires (sociologie, droit, philosophie, psychologie, gestion, histoire, sciences de l'éducation) sur ce qui est à la fois un dispositif juridique, une politique publique et une pratique sociale. Comment la VAE s'inscrit-elle dans l'histoire de la formation professionnelle ? Quelle place prend-elle dans les politiques de formation tout au long de la vie ? Quels sont ses effets sur l'articulation entre système éducatif et marché du travail ? Quelle est l'expérience dont on valide les acquis ? Comment s'opère la reconnaissance ? Quelles sont les attentes de ceux qui la sollicitent ? Sur quelles normes s'appuient les accompagnateurs et les jurys ? Quelles sont les figures du déni de reconnaissance ?



MAILLARD Fabienne, *La politique de certification tout au long de la vie : vers la labellisation des actifs ?*, in *Sociologies Pratiques*, n° 35, 2017/2, pp. 37-47

Cet article propose d'éclairer les différents enjeux de la certification des compétences telle qu'elle est pratiquée en France. La première partie revient sur les modalités du rapprochement entre éducation, formation et emploi, incarnées dans les nouveaux instruments tels que les référentiels de diplômes (documents qui reprennent l'ensemble des compétences, indicateurs de performance et savoirs exigés pour décrocher la certification ou le diplôme souhaité), mais aussi dans la promotion par les pouvoirs publics de la « certification professionnelle » pour tous. Cette volonté de démocratiser l'accès à la certification et de permettre à chaque individu de détenir un titre reconnu sur le marché du travail se concrétise à travers la loi de 2002 dite de « modernisation sociale » qui met sur un pied d'égalité la formation formelle, informelle et non formelle, afin de valoriser d'autres sources d'acquisition des compétences que le système éducatif institué, et de structurer les certifications à partir des compétences nécessaires à l'exercice professionnel. La seconde partie expose les contradictions de cette politique et sa part d'illusions. In fine, s'agit-il de démocratiser la certification au nom de la protection que cette dernière apporte à ses titulaires sur le marché du travail, ou de mettre en place un nouveau modèle de relations professionnelles qui favorise tout en le légitimant l'individualisation de la relation salariale ?

PRESSE Marie-Christine, *Public faiblement qualifié et VAE : un rapport positif*, in *TransFormations, Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés*, 2008/1, pp. 69-79

Le dispositif français de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) donne le droit, à toute personne ayant trois ans d'expérience dans un domaine, de transformer cette expérience en certification. L'une des priorités de ce dispositif concerne les personnes appartenant à la population active mais n'ayant pas de certification. Cette transformation ne va cependant pas sans poser problème car le taux de réussite est assez faible. En outre, selon les données disponibles, l'accès à la certification pour les personnes les moins qualifiées reste minoritaire. Ainsi, les porteurs du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle obtenu dans l'enseignement secondaire) ne représentent que 5% des candidats à la VAE alors que, selon l'enquête de l'INSEE de 1995, la population active est composée de 25% de personnes non diplômées.

Des recherches ont permis d'identifier de nombreux obstacles dans le parcours vers la VAE : institutionnels, linguistiques et sociologiques. Force est cependant de constater que certaines personnes initialement faiblement qualifiées parviennent à obtenir, via la VAE, une qualification de niveau BAC (plus ou moins équivalent au CESS belge) ou même supérieur. Qui sont ces personnes et comment parviennent-elles à surmonter les obstacles de ce parcours « du combattant » ? En réponse à cette question, l'analyse montre qu'il s'agit de personnes qui disposent d'un « portefeuille de reconnaissance » important : une grande confiance en soi soutenue par la sphère familiale, ainsi qu'une reconnaissance professionnelle associée à une grande expérience dans leur domaine. Cette assurance leur permet de franchir les obstacles institutionnels. À contrario, les personnes non qualifiées qui ne bénéficient pas de ce portefeuille de reconnaissance préalable à l'engagement dans le parcours rencontrent de grandes difficultés face au dispositif..

En ligne : www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf01_a04.pdf



La validation des acquis de l'expérience [dossier], in
Cahiers pédagogiques, CRAP, n° 457, novembre 2007, pp. 7-56

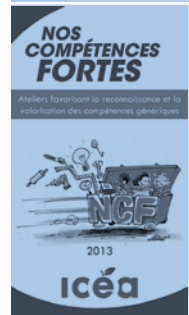
Ce dossier des *Cahiers pédagogiques* propose d'examiner les problématiques et les interrogations afférentes à la VAE française, ses échecs et ses réussites, et ce de divers points de vue : éclairages historiques, socioéconomiques, à travers des témoignages de parcours, aboutis ou non, qui permettent de mesurer

la distance entre les principes et leur réalisation, les modalités de formation des jurys, des débats autour de la notion de « compétences »...

Ainsi, on lira avec intérêt l'article d'ouverture de Monique Lafont, *En douceur et profondeur... La discrète révolution de la VAE*, qui interroge la VAE comme outil d'émancipation sociale et de construction identitaire. La première partie du dossier resitue ensuite la VAE dans le cadre du projet des institutions européennes de formation tout au long de la vie. La deuxième partie examine les liens entre la VAE et le monde du travail : les promesses du dispositif VAE à propos des évolutions personnelles tout au long d'une vie professionnelle, comment le processus de reconnaissance et de qualification par les compétences modifie profondément les relations professionnelles, le problème de la transmission et de la capitalisation de l'expérience,... La troisième partie évalue l'efficacité du dispositif VAE pour remédier au manque de qualification (diplômes) d'une partie de la population. La quatrième nous livre une série de témoignages bruts de candidats à la VAE. La cinquième traite de la constitution et de la fonction des évaluateurs. Enfin, la sixième partie confronte les notions d'expériences, de compétences et de savoirs. On y verra, notamment, que la question de l'expérience confrontée aux diplômes et aux savoirs n'est pas qu'une question théorique : c'est aussi une question pratique. Savoir et expérience doivent rester en interaction constante et non être piégés dans un rapport de domination de l'un sur l'autre (autrefois, le savoir réifié et sublimé ; aujourd'hui, « l'expérience » à son tour réifiée et magnifiée).

Valorisation des compétences : quelques outils

Nos compétences fortes. Ateliers favorisant la reconnaissance et la valorisation des compétences génériques [coffret], ICÉA, 2013

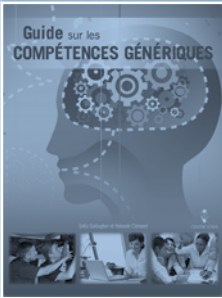


Destiné aux personnes qui œuvrent auprès d'adultes, à l'aise ou non avec l'écrit, engagés dans une démarche de formation, de développement des compétences ou de reconnaissance et de valorisation des acquis, cet outil créé par l'Institut (canadien) de Coopération pour l'Éducation des Adultes vise à développer le savoir-reconnaitre des compétences génériques fortes, chez soi et chez les autres, dans la sphère privée ou dans celle du travail. Ces compétences génériques sont des savoir-faire et savoir-être acquis par l'expérience, qui s'ajoutent aux connaissances techniques nécessaires pour exécuter une tâche professionnelle ou une activité personnelle. Elles sont généralement transférables d'un emploi ou d'une activité à l'autre. Il s'agit par exemple de la confiance en soi, de la débrouillardise, de l'esprit d'équipe ou encore du sens des responsabilités.

Le coffret propose :

- un manuel d'utilisation et des supports d'animation de groupe visant la recherche positive des forces et des atouts de chacun (affiches, jeux de cartes reprenant les compétences, les capacités et les situations) ;
- un plan d'animation se développant sur sept ateliers (soit 14 heures d'animation) ;
- un référentiel de 22 compétences génériques à disposition des organismes qui souhaitent permettre à des adultes, peu importe leur âge et leur condition sociale, d'identifier leurs compétences génériques, que ce soit dans le cadre du dispositif d'animation proposé dans le coffret ou dans un cadre différent.

Référentiel en ligne : http://centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Ressources/Competences/PDF/Guide_final.pdf



GALLAGHER Sofia, CLÉMENT Yolande, *Guide sur les compétences génériques*, Centre FORA, 2013, 87 p.

Ce guide pratique réalisé par le Centre FORA, Centre Franco-Ontarien de Ressources en Alphabétisation, recense 20 compétences génériques proches de celles présentées dans l'outil *Nos compétences fortes* (confiance en soi, créativité, débrouillardise, efficacité, esprit d'analyse, esprit d'équipe, facilité à communiquer, etc.). Constatant que le monde de l'éducation des adultes subit des pressions importantes afin de s'adapter de façon rapide et continue aux besoins du marché du travail, ces compétences ont été choisies en lien avec les attentes des employeurs canadiens. Visant à répondre aux besoins des formateurs et formatrices qui œuvrent dans des centres de formation en alphabétisation des adultes, le guide met à leur disposition une méthodologie pour effectuer un bilan qui constituera un point de départ et un exercice de rétrospection à mener avec les personnes apprenantes, et ce afin de les aider à prendre conscience de leurs forces et faiblesses. Ce bilan peut aussi aider les formateurs et les formatrices à établir un plan d'action avec la personne apprenante pour la réalisation de ses objectifs de formation, basé sur les compétences génériques qu'elle voudrait développer.

Le guide fournit en complément deux exemples d'autoévaluation où la personne apprenante dresse elle-même son bilan de compétences génériques, ainsi qu'un outil d'évaluation destiné à guider les formateurs et formatrices dans l'identification, avec les personnes, de leurs compétences génériques.

En ligne : www.centrefora.on.ca/sites/default/files/documents/Ressources/Competences/PDF/Guide_final.pdf

LAUTHE Dominic, MOUTTEAU Kristine, STERCQ Catherine, *Le Portefeuille des Savoirs. Une méthodologie de reconnaissance des acquis pour des adultes analphabètes*, Collectif Alpha, 2000, 64 p.

Partant de la constatation que les savoirs et savoir-faire des personnes adultes analphabètes sont totalement sous-estimés, tant par les intervenants en insertion socioprofessionnelle que par les personnes elles-mêmes, les auteurs ont développé une méthodologie qui permet une valorisation de ces savoirs. Complété par le participant, le « portefeuille des savoirs » constituera la preuve que les arguments et préjugés en sa défaveur ne reposent pas sur une connaissance sérieuse de ses compétences.

Ce portefeuille peut remplir plusieurs fonctions. Pour le participant, il peut être un outil de référence sur ses savoirs consultable à n'importe quel moment, un espace de rangement et d'organisation de tout ce qui touche à ses formations et à ses activités professionnelles passées et à venir, un outil dans lequel il pourra continuer à écrire sur ses savoirs, une source d'information et d'inspiration dans le cadre d'une recherche d'emploi, de la formulation d'un projet professionnel ou de formation (rédaction d'un CV par exemple)... C'est le participant qui décidera de son usage puisque l'outil lui appartient. Le formateur en alphabétisation y puisera quant à lui des pistes de travail très variées qu'il pourra explorer dans le cadre de la formation.

Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
Collectif Alpha

Coordonnées du centre de documentation :
rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles
tél : 02 540 23 48 – courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles
tél : 02 502 72 01
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles
tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11
info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur
tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08
coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES**LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON**

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles
tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière
tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi
tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège
tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont
tél : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47
luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur
tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49
namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers
tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80
verviers@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE PICARDE

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai
tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles
et du Fonds social européen



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



UNION EUROPÉENNE
Fonds social européen

Le propos de ce *Journal de l'alpha* n'est pas de traiter les nombreux enjeux de la certification en alphabétisation, qu'elle soit ou non diplômante, mais de s'intéresser plus particulièrement à deux dispositifs : l'obtention du CEB via la réalisation d'un « chef d'œuvre » et le dispositif de validation des compétences professionnelles.

L'action de formation du secteur de l'alphabétisation se termine au plus tard quand les compétences et savoirs de base équivalents au CEB sont acquis. Le chef-d'œuvre permet à des adultes de faire reconnaître ces acquis via la réalisation d'un travail de recherche original porteur de sens.

Par ailleurs, de nombreuses personnes en difficulté de lecture et d'écriture possédant des savoir-faire professionnels peinent à les faire reconnaître sur le marché de l'emploi et sont intéressées par le dispositif de validation des compétences. En quoi et comment ce dispositif peut-il, ou non, répondre à leurs attentes ?

ILLUSTRATIONS DE COUVERTURE

Bureau du Conseil privé (Canada)

licence CC BY-NC 2.0 (photo de gauche)

Aristidek5maya – licence CC BY-SA 4.0 (photo de droite)

