

La certification par le CEB : un outil aux tonalités contrastées.

Justine Duchesne
Lire et Écrire en Wallonie
Mars 2024

Si l'obtention du Certificat d'Etude de Base (CEB) constitue un des possibles moyens de validation de parcours et de compétences pour un public en alphabétisation, peu d'apprenants de Lire et Écrire sont actuellement inscrits dans un processus leur permettant d'atteindre cette étape¹.

Nous nous sommes donc questionnés sur le pourquoi. Pourquoi y-a-t-il si peu de groupes d'alpha au sein de Lire et Écrire, en Wallonie, visant le passage du CEB ? Y-a-t-il des freins empêchant les apprenants d'accéder à ce dispositif ? Quels seraient-ils ? Les apprenants en alphabétisation perçoivent-ils un intérêt pour ce passage vers le monde des diplômés ?

La 1^{ère} partie de cette analyse s'inspire directement des résultats d'un sondage réalisé auprès d'apprenants en alphabétisation, cherchant à estimer l'intérêt ou le désintérêt émis pour la certification par le CEB. À partir des résultats récoltés, une première esquisse d'explication sera ainsi mise en évidence.

En 2^{ème} partie, cette esquisse sera également alimentée et nourrie par des réflexions émanant d'acteurs rencontrés en parallèle de ce sondage : un coordinateur pédagogique, accompagnant des apprenants investis dans le processus du chef d'œuvre, des formatrices suivant un groupe chef d'œuvre au sein de la FUNOC, ainsi que des stagiaires composant ce groupe.

¹ À notre connaissance, seule une Régionale (sur huit) de Lire et Écrire organise encore le passage vers le CEB via la pédagogie du Chef d'œuvre.

Le chef d'œuvre est une épreuve certificative permettant aux adultes qui le souhaitent de passer un examen en vue d'acquiescer le CEB. Correspondant à un travail personnel sur une thématique librement choisie, le chef d'œuvre permet ainsi à toute personne d'atteindre un socle de compétences généralement acquises à la fin du cycle de l'enseignement fondamental. Inspiré de la pédagogie Freinet, la pratique du chef d'œuvre permet de faire coïncider apprentissage et acquisition de compétences (dans des domaines tels que les mathématiques, l'histoire, la géographie, etc.) à un sujet choisi par le candidat lui-même.

Réf : GUILLAUME L., MANIL J-F., PEPINSTER C., Du chef d'œuvre pédagogique à la pédagogie du chef d'œuvre, Introniser en humanité, La Chronique sociale.

Partie 1

Quel intérêt pour les apprenants en alpha ?

Dans le but de récolter l'avis des premiers concernés - les apprenants- un sondage a donc été effectué auprès de Régionales wallonnes de Lire et Écrire. Quatre d'entre elles ont répondu à l'appel. Au sein de celles-ci plusieurs groupes de formation ont participé : huit groupes au Brabant-Wallon, cinq groupes au Luxembourg, deux groupes à Namur et enfin deux groupes en Wallonie-Picarde. Au total 151 réponses ont été récoltées.

Dans le but de circonscrire au mieux le sujet et de tendre vers un objectif de réponses appréciable, les questions étaient peu nombreuses, au nombre de quatre plus précisément :

- Sais-tu ce qu'est le CEB ?
- Sais-tu qu'il est possible de passer son CEB en étant adulte ?
- Serais-tu intéressé-e ? Voudrais-tu passer ton CEB et obtenir un diplôme ?
- Pourquoi le serais-tu et pourquoi ne le serais-tu pas ?

Au travers de ces questions, l'idée était donc bien de cerner l'intérêt ou le désintérêt des apprenants pour le passage de cette épreuve certificative à l'âge adulte et d'en approfondir la raison, en identifiant des motifs d'implication ou non.

Si les résultats de ce questionnaire nécessitent un approfondissement, il est néanmoins possible de dégager quelques réflexions.

Figure 1

Sais-tu ce qu'est le CEB ?

150 réponses

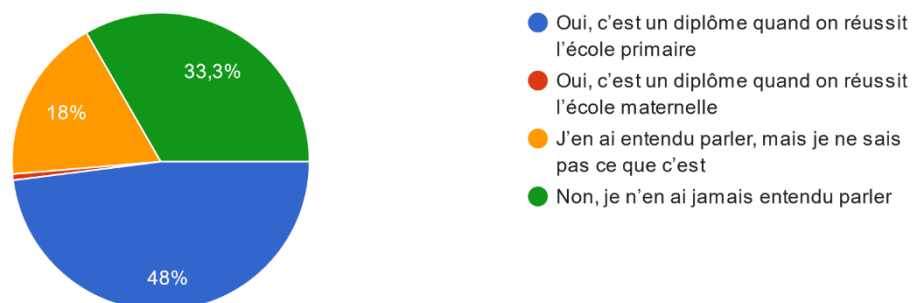
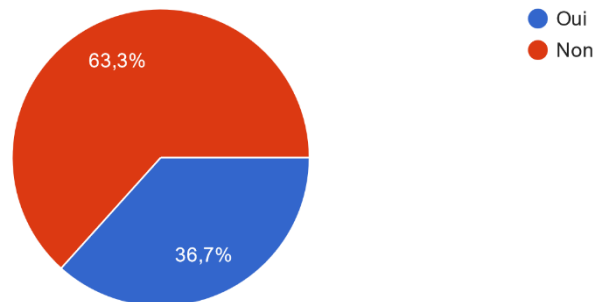


Figure 2

Sais-tu qu'il est possible de passer ton CEB en étant adulte ?

150 réponses



Premièrement, si la plupart des apprenants savent ce qu'est le CEB (souvent grâce à leurs enfants déjà impliqués dans un processus scolaire), 33,3% n'en ont jamais entendu parler (figure 1) et 63,3% ne savent pas qu'il est possible de le passer en étant adulte (figure 2).

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse d'un manque de connaissance de la possibilité même de passer cette certification à partir de 18 ans² mais également d'un manque de connaissance de la plus-value de cette passation. Beaucoup se pose d'ailleurs la question de l'utilité et des bénéfices qu'ils en retireront au regard de l'investissement donné : « finalement à quoi ça sert ? ». Nous avons ainsi reçu des réponses telles que : « *je n'ai pas eu l'occasion de le passer et je ne vois pas à quoi cela pourrait me servir aujourd'hui ?* », « *ce n'est pas utile pour moi actuellement.* »

² On se situerait là dans un motif assez récurrent et connu de non-recours qu'est la non-connaissance, c'est-à-dire lorsque l'offre (de formation, de service, de droit) n'est tout simplement pas connue.

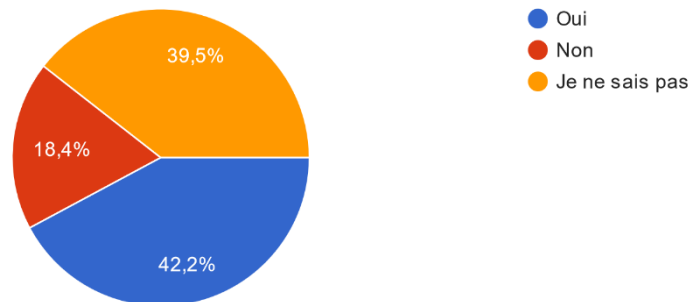
En sachant que le non-recours renvoie à toute personne qui – en tout état de cause – ne bénéficie pas d'une offre publique, de droits et de services, à laquelle elle pourrait prétendre.

WARIN P., Le non-recours : définition et typologies, Working paper, juin 2010.

Figure 3

Serais-tu intéressé-e ? Voudrais-tu passer ton CEB et obtenir ton diplôme ?

147 réponses



Deuxièmement, ce sondage nous apprend notamment que 42,2 % des apprenants seraient intéressés de passer leur CEB en étant adulte. 39,5 % hésitent et 18,4 % ne souhaitent pas le passer. Si l'hypothèse semble prématurée, nous pouvons néanmoins nous questionner quant à cette hésitation. Découlerait-elle d'un manque de précision quant aux tenants et aboutissants du processus ? Mais également d'un manque d'information quant à la façon dont se déroule la formation (horaires, contenus, durée, perspectives ultérieures...) ? Ces questionnements semblent pertinents en sachant que les apprenants ont souvent besoin de ce type d'information avant de s'investir en toute connaissance de cause dans un processus et notamment pour « passer le cap » de la formation.

Enfin, à la question relative au « pourquoi serais-tu intéressé de passer ton CEB ou pourquoi ne le serais-tu pas ? », plusieurs raisons d'ordres divers apparaissent.

- D'un côté, lorsque les apprenants en alpha émettent un intérêt, les motifs sont plutôt de nature symbolique (« *Je le fais pour moi* », « *je serais fière de moi* », « *pour avoir un diplôme* », « *fierté d'avoir un diplôme* ») ou fonctionnelle c'est-à-dire ayant une fonction claire pouvant servir leur parcours (« *ça m'aidera dans ma recherche d'emploi* », « *pour améliorer mon français écrit, merci* », « *pour changer de travail, j'aimerais être aide familiale* ») ;
- D'un autre côté, lorsqu'ils émettent plutôt un intérêt négatif pour la question, les raisons renvoient notamment à une perception négative de soi, ancrée dans des croyances entravant toute démarche permettant d'« aller de l'avant » (« *Je ne sais pas assez de choses pour passer ce CEB* », « *je pense que je suis trop vieux* », « *ma tête ne veut pas* », « *je pense que je n'ai pas le niveau* », « *je ne suis pas encore prêt* », « *j'ai besoin mais c'est difficile* ») ou encore à une priorisation des étapes de vie faisant en quelque sorte passer la certification au « second plan », dans une catégorie de type « non essentiel » selon les urgences à gérer (« *ce n'est pas utile pour moi pour le moment* », « *pas pour le moment* », « *je n'ai pas le temps* »).

À la lumière de ces résultats, nous pouvons ainsi souligner deux points : les raisons poussant au passage ou au non-passage du CEB à l'âge adulte sont contrastées. Si un intérêt peut être émis par les 151 apprenants sondés, il reste relatif et ne dépasse pas la moitié du public interrogé (42,2%).

Partie 2

À la suite de l'analyse des résultats du sondage, il convient donc de creuser la question, notamment en croisant les points de vue et les différents niveaux de regards posés sur les dispositifs existants. C'est pourquoi nous sommes allés à la rencontre de deux opérateurs d'insertion socioprofessionnelle proposant le suivi d'un parcours formatif menant vers le passage du chef d'œuvre : Lire et Écrire et la FUNOC. Nous avons ainsi eu l'occasion de rencontrer un coordinateur pédagogique pour Lire et Écrire ainsi que quatre formatrices de la FUNOC suivant le processus chef d'œuvre. Ces échanges ont dès lors permis de faire émerger des pans d'informations additionnels au sondage, concernant le fonctionnement actuel des formations, leur plus-value (notée par les apprenants et par les accompagnants), les difficultés rencontrées par les publics dans le suivi de la formation, etc.

Parallèlement à ces rencontres plus « formelles », nous avons également pu nous immerger dans le contexte d'une formation donnée à la FUNOC, pendant une après-midi. Durant ce temps, les apprenants (au nombre de six) se sont prêtés à un exercice collectif afin de répondre à quelques questions servant de base pour une discussion en petits groupes : « pourquoi avoir eu envie de vous engager dans le processus ? Quelles étaient vos craintes ? Qu'est-ce qui vous a rassuré ? Quels sont vos sentiments actuels par rapport à ce projet ? Rencontrez-vous des difficultés ? Si oui, lesquelles ? » Les apprenants se sont ensuite exprimés librement sur leurs ressentis, leurs envies, leurs craintes, leurs idéaux... Le tout, au regard de leur investissement dans le processus.

Le passage vers le CEB à l'âge adulte : des enjeux sociaux et professionnels bien présents, des freins à dépasser

Enjeux sociaux et professionnels et motifs d'entrée en formation

« C'est l'occasion d'avoir mon CEB pour trouver un métier plus facilement », nous dit Marc.

« Je fais le CEB pour pouvoir suivre d'autres formations (aide-soignante), sans devoir faire le test d'entrée », explique Gloria.

« Je le fais parce que je n'ai jamais eu mon CEB et c'est l'occasion de l'avoir », nous dit encore Marie-Claude.

Comme dans de nombreuses recherches³ concernant l'engagement en formation, les enjeux concernant l'entrée et l'investissement dans le processus du chef d'œuvre se présentent sous la forme

³ Notamment l'ouvrage de BOURGESOIS E., DENGHIEN S., LEMAIRE B., *Alphabétisation d'adultes Se former, se transformer*, L'Harmattan.

Ou encore la recherche de JOSEPH M., *Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation, Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Écrire Bruxelles*.



Lire et Ecrire

de deux « pans » pouvant interférer l'un avec l'autre. Quand l'un se révèle **de type opératoire**, c'est-à-dire plus direct, immédiat, directement lié à l'objet de la formation (trouver un emploi, être plus autonome, avoir un diplôme pour le titre...), l'autre serait plutôt de type **identitaire**, c'est-à-dire orienté vers la préservation ou la conquête d'une image de soi positive⁴.

Dans cette optique, nous pouvons souligner que plus l'image de soi est renforcée - et connaît une reconnaissance sociale croissante - plus les prises d'initiatives peuvent être grandes.

Ainsi, ces deux enjeux se nourrissent l'un l'autre. Les apprenants impliqués dans un processus renforçant leur estime et leur confiance se révèlent souvent habités par une nouvelle forme d'« autorisation à se projeter⁵ », révélant parfois l'envie d'« aller voir plus loin », de s'orienter vers de nouvelles étapes, notamment vers d'autres formations⁶.

Enjeux opératoires :

À l'écoute des apprenants de la FUNOC, plusieurs stagiaires parlent d'emblée d'emploi. L'une souhaite devenir fleuriste et voudrait passer son CEB, afin de viser une formation plus poussée pour accéder à ce métier. Elle a déjà suivi une formation en art floral mais voudrait vraiment tendre vers la profession de fleuriste.

L'autre souhaite devenir thanatopraticienne et a été guidée par sa conseillère Forem⁷ qui lui conseillait de passer son CEB avant de viser la formation professionnelle.

Marc souhaite reprendre une formation en horticulture afin de sortir du secteur du bâtiment et s'est également dirigé vers la formation chef d'œuvre après avoir été orienté par sa conseillère Forem. Il est d'abord passé par le groupe « orientation » de la FUNOC, pour ensuite rebondir vers la formation le menant potentiellement au CEB. Enfin Gloria souhaite reprendre une formation d'aide-soignante et espère pouvoir y accéder plus facilement en ayant son CEB « en poche ».

⁴ Si, pour une raison de simplification, seulement deux types d'enjeux sont ici pointés, nous noterons que ceux-ci peuvent être décortiqués en plusieurs sous-catégories. Par exemple les motifs opératoires peuvent aussi bien être professionnels que personnels (c'est-à-dire visant l'acquisition de savoirs pour une activité en dehors du champ du travail). Les motifs d'ordre symbolique peuvent également renvoyer à une quête identitaire nouvelle, tout comme à une vocation professionnelle en vue de « faire ses preuves ». Rien n'est donc aussi figé qu'il n'y paraît. Comme le déclare Ph. Carré (cité par M. Joseph dans son étude, p.7), les motifs d'engagement en formation sont donc « pluriels, contingents et évolutifs », tout autant qu'ils débordent de ces deux catégories.

⁵ LENOIR H., Adultes en situations d'illettrisme et Validation des acquis de l'expérience. Le point de vue des professionnels de la formation, in *VEI enjeux*, n°136, 2004, pp. 130-141.

⁶ Il semble clair que : « les enjeux identitaires sont explicitement associés aux différents enjeux opératoires repérés » indiquent d'ailleurs BOURGEOIS E., DENGHIEN S., LEMAIRE B., *op.cit.*, p.34.

⁷ Parmi ces enjeux opératoires, Philippe Carré fait la différence entre motif vocationnel et motif prescrit d'entrée en formation. Quand la dimension vocationnelle renvoie à la recherche de connaissance en vue d'acquies un emploi, la dimension prescrite évoque, quant à elle, l'idée d'un individu qui entre en formation sous une injonction implicite ou explicite d'autrui. On peut dès lors être en droit de se demander si ces différents motifs d'entrée évoqués par les apprenants ne sont pas plus prescrits que vocationnels. Sans doute sont-ils un peu des deux.

Pour plus d'informations, voir : <https://lire-et-ecrire.be/Les-motifs-d-engagement-en-formation-d-alphabetisation>



Lire et Écrire

Ainsi, d'un côté pragmatique, l'obtention du diplôme se présenterait aux yeux des apprenants comme un moyen d'accéder à un panel plus large de formations professionnelles, sans devoir passer un test d'entrée visant à mesurer leurs acquis.

Enjeux identitaires :

Dans le groupe, une jeune stagiaire de 18 ans, appelée Romi, nous explique avoir raté plusieurs fois son CEB. En s'impliquant dans la formation pour viser le chef d'œuvre, elle souhaite ainsi réitérer l'expérience, en vue de « revenir » sur ce qui a été vécu comme de réels échecs et tenter de se les réapproprier. Comme pour se prouver à elle-même qu'elle en est capable.

« J'ai raté ma 6^{ème} et puis aussi ma première et ma deuxième différenciée. Parce que j'ai raté plusieurs fois le CEB, c'était important pour moi de l'avoir », nous dit-elle.

Marc, quant à lui, parle d'un combat qu'il mène sous les encouragements de sa fille. On comprend qu'au-delà d'un enjeu utilitaire (celui de viser un emploi) se cache un réel besoin de se prouver ses capacités, surtout à un âge où la société a décidé qu'« il ne valait plus rien⁸ », notamment sur le marché du travail.

Par conséquent, le suivi de la formation menant vers la certification relève également du symbole (pouvant émerger au fil du temps) : l'atteinte d'un « sommet » jamais escaladé, la réparation d'une identité blessée par des échecs antérieurs, ou encore le sentiment « *d'appartenir à une "communauté" dont on était auparavant exclu* » ...

À ce titre, le coordinateur pédagogique de Lire et Écrire nous parle d'une apprenante de septante ans ayant décidé de s'impliquer dans le processus du chef d'œuvre. Il s'exprime ainsi en disant : « *cette dame, elle fait son chef d'œuvre sur le thème de la marche. Il faut qu'elle le réussisse. Toute sa vie, elle a vécu comme une charge le fait de ne pas avoir de diplôme. C'est un peu comme atteindre l'Himalaya. C'est un chemin qui fait partie de son chemin à elle.* »

Freins et obstacles

Bien que ces enjeux soient probants pour les apprenants rencontrés et sondés, nous avons également noté en parallèle une série de freins à l'accès au dispositif menant vers la certification.

Dans cette partie nous présenterons uniquement les obstacles identifiés et cités explicitement par les différents acteurs rencontrés (qu'ils soient accompagnateurs au chef d'œuvre ou apprenants). La liste n'est donc pas exhaustive.

Nous nous inspirerons également d'un cadre théorique qui permettra de baliser cette liste d'« entraves ». Celui-ci est directement tiré d'un article de Lavoie, Levesque et Aubin-Horth (2008) s'appuyant sur des catégories conceptuelles pouvant expliquer la non-participation d'adultes aux

⁸ « On » lui aurait dit qu'à 52 ans, il ne retrouverait plus jamais un emploi.



formations de base⁹. Catégories qui sont au nombre de quatre et se présentent sous la forme de barrières :

- Situationnelles
- Dispositionnelles
- Informationnelles
- Institutionnelles

C'est donc au travers de ces quatre dimensions que nous naviguerons dans le but de mettre en exergue les freins rencontrés par les apprenants. Freins qui peuvent ainsi en partie expliquer l'intérêt tout relatif pour le passage vers le CEB émis par certains apprenants sondés, tout en soulignant que l'accès reste difficile pour toute une série de raisons. Si la question de la barrière à l'entrée est ici mise en évidence, il s'agit également de pointer les difficultés liées au suivi lors de la formation relative au passage du chef d'œuvre.

1. **Les obstacles liés aux situations de vie des personnes (barrières situationnelles)**¹⁰ renvoient à des éléments touchant l'individu dans sa vie quotidienne, son environnement physique et social immédiat, comme le fait de devoir trouver un travail urgemment, les impératifs familiaux, l'utilisation du temps, l'éloignement géographique de la formation...

« Il y a parfois un taux d'absentéisme élevé. Les apprenants sont pris par les aléas de la vie (problèmes de logements, conditions de travail compliquées, problèmes de santé). En général, ils arrivent quand même au bout de leur projet... », nous indique une formatrice de la FUNOC.

Dès lors, que nous parlions de charges diverses pesant sur les épaules des apprenants, de pressions familiales, de difficultés liées au travail, ou encore d'injonctions à chercher du travail..., tous ces éléments constituent des entraves à l'engagement dans un processus. D'autant plus lorsque que celui-ci peut être considéré comme conséquent, que ce soit en termes d'heures prestées ou en termes de durée de formation. C'est effectivement le cas pour les cheminements menant vers le CEB.

À la FUNOC par exemple, la formation s'étale sur une durée de dix mois à raison de 27 heures par semaine. Pour Lire et Écrire Verviers, les apprenants sont en formation 15 heures par semaine tandis qu'un suivi spécial « chef d'œuvre » est ainsi organisé en parallèle afin de leur permettre de mener à bien leur projet. L'existence de petits travaux à domicile, sous forme de recherches liées au sujet du chef d'œuvre, est également à prendre en compte lorsque les apprenants se lancent dans l'aventure. « Petits travaux » qui peuvent prendre un temps considérable, surtout lorsque la vie de famille bat son plein ou lorsque les urgences sont « ailleurs. »

Dans ce cadre, deux apprenants rencontrés nous expliquent éprouver des difficultés dans le suivi de leur formation :

⁹ Cadre théorique proposé par Cross (1981) et développés par Darkenwald & Merriam (1982) mobilisé par LAVOIE N., LEVESQUE J-Y., SHANOUSSA A.-H., Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles, in *Educations et sociétés*, 2008/2 (n°22), pp.161-178. En ligne sur : file:///C:/Users/justine%20d/Downloads/ES_022_0161-1.pdf.

¹⁰ LAVOIE N., LEVESQUE J-Y., SHANOUSSA A.-H., *op.cit.*

La question des impératifs familiaux est notamment apparue comme un frein à l'investissement pour Gloria (apprenante du groupe chef d'œuvre FUNOC) : « *le mélange avec les responsabilités familiales n'est pas facile à vivre. Parfois, c'est fatigant. Parce qu'on a des autres responsabilités à gérer.* »

Quant à Marie-Claude (apprenante du groupe chef d'œuvre, FUNOC), elle souffre de problèmes de santé qui semblent impacter sa concentration : « *je continue pour vraiment trouver un travail qui me convient mais je fais des recherches à la maison, je vais coucher tard. J'ai un problème de diabète et j'ai l'impression que ça a un impact sur l'oubli de certaines choses.* »

De façon générale, pour ceux qui sont en recherche d'emploi, le travail constitue d'abord une garantie de revenu nécessaire à la survie du ménage et s'avère difficilement conciliable avec l'investissement requis pour le processus chef d'œuvre. « *Le problème avec le CEB, c'est que ça prend trop de temps. Les opportunités passent* », nous indique en ce sens le coordinateur pédagogique de Lire et Ecrire.

2. **Les obstacles liés aux dispositions des personnes (barrières dispositionnelles)**¹¹ désignent les valeurs et les attitudes des individus vis-à-vis de l'éducation et de l'acquisition de connaissances en général. Nous retrouvons ainsi un panel de freins directement liés à l'état général des personnes, à leur état émotionnel, leur perception d'elles-mêmes... Par exemple, la perception négative de soi du point de vue de l'intelligence, de l'apprentissage, mais également de l'avancement en âge ou encore les rapports qu'entretiennent les individus à l'égard de leur expérience scolaire parfois douloureuse...

Parmi les personnes interviewées ou sondées, la perception négative de soi est très vive. Cette perception est d'autant plus importante à prendre en compte, en sachant que les stagiaires vont (de nouveau) devoir se confronter au système scolaire, notamment au travers du passage devant un jury pour l'épreuve finale : « *le jour de l'"examen", le stagiaire présente son sujet et les inspecteurs lui posent des questions. C'est souvent très scolaire. Ce sont des dictées, du calcul, de l'histoire, de la géo (comme une méthodologie pour chercher dans un Atlas)* », nous explique une formatrice de la FUNOC.

Ainsi, parmi les apprenants rencontrés, la peur de connaître (de nouveau) un échec (comme à l'école) est effectivement présente :

Par exemple, Romy (groupe chef d'œuvre, FUNOC) avait peur de « ne pas s'y retrouver », de « se sentir seule face à la matière ». Comme « ça n'a pas été pour elle à l'école », elle avait peur de « retomber dans ce passé¹². »

¹¹ *Ibid.*

¹² En sachant que cette dernière a connu plusieurs échecs scolaires et que ceux-ci sont encore « frais » dans son esprit vu son jeune âge (18 ans).



Lire et Écrire

Comme nous l'avons déjà noté grâce au sondage réalisé, nombreux sont également les apprenants qui s'auto-disqualifient d'avance tant ils ont intégré l'idée qu'« ils ne sont ou ne seront pas capables. »

La plupart ont d'ailleurs souligné comme crainte principale « *la peur de ne pas y arriver* » :

Gloria (groupe chef d'œuvre, FUNOC) s'exprime ainsi : « *j'avais peur de ne pas arriver. C'est ma formatrice qui m'a rassurée en me disant que j'avais un bon niveau.* »

De son côté, Romy s'est également fortement questionnée : « *je ne savais pas si j'avais la capacité pour le faire* », nous dit-elle.

De façon générale, la plupart d'entre eux ont ainsi ressenti le besoin d'être apaisés quant à leur capacité à intégrer le groupe et à viser l'acquisition du diplôme.

En ce qui concerne les allophones, la question de la maîtrise de la langue est également revenue à plusieurs reprises, plus particulièrement illustrée par la peur de rater l'épreuve orale finale à cause d'un « mauvais » niveau de français.

Enfin, le paramètre de l'âge est également apparu à plusieurs moments dans les discours, notamment la peur d'être pointé du doigt ou d'être discriminé à cause d'un âge plus avancé, l'appréhension de paraître ridicule de viser un diplôme relevant d'un niveau de fin de primaire, ou encore la crainte d'avoir moins de capacités d'apprentissage¹³...

Dans cette idée, Marc (groupe chef d'œuvre, FUNOC) explique qu'à 52 ans, il a beaucoup réfléchi avant de se lancer, en se demandant si « *à son âge, ça valait la peine.* » C'est sa fille qui l'a poussé à passer le cap¹⁴.

3. **Les obstacles liés à l'information (barrières informationnelles)** font référence à la communication autour de la formation, c'est-à-dire aux contenus des messages délivrés, à la façon dont ceux-ci sont délivrés, aux terminologies utilisées, ou encore au manque d'informations significatives concernant les activités organisées...¹⁵

Pour beaucoup d'apprenants sondés, le passage de l'information concernant la possibilité de passer son CEB à l'âge adulte semble primordial. Une grande partie d'entre eux, comme nous l'avons vu dans le sondage, n'est tout simplement pas au courant de cette opportunité. Ainsi,

¹³ Notons qu'au-delà de ces différentes craintes, certains voient également moins d'utilité à la certification, notamment d'un point de vue professionnel : « ont-ils encore besoin de ça à leur âge ? », semblent-ils se demander.

¹⁴ À noter que l'environnement familial peut parfois représenter un levier, tout comme un désincitant à l'entrée en formation : « *J'ai une apprenante qui a décidé de passer son CEB, via le chef-d'œuvre, et quelqu'un de sa famille (sa fille) lui a dit : "tu ne vas pas faire ça, à ton âge ?"* », nous indique le coordinateur pédagogique de Lire et Écrire.

¹⁵ LAVOIE N., LEVESQUE J.-Y., et AUBIN-HROTH S., *op.cit.*



Lire et Écrire

il convient de rappeler que 33% des apprenants sondés n'ont jamais entendu parler du CEB et 63,3 % ne savent pas qu'il est possible de le passer en étant adulte.

« *En général, ils ne sont pas au courant du chef d'œuvre. Ils connaissent via leurs enfants mais ils ne sont pas au courant qu'il y a d'autres moyens* », nous confirme le coordinateur pédagogique de Lire et Écrire.

Le flou entourant le souhait de passer ou non son CEB (39,5 % ne savent pas s'ils souhaitent le passer et obtenir leur diplôme) laisse par conséquent sous-entendre un manque de précision quant aux tenants et aux aboutissants du processus. Avant de s'engager, il paraît en effet indispensable de savoir dans quoi on s'engage (quels sont les horaires ? Quel est l'investissement ?) et vers où, c'est-à-dire quelles sont les retombées professionnelles, personnelles, sociales potentiellement à la clé.

Par exemple, à la Régionale de Lire et Écrire rencontrée, au-delà d'un « repérage » informel des apprenants susceptibles de passer leur CEB, une information générale est également donnée. Cependant, le problème de ce type d'information reste effectivement sa généralité, ne permettant pas de rassurer les publics en détails, ni de fournir une information ciblée selon les besoins, les niveaux d'apprentissage et les perspectives éventuelles.

4. **Les obstacles liés aux institutions (barrières institutionnelles)** désignent les conditions socio-économiques, financières, politiques qui affectent les décisions des individus à l'égard de leur participation à une formation¹⁶. Ces obstacles renvoient notamment à une andragogie peu appropriée, au manque de reconnaissance de la certification octroyée en fin de cycle (s'il y en a une), aux finalités trop limitées de la formation, à des mesures de soutien trop restrictives...

Comme nous l'avons déjà souligné, pour des apprenants en proie à un besoin urgent de travailler, l'exigence de la formation (en termes de durée d'apprentissage et de niveau de compétences à atteindre) amène bon nombre d'entre eux à « y réfléchir à deux fois » avant de se lancer dans l'aventure.

« *Il faut au minimum deux ans pour se préparer et pour passer l'épreuve* », nous indique Jean, coordinateur pédagogique. « *Ainsi que certains prérequis en lecture, écriture et calcul (...) Ici, ce sont des apprenants du groupe mixte avancé* », précise-t-il.

Dès lors, l'approche andragogique entre également en ligne de compte. Force est de constater que le processus chef d'œuvre ne correspond pas à tous les apprenants, notamment les débutants en alphabétisation, mais également ceux qui ne sont pas à l'aise avec un travail plus en autonomie.

À la FUNOC par exemple, la question de la méthodologie déployée pour la création du chef d'œuvre s'est complexifiée au fur et à mesure des années, amenant les apprenants à baliser leur travail par une question de recherche déterminant tout l'exposé :

¹⁶ *Ibid.*



Lire et Ecrire

« Avant, le chef d'œuvre était plus informatif. Maintenant, on construit une question avec des hypothèses. C'est la question qui détermine la recherche et on cherche les documents qui permettent d'y répondre. Ce n'est pas facile. Il faut identifier une question ouverte mais qui ne vole pas trop haut. Après, ils doivent vérifier leur hypothèse, critiquer les sources... », nous explique la formatrice.

Dans cette optique, le processus ne semble correspondre qu'à une partie assez sélective des apprenants : ceux ayant déjà atteint un certain niveau d'alpha, ceux aptes à déployer une démarche de recherche, ceux ayant la possibilité de s'investir parfois en soirée...

Dans la même lignée, le coordinateur pédagogique interviewé nous interpelle sur la dimension linéaire du processus, là où certains apprenants auraient alors plutôt besoin de sortir de ce schéma cumulatif¹⁷ pour viser des finalités directement accessibles sur le marché du travail¹⁸. « Il y a d'autres pistes que le CEB (...) L'accompagnement par les pairs, par exemple (...) Puis ce diplôme te donne-t-il réellement accès au travail ? Quand tu as des compétences en français, tu es presque déjà disponible sur le marché. Quand tu as ton CEB, le CESI ou le CESS, tu as accès à quoi comme travail ? », interroge-t-il.

Une sorte de désillusion apparaît dès lors en filigrane et ce, avant même que les apprenants entrent dans le processus. Désillusion particulièrement présente lorsque ces derniers mettent en balance plusieurs nécessités : notamment celle de viser directement un emploi avec celle de s'engager dans un projet plus conséquent en vue d'obtenir un diplôme. Beaucoup invoquent également le peu de reconnaissance de cette certification sur le marché du travail, remettant dès lors plus globalement en question la reconnaissance sociétale accordée à celle-ci :

« Certains apprenants, malgré la satisfaction [personnelle] qu'ils en retirent, ont l'impression d'avoir un diplôme considéré comme au « rabais », valant moins qu'un autre. », stipule encore le coordinateur pédagogique interviewé.

Conclusion

Si le cheminement vers la certification par le CEB, et plus particulièrement grâce à la pédagogie du chef d'œuvre, dégage une série d'effets positifs pour l'apprenant (qu'on parle de réparation d'échecs passés, de valorisation de compétences ou encore de gain de confiance en soi...), il existe, a contrario, une série de barrières à l'entrée et au suivi du processus qui entravent réellement l'accès à ce type de dispositif dont quelques-uns des plus prononcés seraient peut-être :

- La sélectivité qui s'opère à l'entrée du processus (que ce soit par le niveau de compétences à atteindre ou encore par la méthode de travail déployée) ;

¹⁷ C'est-à-dire une cumulation d'expériences formatives pour enfin, après un certain temps, pouvoir viser l'acquisition d'un certificat d'étude de base, et accéder plus aisément à une formation professionnelle par la suite.

¹⁸ À ce titre, Lavoie & al. (Op.cit.) démontrent la nécessité de sortir la formation des adultes de la seule logique de l'obtention d'un diplôme pour trouver des finalités réalistes, atteignables et reconnues sur le marché du travail, qui stimulent les adultes à entreprendre une formation (p.174).



Lire et Ecrire

- La plus-value pouvant apparaître illusoire aux yeux des apprenants, notamment en raison d'une concurrence sur le marché du travail¹⁹, accentuée par un afflux de certifications de toutes sortes faisant passer l'importance du CEB au « second plan²⁰ » ;
- Ou encore la linéarité du processus, là où certains auraient envie (ou besoin) de s'orienter vers un parcours formatif « allant directement au but » de l'emploi, surtout lorsqu'ils se trouvent dans une dynamique de « survivance » quotidienne.

Ainsi, si la certification par le CEB est effectivement un outil valorisable pour attester des compétences des apprenants en alpha (notamment « *parce qu'en dehors du CEB, il n'y a aucune reconnaissance des acquis*²¹ »), le diplôme souffre néanmoins d'une représentation peu connue ou dévalorisée par les apprenants eux-mêmes, notamment, en raison d'une reconnaissance sociétale considérée comme faible à leurs yeux.

Bien que l'arme du symbolique puisse effectivement être brandie face à ce panorama peu flatteur, la question centrale semble alors moins de savoir si la validation du parcours représente un aboutissement pour la personne que de connaître la reconnaissance accordée par la société pour ce type de diplôme. Sans reconnaissance sociétale, la validation par la certification n'est rien, pourrait affirmer Werquin (auteur qui aborde la question de la validation des acquis)²². Si nous ne pouvons pas être aussi catégoriques que lui, nous pouvons néanmoins appuyer l'importance pour beaucoup d'apprenants de viser des perspectives atteignables et directement valorisables au sein de la société, et plus particulièrement sur le marché du travail.

Néanmoins, si d'aventure certains professionnels souhaitent se lancer dans l'accompagnement au dispositif chef d'œuvre menant vers la certification, quelques pistes de travail peuvent être tracées²³ :

- Premièrement, face à la publicité partielle concernant la possibilité de passer son CEB à l'âge adulte, une information systématique, répétitive et précise dans les groupes d'alphabétisation serait la bienvenue, plus particulièrement lorsque les membres atteignent un niveau d'apprentissage considéré comme « suffisant » pour entrer dans le processus ;
- Ensuite, en vue de pallier la peur et la crainte des apprenants d'aller vers l'inconnu, la transparence semble primordiale, notamment en ce qui concerne le fonctionnement du dispositif, le déroulement au cours de l'année, la passation de l'épreuve, les différents documents à réaliser... Ces informations permettraient ainsi de démystifier la formation et de mettre en confiance les futurs participants par rapport à ce qui les attend. À ce titre, la

¹⁹ Notamment le phénomène de surqualification à l'embauche qui s'opère au détriment des demandeurs d'emploi dont les compétences sont jugées moins attractives aux yeux des employeurs. Autrement dit : quels emplois restent-ils lorsque des universitaires occupent des postes de caissiers ?

²⁰ Plus particulièrement dans un univers où les titres, certificats et attestations de réussite, au caractère directement professionnalisant, affluent pour se mettre directement en concurrence avec des certifications plus formelles et académiques moins reconnues par les employeurs.

WERQUIN P., Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien, in *Education permanente*, 2014, n°199, p.49-60.

²¹ Jean, coordinateur pédagogique.

²² *Ibid.*

²³ En sachant donc que celles-ci ne doivent pas « être prises pour argent comptant » mais se présentent bien comme des balises à déployer en fonction des paramètres à disposition.



Lire et Écrire

Régionale rencontrée de Lire et Écrire préconise de réaliser des sessions préparatoires à l'entrée dans le dispositif : « *de cette manière, les apprenants percevraient mieux les enjeux du chef d'œuvre (à petite échelle) et pourraient s'engager en toute connaissance de cause* » ;

- Dans cette même optique, il semble primordial de rassurer les apprenants quant à leur potentiel d'investissement dans la dynamique. Un « ciblage » de ces derniers en amont du processus pourrait dès lors s'avérer utile. Par exemple, à la FUNOC, certains stagiaires se sont ainsi vu proposer d'entrer dans le dispositif chef d'œuvre sur base d'une évaluation formative. La formatrice est venue les trouver en leur explicitant clairement les tenants et les aboutissants de la certification, les avantages de passer leur CEB... Le tout au regard de leur projet socioprofessionnel. La plupart de ceux qui ont été « désignés » et abordés de cette façon ont d'ailleurs décidé de se lancer dans l'aventure ;
- Dans la même idée, en vue de briser les lieux communs concernant l'acquisition du CEB, la communication d'informations claires concernant les objectifs visés et leur utilité pour le futur des publics en alpha se révèle indispensable. Il paraît effectivement essentiel que les apprenants connaissent exactement l'utilité de leur investissement et qu'ils puissent facilement identifier les perspectives de leur engagement. Dans cette dynamique, des témoignages d'apprenants ayant déjà passé leur CEB pourraient représenter une façon plus concrète de voir ce qui les attend et de mettre le doigt sur les éventuelles « retombées » positives qu'entraîne l'acquisition du diplôme ;
- S'il paraît difficile de lutter contre la concurrence sur le marché du travail et le sentiment de désillusion des apprenants quant à la reconnaissance sociétale accordée au CEB, l'incitation des employeurs à la reconnaissance des niveaux de diplômes pourrait représenter une brèche d'action. Que ce soit via des accords spécifiques entre partenaires sociaux et organisations d'employeurs, ou encore par le biais d'une inscription des diplômes dans des grilles de classification au sein de conventions collectives de travail²⁴ ;
- Enfin, en vue de correspondre au mieux aux parcours mouvementés, et souvent non linéaires des apprenants, il semblerait adéquat d'ouvrir la question de la certification à d'autres types de validation et de reconnaissance, notamment celles mêlant l'acquisition des compétences de base aux compétences professionnelles. Ce type de validation pourrait dès lors valoir à la sortie d'un stage en entreprise ou encore après la mise en place de formations concomitantes.

Nous terminerons sur ce point : si le passage du CEB n'est donc pas une finalité en soi, ni une issue universellement applicable à chaque parcours d'alphabétisation, il se présente bien comme un objectif d'apprentissage permettant à l'apprenant de s'accrocher à un projet, le faisant cheminer vers une ambition qu'il se serait lui-même donnée.

Ainsi, si pour certains, la logique les menant vers la certification peut leur convenir à un moment donné de leur existence, pour d'autres, les aléas et les urgences du quotidien peuvent prendre le dessus les empêchant d'envisager l'aboutissement vers ce projet. C'est donc bien dans la diversité que se construisent les parcours d'insertion socioprofessionnelle. Diversité qui met dès lors en exergue les

²⁴ MAILLARD F., La politique de certification tout au long de la vie, in *Sociologie pratique*, 2017, n°35, p.37 à 47.



Lire et Ecrire

besoins multiples des apprenants, individus aux expériences de vie plurielles, ne correspondant que peu à un schéma unique et rectiligne, directement applicable à tous. Ainsi, penser les parcours et l'offre formative en termes de diversité apparaît comme le meilleur moyen de viser et de correspondre aux attentes d'un public composite aux prises avec des mouvements de vie « hauts en couleur. »