

La validation des compétences : quelles perspectives pour les personnes en difficulté de lecture-écriture ?

Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Écrire Communauté française
Juillet 2019

Sommaire

Introduction	2
Partie 1 : Le dispositif	2
1.1. Origine et structure organisationnelle du dispositif	2
1.2. Caractéristiques clés du dispositif	3
1.2.1. Compétences et titres de compétence	3
1.2.2. Les centres de validation	4
1.2.3. Les référentiels	4
1.2.4. Le public cible	4
1.3. Le parcours de validation	4
1.3.1. La validation par épreuve	4
1.3.2. La validation par dossier	6
1.4. Et demain ?	7
Partie 2 : Niveau de scolarité des candidats à la validation des compétences	7
2.1. Les données	7
2.2. Une analyse parfois surprenante	8
2.3. Les « autres », qui sont-ils ?	8
2.4. Si on agrégeait autrement les données ?	10
2.5. Et quid des personnes n'ayant pas le CEB ?	10
2.5.1. Un public absent des statistiques	10
2.5.2. L'offre configure le public	11
Partie 3 : La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture ?	11
3.1. Obstacles présents aux différentes étapes du dispositif	11
3.1.1. Le stade de l'information	11
3.1.2. La guidance et l'inscription	12
3.1.3. La passation de l'épreuve	13
3.2. D'autres freins/obstacles	15
3.2.1. Un parcours où on est seul à faire face	15
3.2.2. Un monde du travail où la maîtrise de l'écrit est requise	15
3.2.3. Et quid de l'oral ?	16
Partie 4 : Validation des compétences, un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif	17
4.1. Le cadre européen	17
4.2. Le cadre belge	19
4.3. Validation des compétences et État social actif	19
4.4. Et les moins qualifiés ?	22
Conclusion	23
Annexes	24
1. Projets pilotes pour une meilleure prise en compte des personnes en difficulté avec la langue française	24
2. Expérience de Majid, coiffeur ayant pu faire valider ses compétences en Belgique	28
3. Témoignage de Franck, ouvrier affecté à l'entretien des voiries, et expérience de deux apprenants en alphabétisation ayant travaillé comme caristes	29

Introduction

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 d'apprentissage 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. Ce dispositif « alternatif » leur permet-il d'enfin accéder à une reconnaissance de compétences professionnelles acquises « sur le tas » en vue de leur faciliter l'accès à un emploi de meilleure qualité ou à une revalorisation de leur statut sur leur lieu de travail ?

Après avoir présenté le dispositif mis en œuvre par le Consortium de validation des compétences, cette étude s'attachera d'abord à une analyse du public accédant au dispositif du point de vue du niveau de scolarité des candidats, pour ensuite envisager sa mise en œuvre au regard de la réalité des 10% de la population qui rencontrent aujourd'hui encore des difficultés de lecture-écriture. Enfin, l'analyse du lien entre le dispositif et les politiques de l'État social actif montrera en quoi ce dispositif, qui contribue à rendre les individus responsables de leur trajectoire professionnelle, concourt à une lutte des places aboutissant à l'intégration des moins éloignés de l'emploi et rejetant les autres, en particulier ceux dont les compétences de base sont jugées insuffisantes, à la périphérie du monde du travail.

Partie 1 : Le dispositif

Les termes « validation des compétences » sont très explicites. Précisons néanmoins 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

1.1. Origine et structure organisationnelle du dispositif

Issu 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

¹ Cette partie a été rédigée 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).

² Un nouvel accord de coopération a été conclu le 21 mars 2019 (entrée en vigueur fixée au 24 août 2019) entre les parties concernées. En ce qui concerne l'objet de la présente étude, nous en retiendrons un élément essentiel qui sera abordé en fin de 1^{re} partie (p. 7 : *Et demain ?*).

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 la 4^e partie : **Validation des compétences : un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif.**

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 :



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

1.2. Caractéristiques clés du dispositif

Voici quelques caractéristiques relatives à la validation des compétences. Le parcours lui-même sera traité dans la partie suivante.

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

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).

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 (72 en 2011⁶).

1.2.2. 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 distincts⁷.

1.2.3. 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 ».

1.2.4. 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 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 cible⁸. Cette offre s'étend de métiers qui ne requièrent pas la maîtrise de qualifications très techniques et hautement spécialisées (aide-ménagère (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.

1.3. 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.

1.3.1. La validation par épreuve

⁶ Première année pour laquelle le rapport d'activité du Consortium est accessible en ligne.

⁷ Ce nombre a peu évolué ces dernières années puisqu'en 2011, il y avait déjà 49 centres actifs.

⁸ Comme nous le verrons par ailleurs, les modalités du parcours ont aussi un impact important sur l'élection du public cible. Voir la 3^e partie : **La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture ?**

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



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

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).

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.

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 positionnement⁹. 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 outre 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.

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

⁹ 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

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 2007¹⁰ (il était alors de 61%). L'année 2017 fait toutefois figure d'exception avec un taux de réussite de 77%. Le nombre de titres délivrés est également en augmentation constante, passant de 1301 titres en 2007 à 3196 en 2018 (2700 en 2017).

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.

1.3.2. 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.

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.

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.

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.

¹⁰ Première année pour laquelle l'information est disponible.

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)¹¹. En 2017, des projets-pilotes, entre autres avec l'Interfédé (métier d'employé administratif), n'ont pas abouti à la délivrance de titres de compétence¹². 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.

1.4. Et demain ?

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 (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* ». Cela fera-t-il (quelque peu ?) bouger les lignes en faveur des publics les moins scolarisés qui sont aussi, pour une part d'entre eux, des exclus du chômage n'ayant que la famille ou le CPAS comme ultime recours pour assurer leur subsistance ?

Partie 2 : 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 ?

2.1. Les données

En 2018, 11% des candidats¹³ 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* »)¹⁴.

Analysons maintenant l'évolution de la répartition des candidats selon le niveau du dernier diplôme obtenu. Et observons particulièrement la part des personnes peu

¹¹ 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).

¹² Voir : Marina MIRKES et Véronique DUPONT, **La validation des compétences, une opportunité pour le public des CISP** (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/14822).

¹³ Comme le font les rapports d'activité du Consortium de validation des compétences, nous utilisons 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.

¹⁴ **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)

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 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*).

2.2. 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 2018¹⁵, 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, 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 ?!

2.3. Les « autres », qui sont-ils ?

¹⁵ Le rapport de 2017 ne commente pas les données relatives au niveau scolaire des candidats.

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 CESI, 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*¹⁶. »¹⁷ Espérons 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, Statbel¹⁸ ?

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 :

- Rapport d'activité du Consortium de validation des compétences 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

¹⁶ 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

¹⁷ 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.

¹⁸ Signalons que cette comparaison comporte deux biais possibles mais leur impact semble à 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 bruxelloise 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).

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 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* »¹⁹. À ce stade de la connaissance du public, cette conclusion semble tout à fait prématurée.

2.4. Si on agrégeait 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).

2.5. Et quid des personnes n'ayant pas le CEB ?

2.5.1. 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.

¹⁹ **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-comp%C3%A9tences.pdf).

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 dirigeant et le gère 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 ?

2.5.2. 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 Consortium ?

Partie 3 : La validation des compétences, accessible aux personnes en difficulté de lecture et d'écriture ?

Pour tenter d'évaluer les freins/obstacles à la validation des compétences professionnelles pour les personnes en difficulté de lecture-écriture, voire en mathématiques, cette partie 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. 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)²⁰ qui permettra d'intégrer la relation à l'oral dans la réflexion.

3.1. Obstacles présents aux différentes étapes du dispositif

3.1.1. 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*).

²⁰ 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).

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 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 ».

3.1.2. 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), 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 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 a 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 4, 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 poutrains et des claveaux (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 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 simple²¹.

3.1.3. 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

²¹ Voir annexe 1 : **Projets pilotes pour une meilleure prise en compte des personnes en difficulté avec la langue française.**

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...)²² – qui peuvent être utiles dans une pratique professionnelle.

C'est par exemple le cas de M. (52 ans), apprenant à Lire et Écrire Verviers, 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.

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 ?

²² 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).

3.2. 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.

3.2.1. 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. »*²³

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 (...) 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. »*²⁴

3.2.2. 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*

²³ Marie-Christine PRESSE, op. cit., p. 71.

²⁴ Ibid. pp. 70-71.

sont envoyés par mail (contrats, fiches de paie...). »²⁵ 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 :

- 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.

3.2.3. 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.* »²⁶ 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* »²⁷.

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*

²⁵ 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).

²⁶ Marie-Christine PRESSE, op. cit., p. 72.

²⁷ Ibid., p. 73.

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. »²⁸ 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 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.* »²⁹

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 oral³⁰. 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.

Partie 4 : Validation des compétences, un dispositif qui s'inscrit dans une perspective d'État social actif

Le dispositif de validation des compétences 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 basé sur la responsabilisation de l'individu, avec pour conséquence une conformation du dispositif aux besoins du marché du travail, en termes de compétences, de mobilité et de flexibilité toujours accrues exigées ou imposées aux travailleurs, ce qui relègue « les plus faibles » d'entre eux à la marge ou à la périphérie du système.

4.1. Le cadre européen

La validation des compétences s'inscrit dans la Stratégie Europe 2020³¹, lancée en 2010, qui vise une croissance « intelligente » (connaissance et innovation), « durable » (efficacité, économie verte et compétitivité) et « inclusive » (taux d'emploi élevé). Parmi

²⁸ Ibid., pp. 71-72.

²⁹ Ibid., p. 77.

³⁰ L'expérience de Majid, seule du genre ayant pu être recueillie auprès des apprenants en formation à Lire et Écrire, semble faire figure d'exception (voir annexe 2).

³¹ **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 ».

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 informel³² 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 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 adultes³³ 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 qualifications et les compétences acquises, y compris l'apprentissage sur le lieu de travail » et encourage « leur validation en vue d'une certification ».

³² **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

³³ **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)

Pariant 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.

4.2. Le cadre belge

En permettant aux adultes en emploi ou en recherche d'emploi d'acquies 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-ménager (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 CE1D ou le CESI³⁴.

4.3. 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 d'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*

³⁴ **Rapport d'activité du Consortium de Validation des compétences 2018**, p. 22, www.cvd.be/sites/default/files/public/uploads/common/Rapport%20d%27activit%C3%A9%20-%202018.pdf

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. »

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. »*³⁵

Au moment de la rédaction de cet insert (janvier 2019), 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 à la demande, même si individuellement la formation d'un chômeur peut favoriser sa réinsertion. »*³⁶

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) »*³⁷ 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 »

³⁵ Yves HUYSMANS, **J'ai été un apprenant**. Raconter la vie, 2015, <http://raconterlavie.fr/recits/j-ai-ete-un-apprenant/>

³⁶ 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/rsa/Articles/2000-XXXI-2_05.pdf

³⁷ Ibid.

–, 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 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. »³⁸*

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 bénéfique 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 »³⁹*.

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 fracture⁴⁰. Une enquête⁴¹ 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

³⁸ Ibid., p. 51.

³⁹ Ibid., p. 52.

⁴⁰ **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

⁴¹ **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%201%27%27%20C3%A9tude%20d%27impact.pdf).

une mesure nettement moindre⁴². 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 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.

4.4. 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. »⁴³

⁴² + 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%).

⁴³ Christian MAROY, op. cit., pp. 56-57.

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, force est de constater qu'il ne fait 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 évoquées. 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 obtenus⁴⁴, les trois situations pouvant se cumuler.

Conclusion

Au terme de cette étude, il ne semble pas permis de conclure, comme on a pu le lire par ailleurs⁴⁵, 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 » (de l'ordre de 20%) 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'analyse du dispositif, en particulier des obstacles présents aux différentes étapes menant à l'obtention de titres de compétence, ainsi que la nécessité de maîtriser le langage oral et écrit en situation professionnelle, montre comment se concrétise une inaccessibilité de fait pour un public peu à l'aise avec les langages fondamentaux, même si d'aventure il était informé de cette possibilité de validation, pensée comme alternative à celle en vigueur dans l'enseignement de plein exercice ou la promotion sociale.

Enfin, le lien qui a pu être établi entre État social actif et les politiques de formation et de certification démontre que ce dispositif concourt, avec d'autres, à un renforcement de la responsabilisation des individus quant à leur situation socioéconomique. En exigeant d'eux qu'ils s'adaptent constamment aux besoins du monde du travail, on exclut de facto ceux qui ne possèdent pas les compétences de base (au minimum le niveau correspondant à l'enseignement secondaire inférieur) pour rebondir et se repositionner

⁴⁴ 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 GALVÁN CASTAÑO, 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).

⁴⁵ **Note d'orientation stratégique 2015-2019 du dispositif de validation des compétences professionnelles**, op. cit.

rapidement au sein d'un système économique libéral toujours davantage basé sur la compétition, la mobilité et la flexibilité.

Permettre à des personnes en difficulté avec les compétences de base d'acquérir un ou plusieurs titres de compétence qui leur permettraient de valoriser leurs savoirs et savoir-faire à leur valeur intrinsèque (et non aux seules valeurs du marché) devrait être l'ambition de tout dispositif de validation qui voudrait réellement s'attaquer aux inégalités sociales sanctionnées par le système scolaire.

Agir dans ce sens 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 actif, il s'agirait de la centrer sur la personne et de lui donner des finalités d'émancipation individuelle et sociale. Il s'agirait de permettre à Franck et à tous les autres, qui comme lui sont freinés dans leur parcours professionnel par des difficultés en lecture-écriture⁴⁶, de s'outiller à leur rythme en fonction de leurs propres besoins et projets.

Annexe 1 : Projets pilotes pour une meilleure prise en compte des personnes en difficulté avec la langue française

En vue de permettre aux personnes possédant les compétences métier mais rencontrant des difficultés liées à leur compréhension du français d'accéder avec succès à la validation des compétences, en 2016, un projet pilote a vu le jour à Bruxelles. Ce projet était coordonné par le Consortium de Validation des compétences et l'Instance Bassin EFE Bruxelles, dans le cadre du pôle de synergie AlphaFLEVal dont Lire et Écrire Bruxelles est partenaire.

À Verviers, la plateforme Alpha-FLE, portée par l'Instance Bassin EFE de Verviers, le CRVI et leurs partenaires dont Lire et Écrire Verviers, a par la suite également rédigé un projet pilote qui s'inspirait du projet bruxellois. Suite au changement de majorité à la Région wallonne en juillet 2017, ce projet n'a finalement pas pu voir le jour.

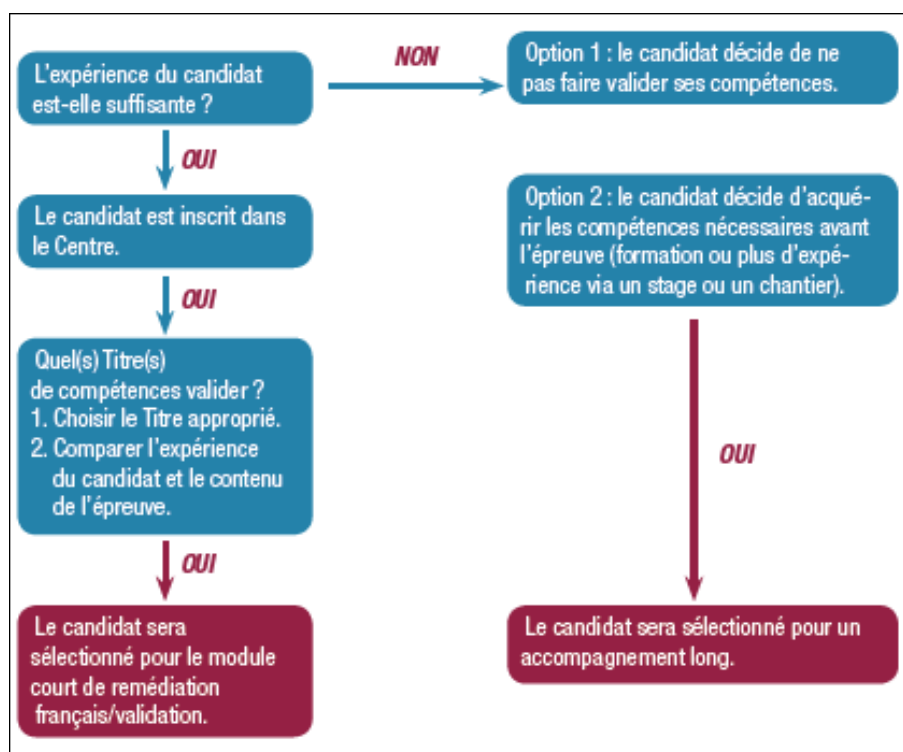
À Bruxelles : un parcours d'accompagnement

Le projet pilote bruxellois s'est concrétisé sous forme de modules de formation visant l'acquisition d'un vocabulaire métier et la compréhension des consignes données lors des épreuves de validation. Un guide à destination des conseillers chargés d'informer, d'accompagner et de soutenir les publics dans leur démarche de validation des compétences a été publié en lien avec la mise en place du projet⁴⁷.

Parcours d'accompagnement tel que proposé dans le *Guide du conseiller accompagnement des publics à la validation des compétences* (p.35) :

⁴⁶ Voir en annexe 3 l'expérience de Franck, ouvrier d'entretien des voiries en difficulté face à l'écrit, et de deux apprenants en alphabétisation ayant tenté d'obtenir un titre de compétence comme caristes.

⁴⁷ **Guide du conseiller accompagnement des publics à la validation des compétences**, op. cit.



Lire et Écrire Bruxelles a fait partie du comité de pilotage du module court (*situé à gauche sur le schéma*). Nous ne présenterons pas ici le module long (*situé à droite*) dont l'objectif était – outre, comme dans le module court, l'acquisition du vocabulaire métier et la compréhension des consignes données à l'épreuve – la (re)mise à niveau des compétences professionnelles des candidats via un stage de 228h en entreprise. Ce module était ainsi destiné aux candidats dont les compétences métier étaient insuffisantes car trop peu récentes ou non conformes à la réglementation belge. Précisons encore que, à la différence du module court, le module long comportait un apprentissage de la gestion du stress en situation d'examen (16h). Par contre, le module long ne comportait pas davantage d'heures de français, et même un peu moins que le module court : 28h pour 34h dans le court.

Présentation du module court

Il s'agit d'une expérience pilote menée de septembre 2016 à août 2017 (plusieurs modules : minimum 2 et maximum 5 par opérateur d'accompagnement), non renouvelée à ce jour (fin mars 2019)⁴⁸ et dont les caractéristiques sont les suivantes :

Public : personnes ayant des compétences suffisantes dans une partie de métier mais pour qui la langue française est un obstacle à la compréhension des consignes données lors de l'épreuve de validation.

Partenaires : opérateurs d'accompagnement (OISP, MLOC, opérateurs de guidance), opérateurs de formation/enseignement en français métier, centres de validation des compétences.

Conditions d'accès :

⁴⁸ À l'issue de la mise en œuvre du projet pilote, une étude a été confiée par l'Instance Bassin au Centre de recherche Spiral (Université de Liège) dans le but de produire des recommandations pour la pérennisation de ce projet. Sur base de ces recommandations et des commentaires des partenaires du pôle de synergie, à la date du 21 mars 2019, un nouveau projet était en construction au cabinet de Didier Gosuin, ministre bruxellois de l'Économie et de l'Emploi ainsi que de la Formation professionnelle (COCOF).

1. Remplir les conditions décrétales de la validation des compétences, dont au minimum ne plus être soumis à l'obligation scolaire et être titulaire d'un titre de séjour valable sur le territoire belge.
2. Remplir les conditions décrétales des structures engagées dans le projet, à titre d'exemple pour une Mission locale : être inscrit auprès d'Actiris et ne pas être titulaire d'un CESS ou de tout autre diplôme jugé équivalent.
3. Posséder des compétences professionnelles suffisantes dans une partie de métier existant dans l'offre de validation des compétences :
 - Avoir développé des compétences professionnelles en apprenant le métier sur le tas, en suivant une formation, en travaillant aux côtés de personnes expérimentées et/ou en autodidacte.
 - Avoir connaissance des réglementations belges liées à certains métiers et être capable de les appliquer.
4. Requérir un renforcement en français en lien avec le métier MAIS :
 - Être capable de prendre part à une conversation simple et, pour certains métiers, de prendre connaissance de documents types et de les remplir.
 - Manquer de vocabulaire spécifique au métier visé au regard des référentiels de validation et des consignes données dans les centres de validation des compétences.
5. S'inscrire à la passation d'une épreuve de validation dans un centre de validation agréé.

Métiers concernés : le module peut être suivi, quel que soit le métier choisi par la personne, à condition toutefois qu'une épreuve soit organisée pour le(s) titre(s) de compétence relatif(s) à ce métier dans un centre agréé.

Durée (pour plusieurs modules) :

Actions	Pour un potentiel de 30 candidats au départ pour arriver à 15 sélectionnés.	Min.	Max.
Promotion du projet	15 h	15 h	15 h
Recrutement	1h par candidat potentiel (maximum 30 personnes = 30 h)	30 h	30 h
Sélection	2h par candidat sélectionné (maximum 15 personnes = 15 heures)	30 h	30 h
Français orienté métier / validation	34 h par module (de minimum 3 et maximum 7 candidats) (min. 2 et max. 5 modules)	68 h	170 h
Séance collective durant le module court	2 h par module	4 h	10 h
Accompagnement individuel	4 h par candidat	60 h	60 h
TOTAL		207 h	315 h

Source : *Guide du conseiller accompagnement*, p. 26.

Ce tableau montre qu'une fois le candidat sélectionné, celui-ci bénéficie de 40h d'accompagnement/formation dont 34h de français orienté métier/passation de l'épreuve de validation. L'accompagnement individuel a notamment pour objectif de préparer le candidat à la passation de l'épreuve (comment se déroule l'épreuve ? quels seront les compétences testées ? sur quels critères le candidat sera-t-il évalué ?) afin que la personne ne soit pas prise au dépourvu le jour de l'épreuve.

Dans ce dispositif d'orientation et d'accompagnement des candidats, ce sont les Missions locales pour l'emploi qui sont en première ligne car elles sont les mieux placées pour entrer en contact avec le public auquel s'adresse le dispositif.

Pour apporter une clarification sur le public concerné, Lire et Écrire Bruxelles a été à l'origine d'une annexe⁴⁹ visant à conscientiser tout accompagnateur sur la nécessité d'identifier le profil linguistique des personnes afin de ne pas orienter vers le dispositif des personnes pour lesquelles 34h de français seraient insuffisantes.

Voici les questions traitées et points de réflexions présents dans cette annexe :

1. Public alpha (alphabétisation) ou public FLE ?
2. Comment sait-on si le public est alpha ou FLE ?
3. L'alpha en quelques mots
4. La frontière entre alpha et FLE n'est parfois pas si facile à tracer...

On peut ainsi notamment y lire (p. 42) : « *Le candidat à la validation doit posséder un socle minimum de compétences en français parlé et écrit pour pouvoir entrer dans un module court de formation et en retirer les effets attendus.* »

Conclusion

Le module court expérimenté en Région bruxelloise ne visait ni un public francophone en difficulté de lecture-écriture (public « Alpha écrit »), ni un public non francophone en difficulté de lecture-écriture dans sa propre langue et a fortiori en français (public « Alpha-FLE »). Il est d'ailleurs mentionné dans le *Guide du conseiller accompagnement* qu'une phase préalable de formation d'alphabétisation ou de FLE peut, pour les personnes n'ayant pas le niveau requis en français, à l'oral ou à l'écrit, être nécessaire avant d'accéder à ce type de module préparatoire à l'épreuve de validation.

Reste donc à imaginer un dispositif qui prendrait en compte le public de l'alphabétisation qui, lorsqu'il possède les compétences professionnelles requises, reste en difficulté pour accéder à la validation des compétences...

À Verviers : un projet qui n'a finalement pas vu le jour

Inspiré du projet bruxellois⁵⁰, le projet verviétois visait également les personnes qui possèdent des compétences métier mais rencontrent des difficultés en français susceptibles de les faire échouer à l'épreuve de validation des compétences. Suite au changement de majorité à la Région wallonne en juillet 2017, Pierre-Yves Jeholet ayant remplacé Éliane Tillieux comme ministre de l'Emploi et de la Formation, le projet n'a finalement pas vu le jour, faute d'avoir obtenu un financement. La phase opérationnelle a donc été stoppée avant que ses promoteurs aient pu aller plus avant dans sa mise en œuvre.

Dispositif prévu

Porteurs : plateforme Alpha-FLE de Verviers portée par l'Instance Bassin EFE de Verviers, CRVI et leurs partenaires, dont Lire et Écrire Verviers, avec le soutien du Consortium de Validation des compétences.

Dispositif : modules courts d'apprentissage du français orienté métier dans le but de donner rapidement les moyens linguistiques permettant de réussir une épreuve de validation des compétences, ce qui devait inclure un accompagnement vers la passation du test et une adaptation du mode de passation pour que les consignes soient données principalement à l'oral et dans un français accessible (les porteurs du projet avaient obtenu l'accord du Consortium sur ce point).

⁴⁹ **Guide du conseiller accompagnement des publics à la validation des compétences**, op. cit., pp. 42-45.

⁵⁰ Le cahier des charges était fort calqué sur celui de Bruxelles et les responsables du pôle de synergie bruxellois AlphaFLEVal avaient accepté de collaborer au niveau de la méthodologie, des outils, des listes de vocabulaire...

Public : personnes possédant des compétences dans un des métiers concernés par le projet (*voir ci-dessous*) vérifiées par l'outil de positionnement du Consortium de Validation des compétences.

Conditions d'accès : niveau de français oral A2 permettant, après avoir suivi un module court et intensif orienté métier, de comprendre les consignes et le vocabulaire spécifique lors de l'épreuve de validation des compétences.

Recrutement des candidats : centres de validation des compétences, opérateurs de formation et de l'alpha-FLE (après constat qu'un candidat a acquis des connaissances suffisantes en français et que ce candidat est intéressé à faire valider des compétences techniques dans un des métiers proposés), Forem, CPAS, spécialistes de l'orientation sociale, professionnelle ou de la formation.

Sélection des candidats :

- pour les aptitudes techniques : sur base de la guidance des centres de validation des compétences ;
- pour la connaissance du français : sur base de la réussite du test de positionnement eLAO⁵¹ pour le niveau A2 à l'oral.

Métiers concernés :

- secteur de la construction : carreleur-marbrier, poseur de fermetures menuisées, plafonneur-cimentier, maçon, peintre en bâtiment ;
- secteur de l'automobile : mécanicien d'entretien des voitures particulières et véhicules utilitaires légers ;
- service aux personnes : coiffeur, aide-ménagère.

Durée : 85h réparties de la manière suivante :

- vocabulaire métier : 70h ;
- démystification des consignes d'épreuve et des critères d'évaluation : 10h ;
- accompagnement individuel : 5h.

Conclusion

Calqué sur le projet de modules courts bruxellois, le projet verviétois s'en différencie quelque peu par un nombre plus important d'heures de français orienté métier (70h contre 34h à Bruxelles) et par le fait qu'aucun prérequis à l'écrit ne devait être exigé. En outre, une adaptation de la passation du test était prévue pour que l'écrit (consignes écrites) ne constitue pas un frein à la réussite de l'épreuve de validation. Ce qui ne supprimait pas la nécessité de compétences à l'utilisation des écrits métier, comme par exemple, pour les métiers de maçon et de peintre en bâtiment, le fait de savoir lire un plan relatif au travail à réaliser.

Annexe 2 : Expérience de Majid, coiffeur

Rapportée par Sibylle JACQUEMIN et Benoît LEMAIRE

Majid a 25 ans et est irakien. Lorsqu'il débute sa formation à Lire et Écrire Luxembourg, 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

⁵¹ Voir : www.comefica.com/tests-de-niveau-de-langues-formations-a-distance/test-de-niveau-de-langues-elao

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...

Annexe 3 : Témoignage de Franck, ouvrier, et expérience de deux apprenants en alphabétisation

Témoignage de Franck

Propos recueillis par Pascale LASSABLIÈRE

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 contremaitre 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 contremaitre 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 PTP⁵² 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.

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

⁵² 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).

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 APE⁵³. 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 contremaitre sont plutôt sympas, et ils me soutiennent. Le conducteur m'a dit de ne pas me tracasser, 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.

⁵³ 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).

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...

Témoignage de Stéphanie ayant accompagné deux apprenants dans la préparation d'une épreuve de validation des compétences

Propos recueillis par Bénédicte MENGEOT

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'épreuve⁵⁴. 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.

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.

⁵⁴ 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.

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.