

**Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche**

**Etude sur les demandes en qualification  
du secteur socio-éducatif**

**réalisée par Marc Ant et Manon Pint**

**Luxembourg, décembre 2001**

335 route de Longwy L-1941 Luxembourg

Tél.: 00352 44 91 99 Fax: 00352 44 92 08

Société Anonyme R.C. B 77.372 No. TVA LU 18558722

Email: [marcant@etfam.lu](mailto:marcant@etfam.lu) [www.etfam.lu](http://www.etfam.lu)

Autoisation d'établissement comme organisme de formation professionnelle continue No. 94528



## 1 Table des matières

<b>1</b>	<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>OBJECTIFS ET STRUCTURE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>11</b>
3.1	GENERALITES.....	11
3.2	OBJECTIFS DE LA PREMIERE PHASE : ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE AUPRES DES DIRIGEANTS DES INSTITUTIONS DU SECTEUR SOCIO-EDUCATIF .....	12
3.3	OBJECTIFS DE LA DEUXIEME PHASE : ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE AUPRES DES EDUCATEURS(TRICES) ET EDUCATEURS(TRICES) GRADUE(E)S.....	13
3.4	OBJECTIFS DE LA TROISIEME PHASE : ENQUETE QUALITATIVE AUPRES DES ACTEURS SOCIO-EDUCATIFS.....	13
3.5	SUPERVISION DE L'ETUDE .....	14
<b>4</b>	<b><u>UNE MISE EN CONTEXTE.....</u></b>	<b>15</b>
4.1	L'EDUCATEUR COMME ACTEUR DE L'EDUCATION.....	15
4.2	LES SYSTEMES DE FORMATION INITIALE DES EDUCATEURS(TRICES) ET EDUCATEURS(TRICES) GRADUE(E)S.....	18
4.2.1	<i>Introduction .....</i>	<i>18</i>
4.2.2	<i>Résumé des réformes en France.....</i>	<i>19</i>
4.2.2.1	Généralités.....	19
4.2.2.2	La situation de la profession socio-éducative en France.....	23
4.2.2.2.1	La profession du moniteur .....	23
4.2.2.2.2	La profession de l'éducateur spécialisé.....	24
4.2.3	<i>Résumé des réformes en Belgique.....</i>	<i>25</i>
4.2.3.1	Généralités.....	25
4.2.3.2	La situation de la profession socio-éducative en Belgique.....	29
4.2.4	<i>Résumé des réformes en Allemagne.....</i>	<i>31</i>
4.2.4.1	Généralités.....	31
4.2.4.2	La profession du « Sozialpädagoge ».....	38
4.2.5	<i>Résumé des réformes au Luxembourg.....</i>	<i>41</i>
4.2.5.1	Généralités.....	41
4.2.5.2	Evolution de la profession socio-éducative au Luxembourg.....	45
4.2.5.3	Evolution de la formation professionnelle initiale dans le domaine socio-éducatif dans le cadre de la loi du 11 août 1996.....	47
4.2.5.4	Les évolutions récentes.....	49
4.3	CONCLUSIONS.....	51
<b>5</b>	<b><u>DÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE.....</u></b>	<b>53</b>
5.1	DEFINITION .....	53
5.2	LA DIFFICULTE DE DETERMINER UN PROFIL PROFESSIONNEL SPECIFIQUE.....	54
<b>6</b>	<b><u>MÉTHODOLOGIE.....</u></b>	<b>58</b>
6.1	COMPOSITION DE L'ECHANTILLON .....	58
6.2	PHASE 1 : LE RECENSEMENT QUANTITATIF DES EMPLOIS DANS LE SECTEUR SOCIO-EDUCATIF .....	58

6.3	PHASE 2 : LE RECENSEMENT QUALITATIF DES EMPLOIS DU SECTEUR SOCIO-EDUCATIF.....	60
6.4	PHASE 3 : LE SECTEUR SOCIO-EDUCATIF – INVENTAIRE DES ATTENTES .....	61
6.4.1	<i>Le recensement qualitatif concernant les attentes envers l'emploi des acteurs du secteur socio-éducatif</i> .....	62
6.4.2	<i>Méthodologie des analyses</i> .....	64
<b>7</b>	<b><u>RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES DIRIGEANTS DES INSTITUTIONS DU SECTEUR SOCIO-ÉDUCATIF</u></b> .....	<b>66</b>
7.1	RESUME .....	66
7.2	TAUX DE REPONSE.....	68
7.3	QUESTION 1 : DESIGNATION EXACTE DE L'INSTITUTION .....	69
7.4	QUESTION 2 : DEGRE D'AUTONOMIE DE L'INSTITUTION .....	69
7.5	QUESTION 3 : OBJET SOCIAL DE L'INSTITUTION .....	71
7.6	QUESTION 4 : TYPE DE CONVENTION .....	71
7.7	QUESTION 5 : ANNEE DE CREATION DE L'INSTITUTION.....	72
7.8	QUESTION 6 : CATEGORIES D'ACTIVITES DES INSTITUTIONS SOCIO-EDUCATIVES	74
7.9	QUESTION 7 : PUBLICS-CIBLES ET GROUPES D'AGE .....	79
7.10	QUESTION 8 : STATUT JURIDIQUE .....	81
7.11	QUESTION 9 : CONDITIONS GENERALES D'EXERCICE .....	82
7.12	QUESTIONS 10 ET 11 : STRUCTURE DE FINANCEMENT ET BUDGET.....	83
7.13	QUESTION 12 : STATUT DES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES.....	83
7.14	QUESTION 13 : QUALIFICATION DES COLLABORATEURS ET COLLABORATRICES	85
7.15	QUESTION 14 : POSTES DE RESPONSABILITE .....	87
7.16	QUESTION 15 : ACTIVITES EFFECTUEES PAR LE PERSONNEL SOCIO-EDUCATIF	105
7.17	QUESTION 16 : LES CRITERES DE RECRUTEMENT DES INSTITUTIONS.....	127
7.18	QUESTION 17 : ACCOMPAGNEMENT AU NIVEAU DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	128
7.19	QUESTION 18 : JOURNEES DE FORMATION SUIVIES EN 2000 .....	130
7.20	QUESTION 19 : MOTIVATION POUR PARTICIPER A DES MESURES DE FORMATION	131
7.21	QUESTIONS 20 : DESCRIPTION DE L'EMPLOI APRES DES INSTITUTIONS SOCIO-EDUCATIVES.....	137
7.22	QUESTIONS 21-22 : ORIGINE DES DIPLOMES ET PARCOURS PROFESSIONNEL ..	140
7.23	CONCLUSIONS CONCERNANT LA PREMIERE PARTIE DE L'ETUDE .....	141
<b>8</b>	<b><u>RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES ÉDUCATEURS(TRICES) ET ÉDUCATEURS(TRICES) GRADUÉ(ES)</u></b> .....	<b>143</b>
8.1	RESUME .....	143
8.2	ANALYSE DES QUESTIONS FERMEES .....	148
8.2.1	<i>Question 1 : Données personnelles</i> .....	148
8.2.2	<i>Questions 2-5: Durée et dénomination de la formation professionnelle initiale</i>	151
8.2.3	<i>Question 6 : Ancienneté dans le secteur</i> .....	153
8.2.4	<i>Question 10 : Parcours professionnel</i> .....	154
8.2.5	<i>Question 11 : Ancienneté auprès de l'employeur actuel</i> .....	158
8.2.6	<i>Question 13 : Répartition des postes de responsabilité</i> .....	158

8.2.7	Question 14 : Occupation d'un poste de responsabilité .....	161
8.2.8	Question 15 : Description des activités effectuées.....	162
8.2.9	Question 16 : Conditions de contact avec le public cible .....	180
8.2.10	Question 17 : Répartition des réactions face à un problème .....	182
8.2.11	Question 18 : Degré de coopération avec les autres acteurs.....	184
8.2.12	Question 19 : Compétences indispensables à l'exercice des tâches.....	186
8.2.13	Question 20 : Compétences indispensables à acquérir en formation professionnelle initiale et continue.....	190
8.2.14	Question 23 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie.....	203
8.2.15	Question 24 : Participation à des formations professionnelles continues	206
8.2.16	Question 25 : Raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue .....	207
8.2.17	Question 26 : Expression du besoin de formation professionnelle continue 209	
8.2.18	Question 27 : Manière d'information sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue.....	211
8.2.19	Question 28 : Institutions disposant d'un service de formation professionnelle continue interne.....	214
8.3	ANALYSE DES REPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES .....	215
8.3.1	Question 7 : Raisons pour le choix du métier.....	215
8.3.2	Questions 8 et 9 : Formation professionnelle et expérience professionnelle dans d'autres secteurs.....	216
8.3.3	Question 21 : Adéquation de la formation professionnelle initiale par rapport à la réalité professionnelle .....	216
8.3.4	Question 22 : Recommandations en vue d'améliorer la formation professionnelle initiale.....	218
8.3.5	Question 29 : Préférence pour un type d'offreur de formation professionnelle continue .....	219
8.3.6	Question 31 : Nouveaux champs d'activités et de responsabilité.....	219
8.3.7	Question 32 : Adaptation de la formation professionnelle initiale à cette évolution .....	220
8.3.8	Question 33 : Nouveau statut des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s.....	220
8.3.9	Question 34 : Satisfaction de la perception du statut de la profession ....	221
8.3.10	Question 35 : Positionnement de la profession par rapport aux autres professions socio-éducatives .....	221
8.3.11	Question 36 : Mobilité professionnelle.....	222
8.3.12	Question 37 : Nécessité d'un centre de formation professionnelle continue spécialisé.....	223
8.4	CONCLUSIONS CONCERNANT LA DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE.....	224
<b>9</b>	<b><u>RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE AUPRÈS DES ACTEURS DU SECTEUR SOCIO-ÉDUCATIF</u></b> .....	<b>228</b>
9.1	RESUME .....	228
9.2	RESULTATS DES INTERVIEWS AVEC LES DIRIGEANTS DES INSTITUTIONS DU SECTEUR SOCIO-EDUCATIF.....	231
9.2.1	Concernant les compétences professionnelles.....	231

9.2.2	Concernant la formation professionnelle initiale.....	233
9.2.3	Concernant la formation professionnelle continue.....	236
9.2.4	Concernant l'emploi.....	237
9.2.5	Concernant les carrières.....	237
9.2.6	Concernant la représentation de la profession.....	238
9.2.7	Concernant le statut.....	239
9.2.8	Concernant la concurrence entre les différentes professions du secteur socio-éducatif.....	239
9.2.9	Concernant des considérations générales.....	240
9.3	RESULTATS DES ENTRETIENS AVEC LES EDUCATEURS ET EDUCATEURS GRADUES	241
9.3.1	Concernant les compétences professionnelles.....	241
9.3.2	Concernant la formation professionnelle initiale.....	241
9.3.3	Concernant la formation professionnelle continue.....	243
9.3.4	Concernant le positionnement par rapport aux autres professions du domaine socio-éducatif.....	244
9.4	CONCLUSIONS CONCERNANT LA TROISIEME PARTIE DE L'ETUDE.....	245
<b><u>10 CARACTÉRISATION DES COMPÉTENCES ET DE L'EMPLOI DES EDUCATEURS/TRICES ET DES EDUCATEURS/TRICES GRADUÉ(E)S</u></b>		<b>247</b>
10.1	LES COMPETENCES ACQUISES DANS LA PERSPECTIVE DES « PRODUCTEURS » DE QUALIFICATIONS.....	247
10.1.1	Le cas de l'éducateur(trice) gradué(e).....	247
10.1.2	Le cas de l'éducateur(trice).....	248
10.2	LES COMPETENCES REQUISES DANS LA PERSPECTIVE DES ACTEURS DU TERRAIN	250
10.3	LES COMPETENCES STANDARDISEES DU REPERTOIRE OPERATIONNEL DES METIERS ET DES EMPLOIS.....	254
10.3.1	Présentation du ROME.....	255
10.3.2	Description du métier « Educateur-intervenant-éducatif ».....	256
10.4	ANALYSE DE L'EVOLUTION RECENTE DE L'EMPLOI AU SEIN DU SECTEUR SOCIO-EDUCATIF.....	258
10.4.1	Introduction.....	258
10.4.2	Méthodologie.....	258
10.4.3	Résultats.....	259
10.4.3.1	Le type de diplôme demandé.....	259
10.4.3.1.1	La catégorie des éducateurs(trices).....	259
10.4.3.1.2	La catégorie des infirmiers.....	261
10.4.3.1.3	La catégorie des assistants sociaux.....	262
10.4.3.1.4	La catégorie des agents socio-éducatifs.....	262
10.4.3.1.5	La catégorie des universitaires dans le domaine social.....	264
10.4.3.1.6	La catégorie des services.....	265
10.4.3.1.7	La catégorie des aides.....	266
10.4.3.1.8	La catégorie administrative.....	267
10.4.3.1.9	La catégorie « Autres professions ».....	267
10.4.3.2	L'intitulé du poste.....	269
10.4.3.3	Le nombre d'heures de travail.....	270
10.4.3.4	La nature du contrat.....	272

10.4.3.5	Le diplôme reconnu au Luxembourg .....	273
10.4.3.6	L'expérience professionnelle.....	273
10.4.3.7	Les langues.....	273
10.4.3.8	Le permis de conduire.....	274
10.4.3.9	Job description .....	275
10.4.3.10	Soft Skills.....	275
10.4.3.11	Hard Skills.....	276
10.4.3.12	Nationalité.....	276
10.4.3.13	Âge .....	276
10.4.3.14	« Nous offrons » .....	277
10.4.4	Conclusions.....	277
<b>11</b>	<b>CONSIDÉRATIONS FINALES .....</b>	<b>279</b>
11.1	CONCERNANT LA DISTINCTION ENTRE EDUCATEURS(TRICES) ET EDUCATEURS(TRICES) GRADUE(E)S.....	280
11.2	CONCERNANT LES EXIGENCES PAR RAPPORT AUX COMPETENCES REQUISES POUR L'EXERCICE DE LA PROFESSION .....	283
11.3	CONCERNANT LES CARACTERISTIQUES DES METIERS DU SECTEUR SOCIO- EDUCATIF.....	285
11.4	CONCERNANT L'EVOLUTION QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DU SECTEUR SOCIO- EDUCATIF.....	289
11.5	CONCERNANT LE PASSAGE DE LA LOGIQUE DES QUALIFICATIONS VERS LA LOGIQUE DES COMPETENCES.....	290
11.6	CONCERNANT LE PASSAGE DE LA LOGIQUE DES PROCEDURES A LA LOGIQUE DES PROJETS ET DES SERVICES .....	291
11.7	CONCERNANT LE PASSAGE DE LA LOGIQUE DE GENERALISATION VERS LA LOGIQUE DE SPECIALISATION.....	292
11.8	CONCERNANT UNE NOUVELLE LOGIQUE DE DIFFERENCIATION DES METIERS..	294
<b>12</b>	<b>RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>295</b>
12.1	LA NECESSITE DE CONSTRUIRE DES REFERENTIELS DE COMPETENCES .....	295
12.2	L'AVANTAGE DE CONSTRUIRE DES SOCLES COMMUNS DE COMPETENCES.....	296
12.3	LA PROPOSITION DE DEVELOPPER LA MISE EN SITUATION DE TRAVAIL ET LA SPECIALISATION PAR LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE : LE CONTINUUM DE FORMATION .....	297
12.4	LA NECESSITE D'AMELIORER LES PRACTIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE.....	298
12.5	LA PROPOSITION DE DEFINIR DES AIRES PROFESSIONNELLES ET UNE CHAINE DE TRAITEMENT.....	299
12.6	L'EDUCATEUR COMME PASSEUR DE SENS.....	303
<b>13</b>	<b>EN GUISE DE CONCLUSION.....</b>	<b>304</b>
<b>14</b>	<b>ANNEXES .....</b>	<b>307</b>
14.1	QUESTIONNAIRE 1 S'ADRESSANT AUX DIRIGEANTS DES INSTITUTIONS SOCIO- EDUCATIVES.....	307
14.2	QUESTIONNAIRE 2 S'ADRESSANT AUX EDUCATEURS(TRICES) ET AUX EDUCATEURS(TRICES) GRADUE(E)S.....	327

14.3	QUESTIONNAIRE 3 : CANEVAS D'ENTRETIEN POUR LES DIFFERENTS ACTEURS DU SECTEUR SOCIO-EDUCATIF.....	356
14.4	LA LEGISLATION CONCERNANT L'INSTITUT D'ETUDES EDUCATIVES ET SOCIALES 357	
14.4.1	<i>Lois concernant les études de l'éducateur plein temps.....</i>	357
14.4.2	<i>Lois concernant les éducateurs gradués plein temps.....</i>	357
14.4.3	<i>Lois concernant les éducateurs gradués en cours d'emploi.....</i>	358
14.5	LISTE DES OBJECTIFS SOCIAUX DES INSTITUTIONS REPEREES DANS LE CADRE DE CETTE ETUDE.....	359
14.6	INDEX DES TABLES.....	366
14.7	INDEX DES GRAPHIQUES.....	368

Phénix, éducateur et second père d'Achille

Outragé par Agamemnon, Achille a décidé de quitter le combat et de rentrer chez lui. Pour l'apaiser et le faire revenir sur sa décision, le vieux Phénix lui rappelle le passé.

Si vraiment tu t'es mis en tête de partir, illustre Pélée, et si tu ne veux pas des ravages du feu garder nos sveltes nefes, à cause du courroux qui t'a saisi le cœur, pourrais-je rester seul ici, cher fils, sans toi ?

C'est pour t'accompagner que m'envoya Pélée, ce vieux maître des chars, le jour où de la Phthie, il te faisait partir auprès d'Agamemnon. Tu n'étais qu'un enfant, ignorant du combat qui donne à tous leur chances, ignorant des Conseils où s'illustrent les hommes. Il m'envoyait pour te former en tout cela, te rendre apte à parler et capable d'agir [...]

Remontant plus loin dans le passé, Phénix rappelle ensuite comment une querelle avec son père l'a amené à fuir sa patrie ; il est arrivé alors à la cour de Pélée qui l'a accueilli avec bonté, lui confiant même son fils.

Je m'enfuis au loin dans l'Hellade au sol vaste. Gagnant la grasse Phthie, nourrice des troupeaux, j'arrivai chez Pélée, et ce roi me reçut avec bonté chez lui. Il m'aima comme un père aime son fils unique, héritier, tendrement choyé, de ses richesses.

Il me donna des biens et des gens en grand nombre. Tout au fond de la Phthie, je fus roi des Dolopes. C'est moi qui t'ai rendu tel que nous te voyons, Achille égal aux dieux, en t'aimant de tout cœur. Tu n'aurais pas voulu manger avec un autre, soit au palais, soit au dehors dans un festin : alors il me fallait t'asseoir sur mes genoux, te couper ta viande et la porter, ainsi que le vin, à ta bouche. Et souvent tu mouillais, en recrachant ce vin, le haut de ma tunique.

Que l'enfance est pénible ! Ah ! Combien tu m'as fait endurer et souffrir ! Je pensais que le ciel me refusant un fils, tu serais cet enfant, Achille égal aux dieux, que ma vieillesse aurait un jour pour défenseur.

Homère, Iliade, IX, 440-495 passim

## 2 Introduction

De nos jours, l'espèce humaine – du moins dans les régions occidentales – peut aspirer en moyenne à une espérance de vie de 79,6 ans pour les femmes et de 73,5 ans pour les hommes. Cet allongement continu de la durée de vie s'est réalisé parallèlement à la prolifération et la diversification des services sociaux-éducatifs que la société propose à ses citoyens, comme il en découle, de façon évidente, une augmentation des moments ou des situations de vie où le recours à l'offre des services du secteur socio-éducatif devient de plus en plus nécessaire.

En jetant un regard au début du XX<sup>e</sup> siècle, on peut constater que la situation se caractérisait alors par une demande sans cesse croissante d'intervenants dans les domaines de la santé médicale et sociale. En particulier, les problèmes liés à l'explosion des cas de tuberculose ou la question des filles-mères contribuèrent au développement de cette demande. Jusqu'à ce moment, presque toutes les actions sociales et de charité étaient effectuées par des religieuses. Ce n'est que progressivement qu'un système social parallèle autonome et rémunéré s'est développé. Citons à titre d'exemple *La Croix Rouge* ou la *Ligue contre la tuberculose*. Lentement, au fil des ans, le secteur socio-éducatif en tant que tel, ainsi que le cadre dans lequel s'inséraient les acteurs du secteur social et de la santé se sont organisés et structurés concrètement. Cette première professionnalisation du métier fut rendue possible au Luxembourg au début des années 1970 grâce à l'organisation d'études préparatoires aux métiers ayant trait à l'éducation différenciée, avec ses services et institutions spécialisées et la reconnaissance de la carrière professionnelle suivant les diplômes obtenus.

Au cours des dernières décennies, une double évolution a pu être observée : Premièrement, il faut faire le constat d'une explosion du capital scientifique, notamment dans le domaine de la médecine, mais aussi dans celui de la psychologie ou des sciences de l'éducation. Cette croissance du savoir scientifique de l'humanité s'est manifestée au cours des trente dernières années et il est encore censé doubler tous les sept ans au moins. Cette évolution a pour effet patent d'augmenter l'espérance de vie des hommes et des femmes – avec toutes les questions que cette évolution comporte. Deuxièmement, nous avons également été en présence d'une prise de conscience collective plus grande concernant les groupes de populations dites « nécessiteuses, déviantes, pathologiques, etc. » et de leurs besoins spécifiques.

Au regard de ces besoins, tant en termes quantitatifs que qualitatifs, le secteur socio-éducatif est devenu de plus en plus indispensable au bon fonctionnement de notre société, compte tenu que de plus en plus de personnes sont en mesure, voire obligées pour des raisons très diverses de devenir usagers potentiels des services offerts.

La large panoplie de ces besoins nouveaux a poussé les acteurs socio-éducatifs à se professionnaliser davantage par la création d'un nombre croissant d'infrastructures spécialisées et par la mise en place d'un système de formation professionnelle initiale et continue.

Depuis la création des premiers cycles de formation pour travailleurs du domaine éducatif en 1966 sur base d'une simple autorisation gouvernementale, le profil professionnel des acteurs socio-éducatifs au Luxembourg a largement évolué. Les dispositions de 1973 portant création de l'éducation différenciée en introduisant l'obligation scolaire pour les enfants handicapés (physiques ou psychiques) et jetant les bases pour la première profession socio-éducative au Luxembourg, à savoir le moniteur d'éducation différenciée, doivent être considérées comme la clé de voûte originelle du développement ultérieur de la profession.

Cette volonté de professionnaliser les métiers du secteur socio-éducatif a été renforcée par la dernière réforme introduite par la loi modifiée du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales. Elle permit une réorganisation de la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s et constitua le fondement juridique de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales. Avant cette date, l'Institut portait le nom d'Institut de Formation pour Educateur et Moniteur et proposait des études post-secondaires. En même temps, cette loi représentait une première réponse aux revendications issues du secteur socio-éducatif quant au droit d'accéder à l'enseignement supérieur pour y acquérir de nouvelles compétences ou pour les perfectionner pendant la vie professionnelle. Cette loi a également introduit, entre autres, la notion de spécialisation dans le cadre des études supérieures des éducateurs(trices) gradué(e)s.

Ce débat autour de la question de la nature et de la qualité des études supérieures pour éducateurs(trices) gradué(e)s a également été pris en compte par la loi du 11 août 1996 portant réforme de l'enseignement supérieur. Le vote de cette loi a permis d'inscrire l'enseignement supérieur luxembourgeois sur de nouvelles bases. Elle précise dans son Article 2 que l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales fait partie intégrante des institutions publiques dispensant un enseignement supérieur. A l'opposé du Centre Universitaire de Luxembourg et de l'Institut Supérieur de Technologie, cette loi ne prévoit cependant aucune disposition commune ou spécifique, ni pour l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales ni pour l'Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques.

Dans cette logique, le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a précisé en 2000 ses vues concernant la future politique en matière de développement de l'enseignement supérieur au Grand-Duché de Luxembourg. Le *Livre Blanc de l'enseignement supérieur au Grand-Duché de Luxembourg*, présenté par le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Madame Erna Hennicot-Schoepges, le 8 mai 2000, précise en effet la volonté du

gouvernement d'accélérer le processus de développement de l'enseignement supérieur. Ce *Livre Blanc* indique dans son chapitre consacré au plan de développement que l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales sera intégré tant dans la loi de 1996 sur l'enseignement supérieur que dans le système ECTS de reconnaissance des modules de formation. Mais au-delà de cette disposition, le gouvernement entend réaménager la loi de 1996 en regroupant et en fédérant les institutions et les formations dispensées dans les facultés, en les intégrant dans l'établissement public « Université de Luxembourg ». A cette fin, il est prévu d'intégrer la formation des éducateurs(trices) gradué(e)s, sous la forme d'une formation professionnalisante, au sein de la faculté des sciences sociales et des sciences de l'éducation.

Compte tenu des défis auxquels le secteur socio-éducatif est confronté, le besoin se fait ressentir de réviser les objectifs et les contenus des formations professionnelles initiales, voire continues, offertes aux acteurs socio-éducatifs.

Les objectifs de cette révision s'imposent de façon logique et doivent nécessairement être déclinés à partir de référentiels de compétences caractéristiques pour ce secteur. En outre, ils devront prendre en compte des facteurs tels que les exigences de polyvalence et de mobilité, ainsi que des desiderata concernant l'adaptation, le recyclage, la promotion et la spécialisation des connaissances et compétences. Bref, la question se pose de savoir quels sont les besoins en qualifications des acteurs du secteur socio-éducatif par rapport à la situation actuelle et l'évolution probable de ce secteur dans les années à venir.

Les objectifs de la présente étude s'inscrivent précisément dans cette perspective. Selon le cahier des charges défini par le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, les auteurs de ce rapport se sont proposés de mettre en œuvre tout un outillage méthodologique permettant de décrire les demandes en qualifications du secteur socio-éducatif. A cet effet, les auteurs tentent de proposer - dans la mesure du possible - des réponses aux questions posées, en maintenant une position neutre et indépendante.

Il ne leur appartient cependant pas de tirer des conclusions quant au futur développement ou quant à une éventuelle restructuration des institutions concernées par la « production » de ces qualifications.

Ce rapport est subdivisé en plusieurs chapitres, précisant de façon détaillée les objectifs de l'étude, le contexte général de la profession des acteurs socio-éducatifs, les résultats des études quantitatives et qualitatives, ainsi que des considérations et recommandations générales concernant les résultats de l'étude.

### **3 Objectifs et structure de l'étude**

#### **3.1 Généralités**

La présente étude s'inscrit dans la volonté exprimée par le gouvernement luxembourgeois d'entamer la réforme des études éducatives et sociales. A cet effet, le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche se propose de déterminer les profils professionnels des éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s et de définir ensuite les qualifications-clés indispensables aux éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s.

Avant toute chose, le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a pris la décision d'établir un inventaire et une analyse aussi complets et détaillés que possible des éléments suivants : une caractérisation des structures employant des éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s, les tâches accomplies, les fonctions occupées et le cheminement scolaire et professionnel de ces personnes.

Les résultats de cette étude devraient permettre aux responsables du domaine des études éducatives et sociales de revoir les programmes (objectifs, contenus, organisation, ...) de formation initiale et continue existants et de proposer, le cas échéant, des améliorations et des adaptations, voire des changements structurels dans le cadre de la future « Université de Luxembourg ».

Par conséquent, les objectifs spécifiques de l'étude ont été les suivants :

- recenser tous les secteurs dans lesquels sont employés des éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s, en spécifiant leur statut, leurs fonctions et les tâches ;
- recenser auprès des éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s les parcours et les cheminements professionnels ;
- mettre en relation le parcours scolaire et le cheminement professionnel avec les tâches effectuées et les fonctions exercées ;
- faire le relevé des compétences et aptitudes jugées indispensables à l'exercice de la profession ;
- mettre en relation ces compétences et aptitudes avec le jugement porté sur la formation initiale et la formation continue ;
- dresser l'inventaire des attentes des employeurs envers les éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s et leur formation initiale et continue ;
- mettre en relation les attentes des pouvoirs de tutelle avec les besoins exprimés.

Afin de répondre aux objectifs énoncés dans le cahier des charges, les démarches suivantes ont été engagées :

1. Réalisation d'un inventaire sous forme d'une base de données de l'ensemble des établissements et institutions actives dans le secteur socio-éducatif au Luxembourg.
2. Etude quantitative de l'ensemble des acteurs institutionnels ainsi que de leurs employé(e)s en termes d'activités et de parcours par une exploitation de  $\pm$  1.500 questionnaires.
3. Réalisation d'une étude qualitative à l'aide d'un questionnaire sur un échantillon de 600 personnes permettant de recenser de façon précise les activités des moniteurs, éducateurs et éducateurs gradués en termes de fonctions, tâches et de parcours scolaires et professionnels.
4. Sur un échantillon de 75 acteurs représentatifs du domaine socio-éducatif, réalisation d'une analyse approfondie sous forme d'entretiens structurés afin de déterminer les attentes et besoins en termes de qualification et de compétences.
5. Sur base de l'ensemble des données recueillies, réalisation d'une analyse approfondie des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus dans le but d'une mise en relation des différents éléments précédemment évoqués.

L'étude a été subdivisée en plusieurs phases.

### **3.2 Objectifs de la première phase : Enquête par questionnaire auprès des dirigeants des institutions du secteur socio-éducatif**

Il s'agissait tout d'abord d'établir un état des lieux du réseau social du Luxembourg, c'est-à-dire de procéder à un recensement le plus détaillé possible de toutes les institutions, publiques ou privées, grandes ou petites, généralistes ou spécialisées, actives au sein du monde socio-éducatif. A cet effet, tous les secteurs au sein desquels sont employés des éducateurs(trices) et/ou éducateurs(trices) gradué(e)s ont été répertoriés pour ensuite effectuer une description de la composition et de la structuration des acteurs et de l'emploi de ce secteur, en précisant les statuts occupés, les fonctions accomplies et les tâches exécutées.

Le but était d'établir une base de données regroupant toutes les institutions publiques, para-publiques, associatives, ONG ou privées employant des personnes titulaires d'un diplôme luxembourgeois ou étranger de moniteur, d'éducateur ou d'éducateur gradué ou approchants.

D'un point de vue qualitatif, le but a été d'élaborer une description des emplois dans ce secteur par une typologie. Dans un souci de précision, nous avons détaillé la forme des statuts, des différentes fonctions et tâches des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.

Afin de mieux cerner l'application pratique du système de la formation professionnelle continue, nous avons également cherché à définir les conditions, les motivations et la durée moyenne d'une participation à la formation professionnelle continue.

### **3.3 Objectifs de la deuxième phase : Enquête par questionnaire auprès des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s**

La deuxième phase de la recherche s'est focalisée sur le recensement des parcours scolaires, professionnels et de formation professionnelle continue des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Un aspect intéressant de ce point a permis de connaître le moment où les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s ont effectué le choix de s'orienter vers les études éducatives et sociales. Il s'agissait aussi de s'interroger sur les motivations de cette orientation.

En ce qui concerne la formation professionnelle continue, l'importance que portent les éducateurs(trices), les éducateurs(trices) gradué(e)s et les responsables des institutions à la formation professionnelle continue a été déterminée, de même que leurs besoins et les structures de régularisation de participation qui existent au sein des institutions.

Il s'agissait ensuite de mettre en relation les parcours scolaires ainsi que les cheminements professionnels avec la description des tâches et fonctions effectuées par les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.

Un élément supplémentaire recensé auprès des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s a été le type de compétences et aptitudes estimées indispensables à l'exercice de leur profession.

Afin de mener à bien les objectifs de cette étude, il a été inévitable d'établir, en termes professionnels, une description des tâches inhérentes à cette profession, notamment en vue d'établir une distinction entre les tâches effectuées et fonctions occupées par les éducateurs(trices) ou les éducateurs(trices) gradué(e)s.

Dans la perspective de la réforme des études éducatives et sociales, les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s ont été interrogé(e)s sur le jugement qu'ils portent sur la relation entre compétences et aptitudes requises, d'un côté, et la formation professionnelle initiale et continue qu'ils ont reçue.

### **3.4 Objectifs de la troisième phase : Enquête qualitative auprès des acteurs socio-éducatifs**

La troisième phase avait pour objectif de mettre en évidence les attentes et les exigences des pouvoirs de tutelle, des organismes

publics et organismes privés ainsi que des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s à l'égard de l'emploi et des formations professionnelles initiales et continues dans ce secteur.

A cet effet, la méthodologie appliquée a intégré un certain nombre d'interviews avec des personnes travaillant dans le secteur social. Le contact personnel avec les personnes concernées et des visites sur le terrain a permis une prise de conscience plus globale.

De cette manière, la parole a été donnée d'une part aux éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s – pour ainsi mieux connaître leurs propres conceptions de la profession socio-éducative et de son évolution –, et d'autre part aux dirigeant(e)s ou chargé(e)s de direction d'institutions socio-éducatives sur les thèmes des compétences et des profils professionnels requis.

### **3.5      *Supervision de l'étude***

L'ensemble des étapes et démarches entreprises dans le cadre de cette étude ont été supervisées par Monsieur Germain Dondlinger et Madame Dominique Faber du Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Par ailleurs, l'étude a été accompagnée par un Comité de Pilotage. Son rôle a été de valider les différentes étapes (démarche et instruments) et il a été composé de différents membres représentant différents ministères, associations et institutions du secteur socio-éducatif.

## 4 Une mise en contexte

Avant d'exposer la méthodologie de l'étude et les résultats des différentes phases, il a semblé utile de situer la formation des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s dans un contexte plus large : en premier lieu, celui de l'objet de l'activité des acteurs de l'éducation en général, et en second lieu, celui de leur formation professionnelle initiale au Luxembourg et dans les pays limitrophes.

### 4.1 L'éducateur comme acteur de l'éducation

Un premier aperçu des dénominations professionnelles en matière d'éducation fait apparaître une très large gamme de termes et de concepts, comme par exemple : éducateur-instructeur, éducateur pour jeunes enfants ou pour adultes, éducateur sportif, aide-éducateur, éducateur diplômé, gradué ou spécialisé, psycho-éducateur, conseiller-éducateur, éducateur-conseiller, etc.

On constate que tous ces termes font référence à l'« éducation » qui doit être considérée comme l'objet fondamental de l'action de l'éducateur, ce dernier étant le sujet de cette action.

Puisque, selon Kojève<sup>1</sup>, « parler d'une chose sans pouvoir la définir, c'est au fond parler sans savoir de quoi on parle », il est utile de préciser la notion d'« éducation ».

Le terme « éducation », couramment utilisé en français depuis le XV<sup>e</sup> siècle, revêt des significations diverses. L'étymologie permet de mieux cerner le terme : le mot « éducation » vient du latin *educatio*, qui signifie « élever », « amener à son plein développement » un animal, une plante ou un être humain. *Educatio* dérive lui-même de deux verbes à connotations premières très prosaïques : *educare*, qui signifie nourrir (allaiter un enfant, avoir soin et élever), et *educere*, qui signifie « faire sortir de », « élever », « diriger », « conduire », « mettre en marche », « mettre au monde ».

Cette approche étymologique est néanmoins dangereuse et surtout lacunaire. Comme le rappelle fort justement Olivier Reboul : « il faut non seulement se méfier des fausses étymologies (instituteur, celui qui met debout) mais aussi des vraies ou plutôt, du mauvais emploi qu'on peut en faire. On peut prouver n'importe quoi, qu'il y a de l'esclave dans pédagogue, ou que l'enfant, provenant de l'*infans* latin (le bébé qui ne peut parler), est par définition celui qui doit se taire ou obéir »<sup>2</sup>. L'étymologie n'est pas suffisante, elle est tout au plus une traduction d'un mot qui appartient à une langue qui n'est plus parlée aujourd'hui.

---

<sup>1</sup> KOJÈVE, A. (1981). *Esquisse d'une phénoménologie du droit*. Paris: Gallimard.

<sup>2</sup> REBOUL, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: P.U.F.

Pourtant, l'éducation est un véritable « fait social » au sens où l'entendait Durkheim : présente dans le discours politique, dans les publications scientifiques, dans les écoles, dans les législations nationales et dans les universités, elle a conquis une légitimité que seules ses limites épistémologiques viennent entraver. Aux débats déjà anciens sur le caractère scientifique de la science, voire des sciences de l'éducation, sont venues s'ajouter des interrogations contemporaines sur ce que peut ou doit être l'éducation, et notamment l'éducation spécialisée.

Il s'agit donc de préciser le sens ou les sens que peut recouvrir le terme d'éducation. L'éducation est l'ensemble des moyens – connaissances générales, langage et techniques de communication, règles morales, etc. – qu'une société met à la disposition de ses membres afin de développer leur personnalité en prenant part à la vie collective. Ainsi conçue, l'éducation est l'axe de la socialisation des individus, c'est-à-dire le processus par lequel ces derniers sont intégrés à leur société, dont ils apprennent à accepter la culture, les valeurs et les normes. Il s'agit donc du passage de l'être biologique qu'est l'enfant à l'être social. L'éducation concerne en premier lieu les jeunes, qu'elle aide à faire accéder à l'état d'adulte. Elle concerne aussi les handicapés à qui elle permet d'acquérir le statut d'être autonomes. Elle concerne enfin les défavorisés ou les nécessiteux qu'elle soutient dans leurs démarches quotidiennes.

Si l'enseignement, tel qu'il est pratiqué dans le système scolaire et universitaire, occupe une place centrale dans l'effort éducatif, l'éducation recouvre un champ plus vaste que celui de l'école. L'éducation ne se limite pas à la transmission institutionnelle des connaissances intellectuelles et des savoirs techniques. Elle se situe sur le plan de la morale collective et commence donc avant même la période scolaire et continue au-delà de cette période. Elle relève avant tout de la famille, même si certaines organisations, tels les Églises, les partis politiques ou les associations culturelles, jouent également un rôle considérable.

Enseignement et éducation sont intimement liés, ne serait-ce que par la pédagogie qui apparaît à la fois comme une théorie générale de l'éducation et une recherche sur les techniques d'enseignement. On observe toutefois différents niveaux : les programmes et les modalités d'organisation de l'enseignement dépendent largement des conceptions générales qu'une société se donne à un moment précis en matière d'éducation. Le but de celle-ci est d'aboutir, à un accord, tacite ou explicite, entre tous les groupes qui constituent la société autour d'un certain nombre de principes, jugés plus fondamentaux que les intérêts personnels ou les traditions particulières : ainsi une éducation sera tenue pour démocratique si elle inculque le respect des décisions de la majorité, même si l'on les désapprouve.

De nos jours, l'éducation est amenée à résoudre des problèmes de plus en plus divers et complexes. Elle constitue un domaine de réflexion

spécifique où l'influence du politique et de l'idéologique ne cesse de croître en importance. Dans ces conditions, il est normal que naissent et se développent de multiples théories et pratiques éducatives ayant des objectifs divers.

L'éducation est ainsi devenue un moyen qui remplit une double fonction : Premièrement, une fonction sociale qui vise à intégrer des individus dans la collectivité, et, deuxièmement, la fonction individuelle qui est censée donner aux individus la possibilité d'un développement autonome et adapté à leurs possibilités.

C'est à ce moment que l'éducation doit être complétée par l'éducation spécialisée qui a pour objectif de développer les capacités et l'autonomie des personnes handicapées ou défavorisées en vue de favoriser leur re-socialisation. À la différence de l'enseignement spécialisé tourné vers l'acquisition de connaissances scolaires, l'éducation spécialisée s'attache au développement global de la personnalité et s'appuie sur la relation qui se crée avec les personnes prises en charge à travers les événements de la vie quotidienne et de diverses activités éducatives. Elle comprend à la fois un accompagnement individualisé et un travail de médiation sociale entre le sujet et son entourage.

L'éducation spécialisée s'applique au traitement de troubles extrêmement variés : handicaps physiques ou sensoriels, déficiences mentales, troubles psychiques (psychose, autisme, troubles du comportement et de la personnalité, toxicomanies...), difficultés d'ordre familial et social (problèmes de l'enfance maltraitée ou négligée, délinquance juvénile...), inadaptations ou difficultés sociales diverses (chômage, exclusion,...). Elle concerne principalement les enfants ou les adolescents, mais aussi les adultes, et elle s'exerce dans différents types d'établissements ou de services.

Les internats et les services de placement familial assurent un accueil permanent. Les externats (crèches, externats médico-éducatifs...) proposent des activités éducatives pendant la journée. Les structures de consultation et d'orientation éducative interviennent auprès des jeunes et de leurs parents par la mise en œuvre de dispositifs de dépistage et de diagnostic. D'autres interventions ont lieu à domicile pour aider les parents dans leurs tâches éducatives. Enfin, les équipes de prévention spécialisées interviennent dans la rue ou dans les immeubles des quartiers difficiles.

L'action éducative proprement dite est menée par des éducateurs (au sens large du terme). Leur travail s'intègre normalement dans celui d'une équipe pluridisciplinaire comprenant d'autres personnels éducatifs et sociaux (assistantes sociales, éducateurs techniques, aides médico-psychologiques), des enseignants spécialisés, des personnels médicaux et paramédicaux (médecins, psychologues, infirmiers, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciens...).

## **4.2 Les systèmes de formation initiale des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s**

### **4.2.1 Introduction**

Le phénomène de professionnalisation des métiers du secteur socio-éducatif par la formation va de pair avec l'évolution de l'enseignement supérieur en général depuis un certain nombre d'années. Cet enseignement s'est considérablement développé dans l'ensemble des pays européens depuis les années 1960, à la fois en ce qui concerne le nombre et la diversité des établissements d'enseignement supérieur, et le nombre de candidats à l'obtention d'une place dans celui-ci.

Cette évolution est une des conséquences de l'augmentation de la proportion de personnes dans le groupe d'âge concerné, disposant des qualifications nécessaires pour entrer à l'université. Mais elle traduit aussi un des effets de l'évolution économique et des attentes sociales survenues après la deuxième guerre mondiale. Depuis 1980, les changements intervenus sur le marché de l'emploi en Europe, en particulier dus au déclin du secteur de l'industrie lourde au profit du secteur tertiaire, ont renforcé la demande de formation de niveau supérieur pour améliorer les perspectives d'emploi dans la plupart des pays européens. Malgré une diminution du nombre des étudiants du secondaire enregistrée dans la majorité des pays depuis 1985, la demande d'enseignement supérieur a continué de progresser dans la plupart des pays. Un niveau de qualification élevé est toujours considéré comme un atout majeur sur un marché de l'emploi toujours plus concurrentiel et comme outil de lutte contre le chômage et l'exclusion.

Cette évolution n'est pas restée sans effet sur la planification des programmes d'enseignement supérieur. Des cours à caractère professionnel pour jeunes et adultes ont ainsi été créés et les liens entre les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur se sont vus renforcés. Pour la majorité des pays, la restructuration de l'enseignement supérieur a concerné des établissements de formation professionnelle initiale spécialisés et/ou professionnalisants et a eu pour conséquence une prolongation du nombre d'années d'études. Par exemple, la formation des enseignants et des assistants sociaux, désormais assurée par des institutions spécialisées, a été amenée au niveau de l'enseignement supérieur. Leur durée est également passée de deux à trois, voire cinq années.

A titre d'illustration de cette évolution, les pages qui suivent se proposent de donner un aperçu général de la situation de la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s en France, en Belgique et en Allemagne. Cette étape nous semble opportune afin de permettre une meilleure mise en contexte des études des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s

luxembourgeois au regard des réalités des pays limitrophes et par rapport au contexte de la formation supérieure en général.<sup>3</sup>

## **4.2.2 Résumé des réformes en France**

### **4.2.2.1 Généralités**

Ce n'est qu'à partir du 19<sup>ème</sup> siècle que l'on peut réellement parler du développement d'un système d'enseignement supérieur en France, où s'opère alors un double mouvement : d'un côté, on constate l'apparition des réformes d'unités et d'établissements qui naissent de l'émancipation du pouvoir par rapport à l'Eglise, et de l'autre côté, il faut relever la définition d'un enseignement secondaire qui devance l'enseignement supérieur, entraînant une logique de coordination entre les divers établissements d'enseignement. L'enseignement supérieur au cours du 19<sup>ème</sup> siècle s'est alors développé dans 3 directions : les facultés, les écoles spéciales et les grands établissements scientifiques.

Tout au long du 19<sup>ème</sup> siècle ont été créées des écoles spéciales et des grandes écoles constituant à la fois des établissements d'enseignement et des établissements de recherche caractérisés par leur mode d'admission sur concours (par exemple : le Conservatoire des Arts et Métiers). L'immédiat après-guerre est marqué par l'accroissement sensible du nombre d'étudiants, surtout dans les domaines littéraires, tandis qu'une pénurie de diplômés scientifiques rend certaines transformations nécessaires. Les grandes écoles, dont l'organisation est moins lourde, se reforment plus rapidement tandis que de nouvelles écoles se créent, notamment dans le domaine lié à la gestion d'entreprises. Tentant de reprendre le modèle de ces dernières, les universités de sciences et de droit développent des instituts nationaux de sciences appliquées et d'administration des entreprises. Partout ailleurs, les universités forment alors un ensemble disparate et éclaté, à la fois au niveau des disciplines et au niveau de leurs exigences, partagées entre la recherche et le corporatisme. A l'issue des mouvements étudiants de mai 1968, le système d'enseignement supérieur a été profondément réformé.

La loi d'orientation d'Edgar Faure du 12 novembre 1968 a permis l'instauration de nouveaux principes dans l'enseignement supérieur qui ont modifié l'organisation universitaire. D'un côté, l'autonomie et la participation ont permis aux établissements de s'administrer librement par des conseils où sont représentés tous ceux qui prennent part à la vie de l'établissement. De l'autre côté, le principe de pluridisciplinarité a remis en cause le cloisonnement des disciplines. Ces principes ont été repris par la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur qui constitue le fondement de l'organisation actuelle des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

---

<sup>3</sup> Cette présentation se base sur les rapports nationaux EURYDICE.

Aperçu des réformes réalisées en France :

Année	Lois/documents politiques	Principales dispositions	Aspects affectés
1968	Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur du 11 novembre 1968 dite « Loi Faure »	Réforme majeure du secteur universitaire. Remplace les facultés napoléoniennes par un grand nombre d'universités pluridisciplinaires, divisées en unités d'enseignement et de recherche (UER). Les universités sont censées jouir d'une autonomie relativement large avec contrôle <i>a posteriori</i> . Cependant, leur autonomie se limite principalement aux méthodes d'enseignement jusqu'à la fin des années 80. Les étudiants et le personnel doivent normalement être impliqués dans le processus de prise de décisions. La pluridisciplinarité ne remporte que peu de succès, les UER adoptant l'ancienne approche administrative des départements ou des chaires des anciennes facultés. La loi ne sera entièrement mise en application qu'avec l'adoption de la loi de 1984.	Gestion et contrôle
1984	Loi sur l'enseignement supérieur du 26 janvier 1984 dite « Loi Savary »	Applicable à l'ensemble du secteur public de l'enseignement supérieur. Les universités jouissent d'une autonomie renforcée ayant le droit de conclure des contrats d'une durée de quatre ans avec l'Etat sur la base d'un plan de développement tenant compte à la fois des objectifs nationaux et des besoins locaux en formation. Création du Comité national d'évaluation qui est l'organisme national d'évaluation des universités. La sélection des étudiants n'est pas autorisée, mais des bases sont jetées en vue d'une meilleure orientation des étudiants au cours du premier cycle. Les acquis professionnels peuvent être validés en vue de l'admission dans l'enseignement supérieur. Meilleure représentation des étudiants et des assistants au sein des conseils des	Gestion et contrôle; accès à l'enseignement supérieur; financement des établissements; aide financière aux étudiants; contrôle de la qualité...

		établissements provoquant une forte opposition des professeurs, qui se retrouvent souvent en minorité. Dans un premier temps, un grand nombre d'universités refusent de mettre en application ces changements et ce n'est qu'en 1988 que tous les établissements sont contraints de modifier leur statut conformément à la loi Savary. Révision à la hausse du montant des bourses d'études et adoption d'une nouvelle méthode de calcul.	
1983 à 1985	Lois de décentralisation	L'enseignement supérieur reste la responsabilité explicite de l'Etat, mais les régions sont invitées à participer à leur financement. C'est notamment le cas de la formation professionnelle, dont la compétence incombe à présent aux régions, et de la recherche	Gestion et contrôle; financement de l'enseignement supérieur.
1989	Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dite « Loi Jospin »	N'a que peu d'effets sur l'enseignement supérieur, exception faite de la création des Instituts universitaires de formation de maîtres (IUFM) chargés de la formation au niveau universitaire des enseignants du primaire et du secondaire.	Revalorisation des formations non universitaires.
1989a	Assises nationales de l'enseignement supérieur : Université 2000 : « Quelle université pour demain? »	Discussion sur le développement futur de l'enseignement supérieur et sur le rôle des régions dans ce processus. Conduit à la conclusion d'une série d'accords entre l'Etat et les régions portant sur le financement, en collaboration avec les départements et les communes, d'un important programme de construction de nouveaux établissements d'enseignement supérieur.	Financement des établissements
1990	Plan Université 2000	Programme de développement des bâtiments universitaires	Financement des établissements
1992	Arrêté du 26 mai 1992	Réforme des premiers et deuxièmes cycles universitaires. Renforcement des services de guidance et d'information des étudiants, notamment par un système d'orientation	Accès et abandon; internationalisation
1994	Décret du 14 janvier 1994 relatif au budget et au régime financier des	Permet aux EPSCP (universités, écoles normales supérieures et écoles et instituts extérieurs aux	Financement; gestion et contrôle

	établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP)	universités) d'établir leur budget sur la base de politiques de planification (budgétisation de gestion) plutôt qu'administratives. Renforce le suivi de la gestion mais encourage également la décentralisation de la prise de décisions au sein des établissements.	
1996	Consultation nationale: Etats généraux de l'Université	Discussion fondée sur une série de propositions formulées par le ministre Bayrou, portant principalement sur la simplification et la rénovation des filières universitaires et sur les systèmes des aides aux étudiants. Encourager les universités à organiser une évaluation systémique de l'enseignement. Certaines propositions sont mises en pratique avant le changement de gouvernement en 1997.	Contrôle et évaluation de la qualité; planification des cours; structure et contenu; aide financière aux étudiants.
1996	Conclusion de la Commission Fauroux: Pour l'école	Vise l'ensemble du système éducatif. Au niveau de l'enseignement supérieur, la commission formule des recommandations relatives à l'autonomie, à l'enseignement et à la gestion, ainsi qu'à l'amélioration du passage entre enseignement secondaire et l'enseignement supérieur par la guidance et l'orientation.	Gestion et contrôle; accès et abandon.

#### 4.2.2.2 La situation de la profession socio-éducative en France

##### 4.2.2.2.1 La profession du moniteur

En France, la présence de deux professions socio-éducatives, le moniteur et l'éducateur spécialisé, rend la situation similaire à celle connue au Luxembourg.

La profession de moniteur y souffre depuis toujours de sa proximité avec celle d'éducateur spécialisé. Il est vrai que la différence entre les conditions d'exercice des deux métiers semble parfois inexistante.

En principe, les moniteurs sont chargés, en lien avec d'autres professionnels, d'aider à l'accompagnement quotidien des personnes accueillies (enfants, adolescents ou adultes inadaptés, handicapés ou en situation de dépendance). Dans la pratique, ils exercent bien souvent des responsabilités identiques à celles des éducateurs spécialisés.

Pour cette raison, la profession a failli disparaître, en 1990, à l'occasion de la réforme du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé menée par la direction de l'action sociale française. Ce projet s'est finalement heurté au coût financier que cela impliquait pour les employeurs.

Le certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur (CAFME) a été institué en 1970, trois ans seulement après la création du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. La formation s'adresse aux personnes ayant passé avec succès les épreuves de sélection organisées par les centres de formation (les candidats titulaires du baccalauréat, du brevet d'études professionnelles sanitaire et social, du certificat d'aide médico-psychologique ou de travailleuse familiale sont dispensés de l'épreuve de niveau de formation générale). Elle se déroule sur deux ans en voie directe (trois ans en cours d'emploi) et comprend 950 heures de cours théoriques et 7 mois de stages pratiques; elle aboutit à un diplôme de niveau IV.

Des dispenses de formation sont accordées aux titulaires de certains brevets, tels que le CAFAMP, le certificat de travailleuse familiale ou encore le brevet d'étude d'animateur technicien de l'éducation populaire. A l'inverse, le CAFME ouvre droit à une dispense de formation pour l'accès au diplôme d'éducateur spécialisé. En 1997-98, 3583 moniteurs se trouvaient en formation. On compte actuellement près de 18000 moniteurs en exercice, dont environ 22% ne sont pas diplômés. La grande majorité travaille dans des établissements sociaux. Les femmes représentent les deux tiers de l'effectif professionnel.

#### 4.2.2.2 La profession de l'éducateur spécialisé

A partir d'actions au quotidien, l'éducateur spécialisé favorise le développement de personnes en difficultés, restaure des échanges et renoue des relations interpersonnelles. Professionnel de l'aide à autrui, il intervient la plupart du temps là où l'ordre social, familial et psychologique est déstabilisé ou rompu. Dans son activité professionnelle, quel que soit le contexte de travail, l'éducateur spécialisé est toujours confronté à des situations qui le mettent face soit une dimension de groupe soit un échange individuel avec des personnes en difficultés soit à un travail d'équipe. Ses tâches consistent, entre autres, à la mise en oeuvre de moyens et de techniques favorisant le développement et la créativité des personnes et où l'alternance théorie - pratique se module à travers les lieux, les moments et les expériences.

Le projet du CFEL vise à former des éducateurs polyvalents qui ont pu, dans le cadre de leur formation, expérimenter par des actions sur le terrain, leurs modes d'intervention avec différents publics, dans des structures institutionnelles diverses.

La formation, de 3 années, vise à favoriser une démarche où le futur éducateur spécialisé, par l'échange avec d'autres (futurs éducateurs spécialisés et enseignants), s'approprie et élabore des concepts, construit un savoir-faire lui permettant de mettre en perspective ses actions, de concevoir des projets en relation et en négociation avec d'autres professionnels.

La méthodologie du CFEL encourage le travail en groupe, la recherche personnelle et la prise d'initiatives. Les enseignants ont pour mission de soutenir les étudiants dans leur démarche, de proposer des pistes de réflexion et de communiquer des contenus susceptibles de développer les compétences et les connaissances des étudiants. Les compétences indispensables à l'intervention socio-éducative de l'éducateur spécialisé sont les suivants :

- observer et analyser une situation éducative dans ses différentes composantes, personnelle, familiale, sociale et à en comprendre la complexité ;
- poser des hypothèses qui permettent de construire des projets orientés vers des personnes et/ou des groupes ;
- mettre en oeuvre des moyens et agir en vue du développement des personnes ;
- évaluer les actions au regard du développement des personnes et/ou des groupes ;
- favoriser l'interrogation et la prise de recul ainsi que la capacité d'utiliser, au mieux, ses ressources dans un contexte social donné.

Une expérience pratique est acquise à travers les stages annuels auprès de différents services socio-éducatifs au cours desquels l'étudiant à l'occasion d'expérimenter ses modes d'intervention et de découvrir ses projets.

#### **4.2.3      *Résumé des réformes en Belgique***

##### **4.2.3.1      Généralités**

Le souci d'équilibre politique, d'une part, et la nécessité économique, d'autre part, ont structuré au fil des décennies le paysage actuel de l'enseignement supérieur dans ce pays. Aux débuts de la Belgique indépendante, l'enseignement universitaire est organisé dans deux universités de l'État, Liège et Gand, à l'Université Catholique de Louvain et à l'Université Libre de Bruxelles. Au départ, l'université préparait aux professions d'ingénieur, de médecin, de juriste, d'historien. Les sciences, présentes au départ, ne connaîtront leur essor que bien plus tard. Il a fallu attendre, en effet, la décennie 1860 pour que soient créés des laboratoires et des services de recherche dans les 4 universités, souvent en concurrence, dans le respect de l'autonomie. Le mouvement d'expansion s'amplifie très vite dès le dernier quart du 19<sup>ème</sup> siècle, car les responsables d'entreprises de la Belgique durent s'entourer de plus en plus de cadres de haut niveau. Les écoles supérieures techniques se développent dans les bassins houillers et métallurgiques. Les écoles supérieures de commerce se créent au tournant du 19<sup>ème</sup> et du 20<sup>ème</sup> siècles. En 1968, l'unilinguisme régional s'étend à l'enseignement supérieur. La décision de déménager en Wallonie la section francophone de Louvain en est l'illustration la plus connue.

Jusqu'en 1980, les lois réglementant l'enseignement universitaire n'ont pas enregistré de modifications fondamentales. Les seules modifications s'inscrivent plutôt sur le plan budgétaire. Les réformes ont réduit les différences qui pouvaient exister entre les secteurs universitaires et non universitaires. Les deux points importants à noter sont la croissance du secteur non universitaire et la révision à la hausse des qualifications.

Résumé des réformes pour la Communauté française :

Année	Lois ou documents politiques	Principales dispositions	Aspects affectés
1983	Décret et texte coordonné du 7 novembre 1983 réglant, pour la Communauté française, les allocations et les prêts d'études ,	Diminution du nombre de bourses et de leur montant	Aide financière aux étudiants
1986	Plan de Sainte-Anne	Entend réduire les dépenses du secteur de l'enseignement supérieur qui connaît une expansion, en élevant le nombre minimal d'étudiants prévus pour chaque discipline, en réduisant le nombre d'étudiants admissibles pour l'obtention d'une bourse et en augmentant les droits de scolarité	Financement des établissements: accès à l'enseignement: aide financière aux étudiants
1989	Loi spéciale du 16 janvier 1989 relatif au financement des Communautés et des Régions	Chacune des trois communautés linguistiques est désormais responsable de l'organisation, du financement et du contrôle de l'enseignement selon ses objectifs et ses priorités.	Financement des établissements
1990	Décret du 12 mars 1990 réglant le passage de l'enseignement supérieur de type court d'un cursus de deux ans à un cursus de trois ans	La durée de l'enseignement du type court passe de 2 à 3 ans.	Structure de l'enseignement supérieur non universitaire
1994	Décret du 5 septembre 1994 relatif au régime des études universitaires et des grades académiques	Réforme la structure des formations et introduit les grades académiques, qualifications qui remplacent les grades légaux et les grades scientifiques	Structure et planification des formations; gestion et contrôle; accès abandon
1995	Décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles	Plan général visant à restructurer le secteur non universitaire, dans le but de créer des établissements multidisciplinaires, les Hautes Ecoles, par la fusion d'établissements qui travailleront sur la base du même plan d'enseignement. Cette réforme a pour	Restructuration du secteur non universitaire; accès à l'enseignement supérieur: gestion et contrôle: contrôle de la qualité.

		objectif de contrôler les coûts de l'enseignement supérieur et d'élargir la gamme de l'offre éducative dans l'enseignement supérieur non universitaire. Il implique une plus grande participation des étudiants et des professeurs dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Il abolit également les dernières différences qui subsistent au niveau des conditions d'admission entre les secteurs universitaires et non universitaires. Il stipule que désormais, tout diplôme de l'enseignement secondaire donne accès à tout type d'enseignement supérieur. Il donne également accès à l'enseignement supérieur aux candidats qui ne possèdent pas les qualifications traditionnelles.	
1996	Décret du 9 septembre 1996 relatif au financement des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française	Système de financement des Hautes Ecoles fondé sur la répartition d'une enveloppe globale consistant en une partie historique, une partie forfaitaire et une partie variable liée à la charge d'enseignement de chaque Haute Ecole. Le calcul de la charge tient compte de la classification des étudiants éligibles en sept groupes affectés d'une formule de pondération.	Financement des Hautes Ecoles.
1998	Décret du 1 <sup>er</sup> octobre 1998 modifiant la loi de 27 juillet 1971 sur le financement et le contrôle des institutions universitaires	Système de financement des établissements universitaires fondé sur la répartition d'une enveloppe globale en fonction de la charge d'enseignement de chaque établissement. La charge est calculée en tenant compte de la	Financement des établissements universitaires.

		classification des étudiants éligibles en six groupes affectés d'une formule de pondération.	
--	--	--	--

Pour ce qui est de la situation au sein de la Communauté flamande, force est de constater qu'avant les années 1980, l'enseignement supérieur a été fortement influencé par le modèle français. Le développement du secteur non universitaire est beaucoup plus marqué dans la partie flamande du pays où, dès le début des années 80, la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur fréquente des établissements non universitaires, tandis que dans la partie francophone les étudiants ont toujours préféré l'enseignement universitaire. Le plan d'austérité de 1986, appelé Plan de la Sainte-Anne, a introduit des mesures visant à réduire les dépenses publiques dans l'enseignement en augmentant les frais de scolarité (voir le tableau ci dessus) et en rendant plus difficile l'éligibilité pour l'obtention d'une bourse. Après le transfert de compétences en matière d'éducation vers les Communautés en 1989, le système d'enseignement supérieur de la Communauté flamande a commencé à se tourner vers le modèle néerlandais. Des réformes ont été adoptées depuis lors en raison du nombre croissant d'étudiants souhaitant accéder à l'enseignement supérieur ainsi qu'en raison de la crise économique.

La politique adoptée dans les années 80 vise à créer des centres d'excellence spécialisés. Les réformes ont réduit les différences existant entre les secteurs universitaires et non universitaires, aboutissant à l'importance accrue du secteur non universitaire et à la revalorisation de ses qualifications. Une coopération avec l'organisation néerlandaise des universités se met en place pour aider la Communauté flamande à réformer son enseignement supérieur, notamment par l'application du modèle néerlandais de l'assurance et du contrôle de la qualité. A la suite des décrets de 1991 et de 1994, une autonomie accrue et la modification des relations entre la Communauté et les établissements d'enseignement supérieur sont deux traits remarquables.

#### **4.2.3.2 La situation de la profession socio-éducative en Belgique**

Avant la seconde guerre mondiale, on ne parle pas des éducateurs en Belgique. Le « personnel » des orphelinats et des quelques écoles et internats pour enfants handicapés est constitué essentiellement de religieuses et de religieux. Quant aux « maisons de correction » accueillant les jeunes ayant commis des délits et relevant directement des pouvoirs publics, leur personnel est composé essentiellement de surveillants et d'enseignants (instituteurs).

Un point commun aux deux secteurs - public et privé - réside dans l'absence ou le manque de qualifications spécifiques du personnel éducatif. Celui-ci doit surtout montrer de la « bonne volonté », un intérêt pour les enfants, le sens de la « bonne éducation », une disponibilité et un dévouement à toute épreuve. Aujourd'hui ces qualités sont toujours considérées comme importantes et conditionnent encore souvent l'engagement dans la profession, le recrutement dans certains services.

Si une première école destinée aux éducatrices voit le jour en 1938 (le Parnasse), il faut attendre la fin des années 40 et surtout des années 50 pour voir un véritable dispositif de formation se mettre en place, le « moniteur » devenant progressivement « éducateur ». Des écoles pionnières dans la formation des éducateurs au niveau de l'enseignement supérieur se créent comme le Centre de formation éducationnelle à Liège.

L'élément détonateur retenu par l'Histoire et qui va précipiter la prise de conscience de la nécessité d'une formation solide pour les éducateurs est celui du « scandale de Saint-Hubert » (1956), institution qui sera qualifiée de « bain pour enfants » et dont les membres du personnel seront accusés d'actes de violence et de maltraitance envers leurs pensionnaires.

Le début de la professionnalisation de l'éducateur est marqué par un dispositif de formation qui accorde en 1958 une première reconnaissance sociale de l'utilité du travail socio-éducatif. Les événements successifs qui marqueront ensuite l'émergence de la profession vont s'articuler avec l'évolution des dispositifs juridiques et législatifs du secteur.

Les années 1960 ne voient pas seulement un déploiement important des mesures en faveur des personnes handicapées et des malades mentaux, tant au niveau de leur protection que de leur prise en charge médicale, sociale ou psychologique, mais l'accent est également mis sur le principe de protection des enfants et des jeunes.

La formation professionnelle des éducateurs se développe en parallèle, notamment à travers le développement d'écoles qui répondent ainsi à la demande croissante de ceux qui travaillent avec les personnes en difficulté.

Les années 1970 vont profiter des effets des mesures prises précédemment. On assiste alors à une augmentation du nombre des services d'hébergement, particulièrement dans le secteur des personnes handicapées. C'est alors une période d'expansion de la construction d'internats et de semi-internats dans le sillage du développement de l'enseignement spécial.

Chez les éducateurs, plus nombreux et mieux formés, un long mouvement de revendications se développe et aboutit à la création de la commission paritaire des maisons d'éducation et d'hébergement et à la signature d'une convention collective de travail octroyant de meilleures conditions de travail. Par ailleurs, les premiers projets de loi sur le statut de l'éducateur sont déposés.

Les années 1980 sont marquées politiquement par la définition des compétences fédérales, régionales et communautaires. Les politiques et les modes de gestion se différencient entre le Nord et le Sud. En Communauté française, les restrictions financières commencent à

toucher le champ socio-éducatif. Cependant les éducateurs continuent à revendiquer un statut professionnel et l'harmonisation des programmes d'études dans l'enseignement supérieur. Cette action aura notamment pour effet de conférer une équivalence entre le diplôme de plein exercice et celui de promotion sociale.

La mise en place de la mobilité professionnelle à l'échelon européen incite les associations d'éducateurs des pays membres à définir et à dénommer leur profession, ainsi qu'à préciser la durée minimale de la formation.

Dans le même temps, les besoins sociaux augmentent et se modifient. Les éducateurs élargissent leurs lieux d'intervention : centres pour toxicomanes, alphabétisation, école des devoirs, maisons de quartier, services d'accompagnement et entreprises d'apprentissage professionnel.

Au cours des années 1990, les restrictions budgétaires sont maintenues. De nouvelles modifications législatives se répercutent sur les pratiques du secteur: la majorité civile à 18 ans, le décret de l'aide à la jeunesse et la création de l'AWIPH (Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées). Du côté des éducateurs, c'est la concrétisation des efforts déployés par les associations pour la reconnaissance de la profession : le projet de loi sur le statut est voté en avril 94 et publié au Moniteur belge (avril 1996). Cependant, les arrêtés d'application de cette loi n'ont pas vu le jour: le statut de l'éducateur n'est donc pas officialisé. Dans le domaine de l'activité professionnelle, les éducateurs semblent s'adapter à l'évolution des secteurs. Les écoles de formation connaissent un énorme succès, tout comme les modules de spécialisation et de post-graduat. Les formations universitaires pour adultes se mettent alors à rencontrer un succès croissant auprès des éducateurs.

#### **4.2.4      *Résumé des réformes en Allemagne***

##### **4.2.4.1    Généralités**

Les lois réglant jusqu'aux années 1960 les statuts de base et le fonctionnement des écoles supérieures en Allemagne se basaient sur une réforme universitaire du 19<sup>ème</sup> siècle. Un de ces statuts garantissait l'autonomie interne et la liberté d'étude et de recherche. Après la seconde guerre mondiale, le nombre d'étudiants connut une augmentation constante ce qui provoqua des revendications concernant les déséquilibres sociaux et régionaux. La réponse politique qui fut trouvée consista à développer les universités existantes et à construire de nouveaux établissements dans les régions défavorisées.

A partir de 1970, l'expansion du secteur d'enseignement supérieur rend une planification nationale de plus en plus urgente, face au manque de moyens financiers dans de nombreux de Länder. Cette situation conduit

alors à une participation accrue de la fédération allemande au financement des écoles supérieures. Ce n'est qu'en 1976, au moment de la publication de la loi-cadre sur l'enseignement supérieur, que les discussions sur la réforme ont plus ou moins cessé. Mais le nombre croissant d'étudiants ainsi que l'évolution des besoins financiers et du personnel enseignant provoque alors la création d'une structure alternative à l'école supérieure : c'est le système dual de l'académie des métiers qui combine une formation théorique à une formation pratique dans l'entreprise.

L'évolution des écoles supérieures dans l'ancienne RDA a suivi un tout autre cours. Elle a notamment été réglée par l'idéologie marxiste-léniniste qui « érigeait un plan » concernant leurs besoins en personnes dotées d'une formation supérieure. Peu de temps avant l'unification de l'Allemagne en 1989, une série de réformes du système des écoles supérieures a permis la réintégration de l'autonomie, de la liberté des sciences et des pensées politiques dans l'enseignement supérieur.

Depuis le début des années 1990, la fédération allemande et les *Länder* ont investi de plus en plus d'efforts dans des réformes concernant l'équipement financier et personnel des établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'au niveau de la gestion de l'enseignement supérieur. L'objectif de la réforme du système universitaire allemand est d'assurer une concurrence et, en même temps, de garantir une différenciation afin de permettre la compétitivité internationale des établissements d'enseignement supérieur allemands. Pour transposer ces objectifs, des réformes structurelles des études et de l'organisation interne des établissements d'enseignement supérieur, des améliorations dans l'enseignement ainsi qu'une séparation des études préparant à un métier et à la qualification scientifique ont été mises en oeuvre. Les écoles techniques supérieures ont dû développer leur attractivité, par exemple par un renforcement dans le secteur de la recherche appliquée et du transfert de technologie. Avec la modification de la loi-cadre sur l'enseignement supérieur de la fédération allemande de 1998, les *Länder* disposent d'une plus grande marge de manœuvre concernant la réforme des établissements d'enseignement supérieur.

La caractéristique commune des établissements d'enseignement supérieur est le droit de conférer le diplôme de docteur ainsi que le pouvoir d'instruction pour une certaine spécialité. L'objectif des études au sein des établissements d'enseignement supérieur, décrit dans la loi-cadre d'enseignement supérieur, stipule que l'enseignement doit préparer l'étudiant à un champ d'activité professionnel et lui fournir les connaissances, les capacités et les méthodes nécessaires de sorte qu'il soit apte à s'engager dans un travail scientifique ou artistique et à agir de manière responsable dans un Etat de droit libéral, démocratique et social. La loi-cadre d'enseignement supérieur oblige les établissements d'enseignement supérieur à offrir une consultation professionnelle pendant toute la période des études. Pour les étudiants du tronc commun, des séminaires et des cours d'appui sont organisés dans quelques établissements d'enseignement supérieur et dans certaines

filières universitaires. Ils sont organisés par des étudiants et des scientifiques et ont pour fonction : d'informer au sujet des établissements d'enseignement supérieur, des méthodes de travail scientifiques, du déroulement des études et des examens ; de proposer de l'aide en cas de difficultés d'apprentissage ; d'encourager les relations interpersonnelles entre étudiants. Afin de faciliter la transition des écoles techniques supérieures à la vie professionnelle ou à un changement d'établissement d'enseignement supérieur, des agences pour l'emploi offrent un service d'information et d'orientation professionnelle.

Résumé des réformes en Allemagne :

Année	Lois ou documents politiques	Principales dispositions	Aspects affectés
1976	Hochschulrahmengesetz HRG	Réglemente la structure et l'organisation supérieure en Allemagne. Sert de première base légale uniforme aux établissements d'enseignement supérieur, introduit un système de reconnaissance au plan national des connaissances des étudiants et des résultats aux examens, et sert de base pour une université organisée démocratiquement s'appuyant sur une gestion participative. Introduit un système de planification à long terme établi sur la base d'objectifs. Ce système n'a jamais été mis en pratique	Accès à l'enseignement supérieur, personnel, procédure de planification du développement de l'enseignement supérieur, gestion et contrôle.
1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Zweites Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 28. März 1985</li> <li>b) Gesetz über befristete Arbeitsverträge mit dem wissenschaftlichen Personal vom 14. Juni 1985</li> <li>c) Drittes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmen-gesetzes vom 14. November 1985</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Révision du processus d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur; introduction d'une procédure en plusieurs étapes pour certaines formations</li> <li>b) Révision des procédures permettant la conclusion de contrats d'emploi avec le personnel académique temporaire.</li> <li>c) Introduction d'une modification profonde du cadre législatif réglementant l'enseignement supérieur en Allemagne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Accès à l'enseignement supérieur</li> <li>b) Personnel</li> <li>c) Structures des établissements d'enseignement supérieur, réforme des cours, structure du personnel</li> </ul>

1989 à 1995	Hochschulsonderprogramm – HSP I	Programme spécial visant au financement de 3200 nouveaux postes afin de créer une capacité d'enseignement complémentaire (17.000 places) pour les cours à forte demande, plus particulièrement les cours de gestion	Personnel; admission des étudiants; multimédias.
1990	Législation restructurant l'enseignement supérieur dans les nouveaux Länder allemands	Fixe les principes de base de l'organisation des établissements d'enseignement supérieur dans les nouveaux Länder en adoptant une réglementation de l'enseignement supérieur dérivant de la HRG	Tous les aspects de l'enseignement supérieur (législation, personnel, programme, Fachhochschulen)
1990 à ce jour	Hochschulsonderprogramm – HSP II	Programme spécial visant au maintien du niveau des résultats des établissements d'enseignement supérieur par l'adoption de mesures en faveur d'un personnel universitaire plus jeune (création de 2500 nouveaux postes et promotion accélérée du jeune personnel)	Personnel
1996 à ce jour	Hochschulrahmenprogramm – HSP III	Programme spécial visant à améliorer l'infrastructure de l'enseignement supérieur (orientation, enseignement basé sur le multimédia, évaluation de l'enseignement, etc.). Développement du secteur de la Fachhochschule. Accroissement de la coopération internationale; promotion du personnel universitaire plus jeune (aide au travail postdoctoral, engagements anticipés, etc.); soutien ciblé aux femmes; achèvement du programme de modernisation de l'enseignement supérieur dans les nouveaux Länder.	Méthodes d'enseignement; contrôle de la qualité; personnel; Fachhochschulen; coopération internationale
1997	Hochschulen für das 21. Jahrhundert	Ce document jette les bases de la modification de la HRG en 1998. Il passe	Accès à l'enseignement supérieur; personnel;

		en revue les problèmes de développement et les déficits structurels qui menacent l'efficacité et la compétitivité internationale de l'enseignement supérieur allemand.	structure des formations
1998	Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20.8.1998	<p>Principales dispositions de l'amendement:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Financement des établissements d'enseignement supérieur en fonction des résultats</li> <li>· Evaluation des activités de recherche et d'enseignement</li> <li>· Redéfinition de la période d'étude normale</li> <li>· Intensification des devoirs d'orientation académique des établissements d'enseignement supérieur</li> <li>· Introduction d'un examen intermédiaire pour tous les cours d'une durée normale d'au moins quatre ans</li> <li>· Examens probatoires dans tous les cours où ils sont appropriés</li> <li>· Introduction d'un système de crédit permettant d'accumuler et de transférer les points obtenus</li> <li>· Délivrances de licences et de maîtrises</li> <li>· Introduction d'un système de quota fondé sur les résultats pour l'admission des candidats</li> <li>· Introduction d'une procédure de sélection par les établissements de l'enseignement supérieur en plus de la procédure générale de sélection pour</li> </ul>	Tous les aspects de l'enseignement supérieur (structure des formations, financement, accès à l'enseignement supérieur; évaluation et contrôle de la qualité)

		les cours présentant une admission restreinte.	
--	--	--	--

#### 4.2.4.2 La profession du « Sozialpädagoge »

En Allemagne, le 19<sup>ème</sup> siècle a constitué une période de développement général de la production capitaliste, accompagnée d'une structure d'aide sociale adaptée à cette transformation économique. Avant cette période, la famille ou d'autres personnes de proximité se chargeaient de prendre soin des personnes nécessiteuses et incapables de subvenir à leurs besoins. Lorsque cet apport s'avérait inexistant ou insuffisant, l'Eglise assurait généralement le soutien de la personne en détresse. En effet, parallèlement aux phénomènes de migration vers les villes et un énorme taux de chômage des personnes sans qualification professionnelle issues de l'agriculture, la masse des personnes nécessiteuses augmenta de manière spectaculaire. Des maisons de pauvres furent alors créées et réglementées, allant jusqu'à instaurer un droit au domicile, stipulant que les personnes ne pouvaient trouver refuge que dans les maisons de pauvres de leur ville natale.

Jusqu'en 1880, année de création du « Deutscher Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit », plusieurs tentatives avaient été entreprises pour réduire le coût de l'aide sociale et mettre au travail le plus de personnes possibles, femmes et enfants compris, avec pour conséquence des conditions de travail inhumaines. Les objectifs de l'association « Deutscher Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit » se concentraient autour de la défense des intérêts des personnes en détresse dans les processus de décision politiques. Les membres de l'association se composaient en majorité de communes, mais aussi d'associations diverses et de personnes privées.

Au cours des années suivantes plusieurs innovations sociales ont vu le jour, comme par exemple l'assurance sociale proposée par les grandes industries comportant successivement une assurance pour la maladie, les accident et l'invalidité.

Les premières années du 20<sup>ème</sup> siècle virent la création d'associations officielles de prise en charge d'enfants et des jeunes en situation de détresse dans différentes grandes villes, comme par exemple la « Behörde für öffentliche Jugendfürsorge » en 1910 à Hambourg. L'idée de garantir une vie digne grâce à un système d'aide sociale eut non seulement une influence sur l'augmentation des services sociaux offerts mais eut aussi des répercussions sur la conscience professionnelle du personnel socio-éducatif. Il est intéressant de noter que même si au début les femmes ne furent pas initialement acceptées en tant que personnel social-éducatif, elles organisèrent en 1908 à Berlin le tout premier cycle de formation en deux ans dans ce domaine sous la direction d'Alice Salomon.

L'entre-deux-guerres fut marqué par une misère extrême, surtout pour les enfants et les femmes. L'effondrement du système d'aide sociale le ramena à un niveau comparable à celui du siècle précédent.

Le début de la seconde guerre mondiale anéantit tous les efforts antérieurs et ce n'est qu'après 1949 que le système social reprit pleinement sa fonction en assurant la distribution d'aide financière aux personnes nécessiteuses. Néanmoins, la grande misère de bon nombre de jeunes, délaissés par la guerre, a poussé à la création de structures d'accueil et d'aide de réintégration sociale. Mais les jeunes ne constituent pas la seule catégorie de population en situation de détresse causée par les répercussions de la guerre. C'est également au niveau des familles qu'on a constaté l'apparition d'une problématique liée à la guerre. Par exemple, le retour des anciens militaires au foyer après un séjour prolongé à l'armée ou en prison fut source de nombreux conflits familiaux.

L'importance attribuée à l'éducation et à la réinsertion sociale des jeunes aboutit par la suite au développement d'une formation professionnelle spécialisée. L'objectif premier de cette formation était basé sur l'accompagnement des jeunes dans la vie professionnelle. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'acquis d'une formation professionnelle était une condition d'accès à la formation socio-éducative.

Dans les années soixante pourtant, une nouvelle méthode fit son entrée dans le travail social. Cette méthode, originaire des Etats-Unis, avait ses débuts dans les travaux d'Alice Salomon.

La méthode comprenait, d'un côté, le travail avec des personnes (travail de cas) et de l'autre, un travail de groupe. Ces deux concepts du travail social étaient féroceusement contestés par les travailleurs sociaux de l'époque et ce n'est qu'en 1960 que cette méthode fut introduite dans la formation professionnelle. Au début, cependant, le manque de formateurs compétents constitua une entrave majeure à la propagation de la méthode.

Le réarrangement du cycle des études constitua également un autre changement fondamental. Un tronc commun aux études fut notamment instauré avec l'incorporation du domaine de la gestion administrative, une prolongation des études sur trois années et l'introduction d'une année de stage pratique. L'instauration d'un tronc commun était censée rendre accessible tous les domaines sociaux aux futurs travailleurs socio-éducatifs, l'acquisition d'une spécialisation dans un domaine pouvant se faire ultérieurement. L'introduction du cours de gestion administrative visait à faire entrer des détenteurs de ces diplômes dans les services publics, plus valorisants du point de vue de la rémunération.

A la suite de la seconde guerre mondiale, une nouvelle définition de la nature du travail social s'imposa en Allemagne. En effet, c'est le choix et la mise en application d'une certaine approche méthodologique au niveau du travail socio-éducatif qui constitua dès lors la différence entre le travailleur socio-éducatif (« Sozialpädagoge ») et le travailleur administratif (« Sachbearbeiter in der Verwaltung »). L'importance

naissante de la formation professionnelle continue dans l'actualisation des compétences socio-éducatives découlait de l'approche méthodologique, ainsi que d'un sentiment de professionnalisation de la qualification.

Lentement, le travail social suivit l'évolution économique du pays. Si le principal domaine d'activité était au départ surtout lié au combat contre la misère causée par la guerre et la situation économique désolante, un revirement tournés vers des activités psycho-thérapeutiques et pédagogiques axées sur la problématique individuelle s'opéra.

De nos jours, l'Allemagne définit essentiellement deux professions dans le domaine socio-éducatif : la « Sozialarbeit » (travail social) et la « Sozialpädagogik » (pédagogie sociale).

Les deux domaines se définissent et se distinguent par les points suivants :

Le travail social correspond à la mise à disposition d'une aide sociale et couvre toute une série d'activités : assistance, aide psychique, encouragement, etc. Les différentes formes d'aide sont basées sur les théories de l'action humaine<sup>4</sup>. Les personnes faisant l'objet d'un accompagnement du type travail social se caractérisent par le fait qu'elles ne sont pas, ou plus à même, de s'intégrer ou de rester intégrées dans la société. Elles sont de ce fait très exposées au risque de la marginalité.

Si ces personnes ne sont plus en mesure ou ne voient plus aucune possibilité de mobiliser leurs propres ressources, alors le travailleur social met à leur disposition une aide professionnelle. Les objectifs du travail social sont l'activation ou la réactivation de ressources, l'intervention et la prévention.

Le travail social a l'obligation de rechercher des solutions aux problèmes sociaux. Le travail social sous forme d'assistance publique et de bienfaisance destinée aux adultes remplace de plus en plus souvent les failles économiques et émotionnelles du système familial.

La pédagogie sociale, en revanche, propose un service d'aide, de soutien et de conseil aux personnes ayant des difficultés et des problèmes au quotidien. La pédagogie sociale peut être envisagée comme un troisième pilier du système éducatif au sens large, à côté de l'éducation et de la formation professionnelle. Les deux derniers facteurs représentent la tâche commune de la famille et de l'école. Les domaines d'actions de la pédagogie sociale, quant à eux, s'inscrivent, tant dans le domaine de l'individu, de la famille que dans le domaine de l'école (politique sociale, justice et régime sanitaire).

---

<sup>4</sup> Voir à ce sujet : Scherpner, H. (1962). *Theorie der Fürsorge*. Göttingen, S. 122.

En conséquence, les champs d'activité sociaux-pédagogiques sont l'éducation, la formation et l'apprentissage. Sous la notion d'éducation sont comprises toutes les actions sociales par lesquelles les acteurs socio-éducatifs essaient d'initier ou de développer des processus d'apprentissage, notamment fonctionnels.

Cependant, le facteur « recherche de solutions à des problèmes sociaux divers » représente un domaine professionnel qui est partagé entre le travailleur social et le pédagogue social.

#### **4.2.5      *Résumé des réformes au Luxembourg***

##### **4.2.5.1    Généralités**

Le cadre législatif de la réforme de l'enseignement supérieur trouve ses origines dans la loi du 21 avril 1908 relative à la réforme de l'enseignement gymnasial au Grand-Duché de Luxembourg. Cette loi prévoyait, entre autres, une réorganisation des cours supérieurs. Ces cours avaient été créés en 1686 sous Louis XIV et permettaient jusqu'en 1815 aux étudiants de se faire inscrire directement à l'Université de Louvain. Trente-trois ans plus tard, par la loi du 23 juillet 1848, des cours supérieurs préparant aux candidatures de philosophie et lettres et de sciences physiques et mathématiques furent intégrés à la structure scolaire de l'Athénée.

A la même date, une autre loi porta création d'une Ecole Normale pour Instituteurs qui fut transformée par une loi promulguée le 4 mai 1855 en Ecole Normale pour candidates institutrices, transféré au Château de Walferdange, en 1930. Ce n'est qu'en 1958 avec la loi du 7 juillet que l'Institut ouvrit ses portes aux candidats instituteurs et se transforma en Institut Pédagogique, puis pour devenir un Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques par la Loi du 6 septembre 1983.

Le Centre Universitaire de Luxembourg fut créé par la loi du 18 juin 1969. Il a repris les cours supérieurs existants sous le nom de « cours universitaires » ainsi que « cours complémentaires ». La réussite de ces cours universitaires permettait et permet encore aujourd'hui l'entrée directe respectivement en deuxième et troisième année de cycles universitaires étrangers.

L'historique de l'Institut Supérieur de Technologie remonte à l'année 1916 par la création de Cours Techniques Supérieurs destinés aux élèves diplômés de l'Ecole d'Artisans et d'une durée de quatre semestres. Après un allongement des études à 6 semestres, une loi votée en 1958 porta création de l'Institut d'Enseignement Technique, avec un regroupement de l'Ecole Technique et de l'Ecole des Arts et Métiers sous une même direction. L'accès à l'Ecole Technique allait être précédée d'une année préparatoire dont le but était le relèvement du niveau des connaissances et du niveau de la formation dispensée.

L'Institut Supérieur de Technologie fut créé quant à lui par la loi du 21 mai 1979 sur base de l'Ecole Technique.

Concernant l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales, sa création remonte à 1990 (Loi du 6 août). Avant cette date, l'Institut portait le nom d'Institut de Formation pour Educateur et Moniteur et proposait une formation post-secondaire d'une durée de 2 ans, conséquence du processus de professionnalisation du travail socio-éducatif dans le cadre de la législation sur l'enfance handicapée qui débuta dans les années 1970.

Le tableau ci-dessous présente un résumé des réformes concernant l'enseignement supérieur sous la tutelle de l'Etat. Ces réformes ont pour objectif le développement de l'offre de formation technique et professionnelle ainsi que la recherche, la transformation de nombreuses formations pratiques et professionnelles en formations de l'enseignement supérieur, et enfin l'augmentation de l'autonomie des deux principaux établissements, le Centre universitaire de Luxembourg (CUNLUX) et l'Institut supérieur de technologie de Luxembourg (IST).

Avec la Loi du 11 août 1996 portant réforme de l'enseignement supérieur, une autonomie financière, administrative, pédagogique et scientifique a été introduite pour les principaux établissements d'enseignement supérieur (Centre Universitaire et Institut Supérieur de Technologie).

Résumé des réformes au Luxembourg :

<b>Année</b>	<b>Lois ou documents politiques</b>	<b>Principales dispositions</b>	<b>Aspects affectés</b>
1969	Loi du 18 juin 1969 sur l'enseignement supérieur et l'homologation des titres et grades étrangers d'enseignement supérieur	Etablissement des fondements de l'enseignement supérieur luxembourgeois actuel par la création du Centre universitaire de Luxembourg (CUNLUX)	Structure de l'enseignement supérieur.
1977	Loi du 8 décembre 1977 concernant l'aide financière de l'Etat pour études supérieures	Introduction d'un système d'aide financière en faveur des étudiants. Le montant des bourses et des prêts (avec ou sans charge d'intérêt) est proportionnel aux revenus des parents et/ou de l'étudiant. Le coût de la vie entre également en ligne de compte.	Aide financière aux étudiants.
1979	Loi du 21 mai 1979 portant création d'un institut supérieur de technologie	Création d'un institut supérieur de technologie (IST).	Structure de l'enseignement supérieur.
1983	Loi du 6 septembre 1983 portant création d'un Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques	Augmentation de la durée de la formation des enseignants maternels et primaires de deux à trois ans	Valorisation des programmes professionnels.
1990	Loi du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales	Création d'une formation pour les éducateurs gradués dans le cadre de l'Institut d'études éducatives et sociales	Valorisation des programmes professionnels.
1992	Loi du 13 mars 1992 portant modification à la loi du 8 décembre 1977 concernant l'aide financière de l'Etat pour études supérieures	Objectif de favoriser davantage la poursuite d'études supérieures chez les jeunes par l'octroi d'aides plus favorables. Bourses dépendant de la condition matérielle de la famille et prêts avec charge de 2%. Bourses spéciales aux étudiants méritants (achèvement avec succès de la première phase d'études universitaires dans le délai normal	Aide financière aux étudiants.

		augmenté d'un ans). Aide plus importante pour les étudiants issus de familles comptant plusieurs enfants.	
1996	Loi du 11 août portant réforme de l'enseignement supérieur	Introduction de l'autonomie financière, administrative, pédagogique et scientifique pour les principaux établissements d'enseignement supérieur (CUNLUX et IST). Instauration du Conseil national de l'enseignement supérieur chargé de conseiller et d'évaluer le secteur.	Gestion et contrôle, financement des établissements, contrôle de la qualité et évaluation.
2000	Loi du 22 juin 2000 concernant l'aide financière de l'Etat pour études supérieures	Extension de l'aide financière par une définition plus large des études supérieures et introduction de prime d'encouragement	Aide financière aux étudiants

#### 4.2.5.2 Evolution de la profession socio-éducative au Luxembourg

Depuis la seconde guerre mondiale jusqu'au début des années soixante-dix, la situation du travail éducatif professionnalisé au Luxembourg était caractérisée par l'absence, mis à part un certain nombre d'instituteurs de l'enseignement primaire et de professeurs de l'enseignement secondaire, de personnel formé en sciences de l'éducation. Le travail d'encadrement socio-pédagogique était essentiellement assuré par des religieuses et par du personnel laïque non formé. Il s'agissait surtout de tâches éducatives dans des centres d'accueil pour enfants et adolescents, la prise en charge semi-stationnaire d'enfants en bas âge et en âge d'être scolarisé sous forme de structures de crèches – les garderies ou les foyers de jours n'existant pas encore à cette époque.

Du côté des tâches d'ordre médico-social et hygiénique, des assistants sociaux et des assistants d'hygiène sociale travaillant dans des services et des centres médico-sociaux dépendant du Ministère de la Santé assuraient la prise en charge de personnes adultes en situation de détresse et issues de milieux défavorisés. Pour ces professions de la santé, aucune formation n'était offerte à cette époque au Luxembourg.

C'est d'ailleurs pour cette raison que les personnes désirant se préparer à ces deux professions ont été contraintes d'accomplir leurs études à l'étranger, notamment en Belgique.

Une première formation pour travailleurs du domaine éducatif a été mise en place en 1966 sur base d'une simple autorisation gouvernementale. En effet, cette formation d'éducateur faisait l'objet d'une troisième année d'études prévue pour les instituteurs devant enseigner dans des classes spéciales. Ce n'est qu'en 1973 – avec l'entrée en vigueur de la loi portant création de l'Education différenciée et qui introduisit l'obligation scolaire des enfants munis d'un handicap physique et/ou psychique – que les fondements de la première profession socio-éducative au Luxembourg, le moniteur de l'éducation différenciée furent posés. La fonction de moniteur d'éducation différenciée se traduit par une assistance aux instituteurs spéciaux dans leurs tâches éducatives auprès des enfants handicapés.

Cependant, l'évolution des besoins de la société a démontré qu'une telle définition des tâches ne correspondait pas à la réalité éducative. Les fonctions de l'éducateur et du moniteur devraient en effet être considérées indépendamment des fonctions de l'instituteur spécial.

La loi de 1973 préconisait la formation initiale des éducateurs sous forme de deux années d'études spéciales à suivre après le baccalauréat, soit au Luxembourg, soit à l'étranger. Ces études ne portaient pas pour autant la qualification d'études supérieures. La formation du moniteur différencié nécessitait un stage de formation de deux ans après avoir accompli avec succès une onzième année d'études dans l'enseignement secondaire classique ou technique. Dans un

premier temps, la loi ne donnait pas de directives précises sur les contenus des programmes de formation, les formes d'évaluation, les examens, les lieux de formation et de stages.

La formation des éducateurs et moniteurs était avant tout axée sur le travail avec des personnes handicapées. Or les besoins en personnel éducatif diplômé ont connu une augmentation rapide au cours des années 1970. En effet, les champs d'action des éducateurs s'étendaient aux foyers de jour, aux crèches pour enfants en bas âge et aux centres d'accueil pour enfants et jeunes non handicapés. Alors que les responsables politiques étaient réticents vis-à-vis de la nécessité de la fonction d'éducateur ou de moniteur différencié, cette formation, basée surtout sur le travail et l'éducation d'enfants et personnes handicapés, a dû être révisée et adaptée aux besoins émanant d'une société en pleine évolution. Ce n'est qu'en 1978 qu'une deuxième promotion de la formation socio-éducative fut lancée. Entre-temps, le manque de personnel qualifié au niveau des secteurs socio-éducatif amena le gouvernement à instaurer en 1977 une formation pour éducateurs dits « en cours d'emploi ». La durée de cette formation durait quatre années et était accessible à tous les bacheliers, employés en tant qu'aides-éducateurs dans les institutions luxembourgeoises. En 1981, cette formation fut adaptée à celle des moniteurs. Dans le même temps, les finalités des programmes de formation changèrent. En effet, les programmes de formation se concentraient davantage sur les besoins des institutions d'éducation sociale, de sorte que, dans les années qui suivirent, la pédagogie sociale et la pédagogie spéciale devinrent un des axes clés de cette formation.

Au fil des ans, d'autres champs d'actions se rajoutèrent aux champs existants. Citons quelques exemples : les initiatives publiques et privées d'intégration sociale et professionnelle pour jeunes en difficultés, les cours d'orientation et d'initiation professionnelles, les actions locales pour jeunes, les centres d'animation de loisirs pour enfants et adolescents, les internats de l'enseignement post-primaire, l'éducation précoce à domicile des handicapés, les activités périscolaires, les maisons d'éducation et les établissements pénitentiaires.

Il a fallu attendre 1990 pour assister à une refonte complète des deux formations d'éducateur et de moniteur d'éducation différenciée dans le cadre de la loi du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales. Cette réforme s'est concrétisée comme suit :

Concernant les études du moniteur d'éducation différenciée et de l'éducateur, la loi implique :

- a) l'institutionnalisation, la restructuration de l'organisation et des contenus et la formation des éducateurs ;
- b) la prolongation des études de 2 à 3 années et le statut d'études supérieures pour les éducateurs gradués ;

- c) le remplacement de la fonction d' « éducateur » en « éducateur gradué » et celle de « moniteur d'éducation différenciée » en « éducateur » ;
- d) la formation Bac + 1 de l'éducateur, sanctionnée par un diplôme de fin d'études secondaires techniques ;
- e) la redéfinition des critères d'admission aux fonctions d' « éducateur gradué » et d' « éducateur » et la possibilité pour les futurs « éducateurs » d'accéder aux études d' « éducateur gradué » ;
- f) la régularisation du régime de formation « en cours d'emploi » à côté de celui « en plein temps » ;
- g) l'institutionnalisation de la formation continue du personnel socio-éducatif.

Parallèlement, cette loi a été à l'origine de la création de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales, établissement de l'Etat luxembourgeois sous l'autorité directe du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle<sup>5</sup> et seul institut luxembourgeois habilité à former des éducateurs et des éducateurs gradués. Cette loi ne contient cependant aucune disposition relative à la formation des assistants sociaux et des assistants d'hygiène sociale.

#### **4.2.5.3 Evolution de la formation professionnelle initiale dans le domaine socio-éducatif dans le cadre de la loi du 11 août 1996**

Le vote de la loi du 11 août 1996 portant réforme de l'enseignement supérieur a engagé la réforme de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales. C'est en effet dans le respect de ce cadre législatif qu'un établissement d'enseignement supérieur doit organiser les modalités techniques et pratiques des différents cycles d'études proposés. L'article 1 de la ladite loi définit comme suit les missions de l'enseignement supérieur : organiser une formation initiale et continue ; favoriser la recherche scientifique et technologique et la valorisation de ses résultats ; assurer la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technologique et finalement entretenir la coopération interrégionale, européenne et internationale. Le but de la réforme se traduit par une intégration de la structure de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales dans le cadre de cette loi.

Passons brièvement en revue les différents changements qui en résultent. L'intégration prévoit, entre autres, la transformation de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales en établissement public doté de la personnalité juridique. L'autonomie financière et administrative, de même que pédagogique et scientifique, est une des conséquences. La

---

<sup>5</sup> De nos jours : Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports. Il faut noter que depuis l'arrêté grand-ducal du 11 août 1999 portant constitution des ministères, suite à l'avènement du nouveau gouvernement, Institut d'Etudes Educatives et Sociales est associé au Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

gestion de l'établissement de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales se fait dans les formes du droit privé, ce qui implique la création de différents organes de l'établissement comme un directeur administratif, un conseil administratif, un conseil scientifique ainsi qu'un ou plusieurs conseils de département.

De même, l'établissement de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales figure sur la liste des enseignements supérieurs publics et est donc soumis au Conseil National de l'Enseignement supérieur. Les missions de cet organisme sont les suivantes :

- soumettre annuellement au Ministre ayant dans ses responsabilités l'enseignement supérieur une évaluation globale des activités dans l'enseignement supérieur public ;
- donner son avis sur les questions qui lui sont soumises par le Ministre ; présenter, de sa propre initiative, au Ministre toutes propositions, suggestions et informations relatives aux problèmes de l'enseignement supérieur et aux réformes ou innovations législatives qu'il estime relever de ce domaine ;
- coordonner l'offre de services et de programmes dans le domaine des formations de troisième cycle et de la formation continue au niveau de l'enseignement supérieur ;
- toute offre afférente étant à soumettre pour avis au Conseil ;
- assumer les missions attribuées à la commission consultative prévue par l'article 2 de la loi du 14 août 1976 déterminant les conditions de création d'établissements privés d'enseignement supérieur, en lieu et place de cette commission qu'il remplace. Pour assumer sa mission, le Conseil national jouit du droit d'information le plus large quant aux activités des institutions visées à l'article 2 de la présente loi. A cet effet, il peut exiger la communication de tous documents et pièces utiles.

Un des buts à atteindre a été une homogénéité de la formation socio-éducative au plan national et une homologation des diplômes au niveau national et international, le « European Credit Transfer System (ECTS) », de manière de faciliter la mobilité des étudiants à travers l'Europe.

La durée des études reste à définir mais il serait important de l'intégrer dans le cadre de la déclaration de Bologne, adoptée par 29 pays européens en faveur du développement d'un espace européen d'enseignement supérieur.

L'établissement d'un programme d'études de l'enseignement supérieur doit aussi répondre aux critères assurant la qualité de la formation standard garantie par l'Union Européenne dans le cadre d'un réseau d'assurance qualité, soutenu par un comité scientifique de la Commission Européenne.

En deuxième lieu, un changement des clauses d'admission s'impose également. Jusqu'à présent seuls sont admis à l'Institut d'Études Educatives et Sociales, les étudiants parlant les trois langues usuelles du pays (luxembourgeois, allemand et français). L'admission aux études doit, entre autres, faire l'objet d'un contrat conventionné avec les établissements étrangers régulant les procédures d'admission, de réussite et d'obtention de diplôme.

Un autre point porte sur le site géographique. Il est évident qu'une école supérieure a besoin d'un cadre adéquat dans lequel une cellule de recherche, une cellule d'apprentissage autonome et une cellule réservée aux études puissent être implantées.

L'avantage d'une telle école supérieure pourrait aussi résider dans le fait d'intégrer éventuellement la formation de l'assistant social et de l'assistant d'hygiène sociale.

Pour les éducateurs, il est alors possible d'intégrer leur formation au sein d'une structure de lycée technique, comme par exemple un lycée technique des professions du socio-éducatif.

#### **4.2.5.4 Les évolutions récentes**

L'évolution récente dans le secteur éducatif du Luxembourg se traduit par le projet de l'« Université de Luxembourg ». Le premier pas vers la réalisation de ce projet s'est traduit par la présentation de la part du ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Madame Erna Hennicot-Schoepges, du *Livre blanc de l'enseignement supérieur au Grand-Duché de Luxembourg*, lors d'une conférence de presse tenue le 8 mai 2000.

Ce Livre blanc s'inscrit dans la volonté du gouvernement de développer la croissance du secteur de l'enseignement supérieur et de le rendre plus visible notamment à l'étranger.

Les intentions poursuivies par le Livre Blanc sont au nombre de trois:

- dresser l'état des lieux de l'enseignement supérieur au Luxembourg ;
- transposer ce constat dans le contexte des développements européens et internationaux ;
- esquisser un plan de développement de l'enseignement supérieur luxembourgeois.

L'enseignement supérieur déjà existant au Luxembourg devra se développer de façon à pouvoir relever les défis des prochaines années. A l'heure actuelle, quatre institutions proposent un enseignement supérieur au Luxembourg. Cependant, certaines activités de ces institutions sont assez proches, ce qui pose le problème de la dispersion des moyens et des énergies. Cette situation s'oppose à la création d'une

masse critique d'étudiants, d'enseignants et de chercheurs, indispensable à l'échange d'idées et à la production de connaissances.

En tenant compte des priorités d'actions retenues dans le programme gouvernemental, le Livre Blanc souligne que le développement de l'enseignement supérieur est nécessaire non seulement à l'épanouissement personnel des étudiants, mais qu'il est également un atout pour l'économie luxembourgeoise. Ces actions sont, premièrement, en rapport avec le développement de nouveaux domaines de formation professionnelle adaptés à l'évolution des besoins économiques et sociaux. Deuxièmement, les actions s'inscrivent dans l'idée de la mondialisation des études, autrement dit l'échange et la coopération avec des instituts d'enseignement supérieur étrangers dans le cadre de la déclaration de Bologne.

### **4.3 Conclusions**

D'une façon générale, nous pouvons affirmer que les changements qui ont eu lieu au niveau de la législation réglant le système éducatif des différents pays, présentés ci-dessus, témoignent de l'évolution dont la société a été l'objet depuis trente ans.

Sur la base d'une analyse sommaire des systèmes de formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s au Luxembourg et dans les pays limitrophes, force est de constater que cette profession y a connu une évolution remarquable. Sans doute, celle-ci est due à un grand nombre de facteurs, mais certainement aussi au fait que la prise de conscience des problèmes psycho-sociaux et socio-éducatifs a évolué de manière spectaculaire dans la société.

Cette prise de conscience se traduit par plusieurs éléments : une volonté de prendre en charge de plus en plus de populations-cibles présentant des déficits divers ; la mise en place d'une conception du « Sozialstaat » en lien avec la volonté et la nécessité de mettre à disposition des moyens budgétaires substantiels ; l'importance accordée à une socialisation et une éducation plus individualisée ; la professionnalisation des acteurs par le passage obligé par une formation professionnelle spécialisée et adaptée aux besoins spécifiques de la population cible ; le développement des connaissances scientifiques et des pratiques professionnelles.

Elle se caractérise aussi par l'importance accordée au bien-être individuel. Cette tendance a favorisé l'apparition d'institutions plus petites, dites « à la mesure de l'enfant et du jeune ». En même temps, des services spécialisés, des foyers de jour pour enfants en bas âge et en âge scolaire ainsi que la création de groupes de vie ont vu le jour. Parallèlement à cette évolution, le secteur socio-éducatif a connu l'apparition de grands centres, prenant en charge un nombre important de spécialisations et d'usagers, comme par exemple certaines institutions d'accueil d'enfants et d'adolescents, handicapés ou non.

Logiquement, par rapport à cette évolution, une forte croissance en besoins d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s s'est également fait remarquer.

En outre, la séparation jusque là traditionnelle entre travail social et travail socio-éducatif s'est progressivement estompée. Dans le champ de la pratique professionnelle, des points de contact et des empiètements sont de plus en plus fréquents, de sorte que la situation se caractérise aujourd'hui par l'absence quasi totale de frontière entre le travail social, qui constituait le domaine classique des assistants sociaux et assistants d'hygiène sociale, et le travail socio-éducatif, compétence des éducateurs et éducateurs gradués.

L'Etat luxembourgeois semble soutenir cette évolution d'extension du secteur socio-éducatif en attribuant un rôle de plus en plus important au social et en mettant à sa disposition des moyens budgétaires adéquats afin de développer ce secteur. Ce développement ne se limite pas seulement à une augmentation du nombre et de la diversité des structures d'accueil, mais aussi au nombre d'agents éducatifs.

En ce qui concerne ces derniers, l'observation faite au cours des dernières années est non seulement celle d'une augmentation quantitative du nombre mais aussi d'une évolution qualitative des qualifications du personnel socio-éducatif. Une professionnalisation des métiers du domaine socio-éducatif a été noté. Elle fait l'objet de plusieurs adaptations induites par de nouveaux besoins et crée la possibilité d'une spécialisation ciblée par rapport aux différents champs d'actions des agents socio-éducatifs. Cette professionnalisation du secteur socio-éducatif a eu pour conséquence d'instaurer une meilleure formation en amont et un meilleur service en aval.

En résumé, les différents efforts entrepris débouchent sur une meilleure formation professionnelle et donc sur un meilleur service, plus adapté aux besoins, et qui respecte dans le même temps davantage la dignité des personnes concernées.

Cependant, cette évolution doit continuer – il reste à savoir dans quelle direction.

## 5 Définition de la problématique

### 5.1 Définition

Par rapport à son objectif d'entamer une réforme des études du secteur socio-éducatif, le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche souhaite atteindre deux objectifs particuliers, à savoir :

- comme étape préalable, déterminer les profils professionnels des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s ;
- pour ensuite, et le cas échéant, adapter les structures d'enseignement et les *curricula* existants aux besoins et demandes du secteur socio-éducatif.

La volonté de définir des profils professionnels répond au besoin de rendre intelligibles et de documenter les changements en cours au sein d'une portion particulière du marché du travail, à savoir celle du secteur socio-éducatif. Ce secteur est marqué par une évolution rapide de ses structures, de ses conditions et de ses méthodes de travail. Si l'on souhaite suivre cette évolution, surtout au niveau de la formation professionnelle initiale et continue, il devient de plus en plus indispensable de disposer d'un langage commun, embrassant dans un même ensemble cohérent la totalité des champs professionnels, des métiers et des emplois liés à ce secteur.

Généralement, ce langage commun est constitué de profils professionnels qui correspondent à des référentiels s'appuyant sur le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être* d'une profession et de ses différents représentants. Ils correspondent à des descriptifs systématiques et structurés des qualifications, des compétences, des aptitudes ou des capacités requises pour des professions déterminées. Ils se basent généralement sur une analyse approfondie de l'emploi (types de métiers, postes de travail) de la portion du marché du travail en question.

Seulement, même s'il s'avère encore relativement facile de définir la structure de tels profils professionnels, la véritable question qui se pose est celle de la réalité des métiers, du travail et de l'emploi au sein du secteur socio-éducatif.

Quelles sont les fonctions et missions des acteurs du secteur socio-éducatif ? Comment se présentent les différents emplois au sein des nombreuses institutions actives dans ce secteur ? Quelles sont les conditions de travail ? Quelles sont les qualifications disponibles et indispensables au bon fonctionnement de ce secteur ?

En d'autres termes, la problématique en question consiste à savoir quels sont les différents éléments constitutifs du travail et de l'emploi au sein

du secteur socio-éducatif ? De quelle manière peut-on caractériser en termes quantitatifs et qualitatifs les métiers, le travail et l'emploi du secteur socio-éducatif ? Quelles sont les demandes en qualifications ? Quels sont les éléments pertinents qui permettent de faire apparaître les profils professionnels y afférents ? Quelles conclusions faut-il en tirer pour envisager une réforme appropriée des études socio-éducatives ?

A cet effet, le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche s'est proposé d'analyser l'emploi et les conditions de travail au sein du secteur socio-éducatif. Le cahier des charges concernant cette étude précise que cette analyse préalable à la détermination des profils professionnels doit concerner primordialement les structures employant des éducatrices et éducateurs diplômés, leurs fonctions et missions, leurs parcours scolaires et professionnels, les compétences nécessaires à l'exercice du métier. En fin de compte, cette analyse préalable des demandes en qualifications du secteur socio-éducatif devrait contribuer à guider, de loin ou de près, la réforme envisagée des études socio-éducatives.

Dans cette perspective, la problématique de cette étude consiste à étudier l'adéquation entre les compétences acquises et les compétences requises des éducatrices et éducateurs diplômés afin de répondre de façon adéquate aux défis auxquels ils/elles sont exposés quotidiennement.

## **5.2 La difficulté de déterminer un profil professionnel spécifique**

Comme point de départ, il est possible de réitérer le constat que les besoins de la population en matière de services socio-éducatifs ont changé de façon fulgurante au cours des dernières années. Par conséquent, les champs d'activités des éducatrices et éducateurs diplômés ont nécessairement dû suivre cette évolution. Il suffit de consulter les données statistiques d'un recensement de la population où les données qui reflètent la composition de la famille (ex. famille monoparentale) témoignent du fait que de plus en plus de fonctions, jadis assurées par la cellule familiale, doivent être prises en charge par des services externes pour des raisons de spécialisation et de disponibilité. En analysant l'offre du réseau social au Luxembourg, l'impression s'impose qu'une personne peut, dès son plus jeune âge, parcourir sans trop de difficultés toutes sortes d'institutions proposant des services spécialisés et se substituant à la cellule familiale.

Un premier constat consiste donc à dire que les champs d'actions spécifiques des éducatrices et éducateurs diplômés n'ont cessé de se multiplier, de se diversifier et de se complexifier. D'un travail d'accompagnement éducatif simple sous la guidance d'un instituteur, on est passé à une large panoplie de services et de soins concernant les différents aspects psycho-péda-médico-sociaux d'une personne que les éducatrices et éducateurs diplômés doivent exécuter en toute autonomie et en toute responsabilité. Les

secteurs dans lesquels travaillent les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s varient très fortement et couvrent tous les domaines du secteur socio-éducatif. On n'a qu'à consulter l'impressionnante liste d'institutions reprises dans le guide pratique des réalisations médico-sociales et psycho-pédagogiques pour se procurer une première impression de la diversité et du volume des activités au sein du secteur socio-éducatif.

Il s'ensuit que les tâches, missions, fonctions, responsabilités, etc., suivent nécessairement cette évolution avec pour retombée de nouveaux besoins au niveau des connaissances, des compétences et des performances des acteurs du secteur socio-éducatif.

Or, cette professionnalisation accrue des métiers socio-éducatifs induit aussi de nouveaux besoins au niveau de la formation professionnelle initiale et continue, surtout des acteurs socio-éducatifs débutants. La définition des éléments constituant les curricula<sup>6</sup> préparant à la profession dépend dans une très large mesure de ces besoins.

A cet effet, il est indispensable de définir des profils professionnels pour répondre – comme nous l'avons déjà évoqué – au besoin de rendre intelligibles et de répertorier les changements au sein du secteur socio-éducatif. La nécessité de définir des profils professionnels est d'autant plus importante qu'elle permette de repositionner les professions des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s au sein de ce secteur. Normalement, les profils professionnels reposent sur deux catégories de critères :

- des critères prescriptifs qui expriment une certaine volonté politique et une certaine vision idéalisée de la profession ; et
- des critères descriptifs qui sont le reflet des réalités sur le terrain.

Par rapport aux objectifs de cette étude, il s'agit de répertorier à l'aide de différents cheminements méthodologiques les connaissances, compétences, performances<sup>7</sup>, qualifications et activités professionnelles des acteurs du secteur socio-éducatif sous l'angle des réalités du terrain<sup>8</sup>.

Cependant, hormis des problèmes liés à des considérations méthodologiques, l'élaboration d'un tel répertoire se heurte à plusieurs difficultés, dont nous essayons de relever les plus importants, à savoir :

---

<sup>6</sup> Définition des finalités, des buts, des objectifs généraux et spécifiques, Choix, organisation et évaluation des contenus, modes d'opérationnalisation des objectifs, modèle didactique choisi, etc.

<sup>7</sup> Pour distinguer la différence entre qualifications, connaissances et compétences, voir : Ant, M. (1998). War Leonardo da Vinci qualifiziert? Grundlagen der Weiterbildung 9 (5), 224-226.

<sup>8</sup> Il n'appartient pas aux auteurs de cette étude de se prononcer sur des critères prescriptifs.

- L'image de la profession n'est pas différenciée. En effet, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont encore très, sinon trop souvent, associé(e)s à une population largement féminine s'occupant soit de jeunes enfants, soit de personnes âgées. L'image de la femme-mère soucieuse et attentionnée qui s'occupe avec dévouement du bien-être de personnes faibles reste représentative pour une large partie de la population. Il va sans dire que cette image ne traduit dans aucune mesure la réalité quotidienne du travail des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s.
- L'absence de tout concept concernant la définition des activités professionnelles socio-éducatives n'est pas favorable au développement d'une identification généralisée des acteurs avec leur profession. Il en va de même pour la différenciation entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.
- Par conséquent, l'éventuelle non-différenciation des tâches à effectuer sur le terrain par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s peut induire une confusion par rapport à celles-ci : il devient alors impossible de distinguer les métiers par rapport à des critères clairs et objectifs.
- Au niveau de la formation professionnelle initiale, le profil professionnel communiqué reste au niveau de l'ébauche puisque celle-ci a l'ambition de présenter toute la série des champs d'actions.
- La problématique de l'absence d'un profil professionnel importe surtout dans des situations de coopération avec d'autres professions socio-éducatives, par exemple dans l'enseignement secondaire et précoce. L'origine de cette problématique réside dans le fait que les domaines des métiers socio-éducatifs se recouvrent à plusieurs niveaux sans que pour autant une différenciation nette soit possible.
- Nous sommes en présence du phénomène des « représentations sociales »<sup>9</sup> qui désigne l'étude de la pensée quotidienne sous forme d'un processus par lequel les personnes reconstruisent la réalité et lui donnent sens, produisant un savoir social qui influence la nature des relations entre personnes et entre groupes<sup>10</sup>. Par conséquent, il devient indispensable de prendre en

---

<sup>9</sup> A. Clémence, *Solidarités sociales en Suisse, Réalités sociales*, Lausanne, 1994.  
D. Jodelet, *Les représentations sociales*, 3e édit., PUF, Paris, 1993.  
S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Nathan, Paris, 1994.

<sup>10</sup> Ce processus suppose que la personne, confrontée quotidiennement à une multitude d'informations, les simplifie, les transforme, les interprète et se les réapproprie sous cette nouvelle forme pour pouvoir communiquer et agir en société ou en situation professionnelle. La représentation sociale repose sur une activité mentale pour objectiver les choses, c'est-à-dire rendre concret ce qui pouvait être

considération ce concept pour bien distinguer entre « profils professionnels réels » et « représentations sociales de ces profils professionnels », notamment quand il s'agit de différencier les profils professionnels entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, mais aussi au niveau de la perception de ces deux professions par les dirigeants des institutions socio-éducatives. Dans ce sens, les différences ou similitudes perçues ne sont pas nécessairement le reflet de la réalité, mais celui d'une certaine représentation sociale de la réalité.

---

abstrait, se familiariser avec l'étrange, donner un contenu à ce qui initialement n'était qu'une notion ou un concept. La solidarité, l'égalité ou la justice par exemple sont des concepts flous et généraux auxquels on donne une forme concrète qui permet de les appliquer. Prenons une illustration, l'égalité entre femmes et hommes. Tout le monde peut être d'accord sur l'idée d'égalité, mais c'est la définition concrète de cette notion qui constitue un enjeu social réel. Selon que l'égalité est conçue comme un traitement identique de toutes les femmes et de tous les hommes ou comme un respect des différences entre sexes, les décisions prises pour la mettre en œuvre ne seront pas les mêmes. Les représentations sociales de l'égalité sont donc des principes qui structurent nos prises de position et nos comportements envers les femmes et les hommes, tout comme celles de la solidarité ou de la justice orientent nos jugements sur les jeunes et les personnes âgées, les pauvres et les riches, etc. Les représentations sociales ne résultent pas seulement d'un processus d'objectivation, mais aussi de leur ancrage social. Elles sont en effet largement dépendantes des croyances et des expériences des personnes qui les élaborent. Chacune et chacun se représente le monde à partir de cette forme de connaissance construite antérieurement. L'appartenance à des groupes sociaux (être un jeune, une femme, un ouvrier, etc.) est un facteur déterminant dans la construction d'un savoir de sens commun. Dans cette mesure, les représentations sociales des personnes ou des groupes sont un reflet des rapports qu'ils entretiennent. Mais, en retour, elles structurent également ces rapports sociaux, car elles génèrent des prises de position qui orientent la façon dont les personnes ou les groupes se définissent les uns par rapport aux autres.

## 6 Méthodologie

### 6.1 Composition de l'échantillon

Par rapport aux objectifs généraux de cette étude et pour répondre aux différents questionnements, il s'agit dans une première phase de décrire de façon aussi précise que possible tant la composition que la structuration du secteur socio-éducatif au niveau des acteurs et des emplois qui y sont exercés.

Dans une perspective exploratoire, toutes les institutions publiques, para-publiques, associatives, ONG ou privées qui emploient des personnes titulaires d'un diplôme luxembourgeois ou étranger de moniteur, d'éducateur ou d'éducateur gradué ont été identifiées et caractérisées d'un point de vue quantitatif.

En deuxième lieu, d'un point de vue qualitatif, une typologie précise des emplois dans ce secteur sous forme de statuts, de fonctions et de missions a été élaborée, accompagnée d'auto-évaluations des compétences et aptitudes des personnes actives dans ce secteur, ainsi que de leurs parcours scolaires, professionnels et de formation initiale et continue.

De cette manière, il est possible de dresser un état des lieux basé sur des données brutes et objectives (« *Ist-Zustand* »), indispensable pour identifier un inventaire des attentes (« *Soll-Zustand* »). Ces données brutes se composent de l'avis des personnes sur l'appropriation et l'adéquation entre leur formation et leur parcours, d'une part, et les fonctions et tâches exercées, d'autre part.

### 6.2 Phase 1 : Le recensement quantitatif des emplois dans le secteur socio-éducatif

L'un des principaux objectifs de cette étude consiste à décrire les domaines d'activités et les emplois du secteur socio-éducatif. A cet effet, il importe tout d'abord d'identifier et de répertorier sous forme d'une base de données l'ensemble des institutions et des établissements actifs dans le domaine socio-éducatif et ceci par le biais d'une recherche documentaire, par une prise de contact avec des personnes-clés du secteur et des visites auprès d'institutions choisies.

A cette fin, les informations en provenance des sources suivantes ont été prises en compte :

- les différents ministères ayant des attributions dans le secteur socio-éducatif (Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, Ministère de la Famille, Ministère de la Santé, Ministère du Travail, etc.) ;

- l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales ;
- la publication RESOLUX, répertoire regroupant la majeure partie des services et institutions du réseau social du Grand-Duché de Luxembourg (nouvelle version de septembre 2000) ;
- les associations professionnelles ;
- différentes bases de données ;
- toute autre source d'information ou publication susceptible de fournir les éléments recherchés.

Une base de données a été constituée à partir des informations recueillies (dénomination de l'organisation, statut juridique, nom de la personne responsable, adresse précise).

Puisqu'en deuxième lieu, le but de cette première étape consiste à caractériser en termes d'emploi les organismes employeurs et les personnes employées, des questionnaires appropriés et exhaustifs ont été développés et envoyés à l'ensemble des institutions répertoriées.

Au niveau de l'élaboration de questionnaires et afin d'assurer la validité des questionnaires, une série de visites dans certains établissements du secteur socio-éducatif ont été effectués. Par rapport aux objectifs de cette phase, cette démarche a permis d'obtenir une prise de connaissance plus ample et plus adéquate d'informations concernant la vocation des employeurs et la structuration de l'emploi, pour ainsi pouvoir élaborer des items tout à fait appropriés.

Sur la base de ces entretiens, il a alors été possible de construire un questionnaire, dont la vocation fut triple :

- recenser et décrire les activités des établissements actifs dans le domaine du secteur socio-éducatif, en termes de secteur d'activité spécifique, d'objectifs, de type d'organisme, de nombre de personnes dirigeantes, de taille (nombre, statut et catégories des personnes employées), de public-cible, de budget, etc. ;
- recenser et décrire d'une façon générale les activités des moniteurs, éducateurs et éducateurs gradués, en termes de fonctions (fonction hiérarchique, domaine de responsabilité, etc.) et tâches (définition de l'emploi, conditions générales d'exercice, formation et expérience requises, compétences sociales et techniques, capacités et aptitudes liées à l'emploi, activités spécifiques exercées, lieu de l'exercice, conditions de travail) ;
- recenser d'une façon globale les parcours scolaires et professionnels, ainsi que la formation initiale et continue des moniteurs, éducateurs et éducateurs gradués employés dans les établissements recensés.

Un questionnaire par établissement répertorié a été distribué. Il comprenait des questions sur les activités et les parcours de chaque moniteur, éducateur ou éducateur gradué employé par l'établissement

sous forme de tableaux sommaires. Le questionnaire comprenait principalement des questions fermées et a été conçu de manière à faciliter la conception de profils professionnels.

De cette manière, il a été possible d'identifier les caractéristiques des divers employeurs et des différents emplois du secteur en dessinant un portrait du contenu, de l'environnement et des conditions du travail dans ce domaine. Notons également qu'il importe de différencier entre *tâche* et *activité*. Par tâche on entend dans un sens prescriptif l'ensemble des fonctionnalités qui sont à effectuer sur un poste de travail ; et par activité – dans un sens descriptif – le degré de réalisation de ces fonctionnalités.

Une première version du questionnaire a été validée auprès de plusieurs acteurs du terrain, avant finalisation et envoi.

Les questionnaires ont été distribués par voie postale à l'ensemble des établissements du secteur socio-éducatif répertoriés.

Après réception des retours, les questionnaires ont été encodés et exploités à l'aide de certains procédés statistiques sur base du logiciel SPSS.

Cette première phase a donc permis de fournir les résultats suivants :

- une base de données répertoriant de façon représentative l'ensemble des institutions et établissements du secteur socio-éducatif ;
- une analyse et une synthèse en termes d'emploi des données recueillies et exploitées sous forme d'un rapport caractérisant l'ensemble des activités des institutions et des acteurs du secteur socio-éducatif.

### **6.3 Phase 2 : Le recensement qualitatif des emplois du secteur socio-éducatif**

Si la phase précédente avait pour vocation de fournir une vue d'ensemble concernant l'emploi dans le secteur socio-éducatif, cette deuxième phase a visé une analyse plus précise et approfondie concernant la question de l'emploi sur un échantillon plus restreint.

Comme il n'a pas été possible pour des raisons pratiques d'effectuer cette analyse sur l'ensemble de la population concernée, il s'est avéré nécessaire de réduire le nombre d'entités à analyser et donc de procéder par échantillonnage sous forme d'une répartition aléatoire simple. Cet échantillon est donc composé d'éducatrices et des éducateurs(trices) gradué(e)s, travaillant auprès d'institutions socio-éducatives ayant répondu au premier questionnaire. Pour cette étude qualitative, seules les personnes physiques travaillant comme

moniteurs, éducateurs ou éducateurs gradués dans les différents établissements ou institutions sont donc concernées.

Pour cette phase, un échantillon d'analyse de 600 unités a ainsi été constitué.

Sur base des résultats de l'étape précédente, un deuxième questionnaire spécifique et plus approfondi que le premier a été élaboré, s'adressant à l'échantillon spécifique des moniteur(trice)s, éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.

Le but de ce questionnaire était de :

- recenser de façon précise les activités des moniteurs, éducateurs et éducateurs gradués, en termes de fonctions (fonction hiérarchique, domaine de responsabilité) et en termes de tâches (activités professionnelles, analyse de l'emploi, sur base d'un certain nombre de considérations théoriques) ;
- recenser de façon précise les parcours scolaires et professionnels, ainsi que la formation initiale et continue des moniteurs, éducateurs et éducateurs gradués employés dans les établissements recensés.

Le questionnaire comprenait tant des questions fermées que des questions ouvertes.

Une première version du questionnaire a été validée auprès de plusieurs acteurs du terrain, avant finalisation et envoi.

Ce questionnaire a été distribué lors des visites dans les différentes institutions sélectionnées sur base de leur réponse au premier questionnaire.

Après réception des retours, les questionnaires ont été encodés de manière manuelle et exploités à l'aide de certains procédés statistiques sur base du logiciel SPSS.

Cette deuxième phase a donc permis de fournir les résultats suivants :

- l'analyse et la synthèse des données recueillies et exploitées sous forme d'un rapport caractérisant les parcours et les activités professionnelles des acteurs du secteur socio-éducatif.

#### **6.4 Phase 3 : Le secteur socio-éducatif – inventaire des attentes**

Un élément supplémentaire important est de mettre en évidence les connaissances, compétences, performances, aptitudes et attitudes jugées indispensables à l'exercice de la profession tant par les

moniteurs, éducateurs et éducateurs gradués eux-mêmes, que par les représentants des pouvoirs de tutelle.

Pour ce faire, il s'agissait tout d'abord de constituer un portfolio des connaissances et des compétences spécifique aux professions du secteur socio-éducatif. Il ne s'agissait alors plus de recenser un état des lieux existant (« *Ist-Zustand* »), mais de faire exprimer les attentes ou les besoins par les personnes reprises dans l'échantillon, respectivement d'évaluer un état souhaité (« *Soll-Zustand* »). Ce portefeuille sera composé à partir d'un répertoire exhaustif de descripteurs de connaissances, de compétences, de performance et d'aptitudes. Cet inventaire est constitué d'items à évaluer selon des critères spécifiques, par exemple le degré d'importance attribué à un item.

En deuxième lieu, et par la même occasion, il faut se poser la question sur la manière dont les acteurs peuvent acquérir ou développer davantage leurs connaissances et compétences. Ceci revient à interroger les différents acteurs sur les parcours scolaires et professionnels, ainsi que sur les parcours de formation initiale et continue, qu'ils jugent indispensables pour atteindre les objectifs exprimés en termes de connaissances et compétences. Dans un certain sens, ils sont appelés à formuler des scénarios, c'est-à-dire des hypothèses sur le développement futur de la profession, ainsi que des appréciations quant aux stratégies à mettre en œuvre. Par rapport à la Phase 2, l'objectif de cette phase n'était donc pas de recueillir des informations afin de mettre en évidence une situation réelle, mais d'explicitier une sorte d'état idéal, de desiderata, d'attentes, comprenant des recommandations et des suggestions de la part des acteurs.

Pour pouvoir répondre à ces questions, des analyses qualitatives sur base d'interviews semi-standardisées, individuels et en groupe ont été effectuées.

#### **6.4.1 Le recensement qualitatif concernant les attentes envers l'emploi des acteurs du secteur socio-éducatif**

##### a) L'échantillonnage

Pour ce faire, il a été nécessaire d'effectuer un deuxième échantillonnage, encore plus restreint et spécifique que le premier, et à déterminer selon les mêmes principes que précédemment. Cet échantillon stratifié inclut des responsables d'établissements, des représentants des différentes catégories de moniteurs, d'éducateurs et d'éducateurs gradués, des représentants de la profession, des représentants des établissements de formation initiale et continue, ainsi que des représentants des différents ministères ou d'autres acteurs publics concernés directement ou indirectement par ces professions, par exemple les communes.

##### b) Les interviews semi-directives

Afin de pouvoir réaliser des interviews semi-directives d'une durée estimée à une heure et demie, nous avons élaboré un guide d'entretien spécifique. Il avait pour vocation de répondre aux nécessités de cette phase et de décrire de façon précise les attentes, les besoins, les demandes, les suggestions et les constats de manque énoncés par les personnes concernées par cette partie de l'étude. Il inclut les documents en vue de l'élaboration du *portfolio* et des questions spécifiques concernant le *scénario*.

Le guide d'entretien comprend des questions fermées (*portfolio*) et ouvertes (*scénario*) et les interviews ont lieu sur le lieu de travail des personnes retenues dans l'échantillon. Les interviews se sont adressées tant aux acteurs de terrain qu'aux décideurs dans les institutions et les établissements. Les interviews ont été effectuées par des personnes spécialisées et expérimentées. L'exploitation des questionnaires est analogue à celle de l'étape précédente.

Pour recueillir de façon qualitative les compétences et les besoins exprimés par les personnes retenues dans l'échantillon, nous avons recours à des entretiens ou interviews, dont les fonctions sont les suivantes :

- échange d'informations entre l'interviewer et l'interviewé concernant ses attentes, hypothèses et stratégies ;
- émergence d'une image de soi et de celle de la profession ;
- observation des comportements et réactions des participants.

Pour l'interview semi-structurée, une importance moindre est accordée à la standardisation qu'à l'information elle-même. Toutefois, il faut qu'en fin d'entretien une série d'objectifs précis soit atteinte. Un schéma sous forme de guide d'entretien définit les principaux thèmes à explorer et prévoit éventuellement certaines questions ; mais la manière dont les thèmes seront amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions seront formulées et l'ordre dans lequel thèmes et questions apparaîtront ne sont pas nécessairement fixés d'avance. L'approche essentielle utilisée dans la dynamique de l'entretien est la non-directivité. Cette approche induit chez le sujet un processus d'auto-déchiffrement, d'auto-exploration et d'auto-représentation.

Dans le respect de la sauvegarde de la vie privée et de la déontologie du prestataire, l'entretien n'a abordé que les sujets qui concernent la finalité du présent projet, à savoir les attentes concernant :

- la compétences et connaissances liées au métier ;
- la formation initiale et continue ;
- le déroulement de la carrière et de la motivation ;
- la description des tâches, fonctions et responsabilités ;
- tout sujet relatif au projet professionnel : motivation de l'évalué pour sa situation professionnelle actuelle ou future ; image de

- l'entreprise, critères d'orientation, projet professionnel, perception de ses propres compétences, aptitudes, capacités professionnelles, dans les perspectives d'un changement soit dans l'entreprise, soit dans un autre métier ;
- tout sujet relatif au projet de formation : aide à l'expression des connaissances et aptitudes acquises au regard des exigences de la réalisation du projet et les besoins de formation nécessaires.

Une première version du guide d'entretien a été validée auprès de plusieurs acteurs du terrain, avant finalisation et envoi.

#### c) La réalisation des interviews

Les interviews ont été effectuées par des personnes spécialisées et expérimentées. Leur durée a été de 1,5 heures et ont eu lieu sur le lieu de travail des personnes concernées.

#### d) L'exploitation et l'interprétation des données

Après réception des retours, les résultats standardisés des questionnaires et des résultats liés aux entretiens ont été exploités manuellement.

#### e) Résultats

- une analyse et une synthèse sur les compétences et les parcours sous forme d'un rapport caractérisant les attentes des acteurs du secteur socio-éducatif ont été rédigés.

### **6.4.2 Méthodologie des analyses**

Les analyses de l'enquête ont été réalisées uniquement sur la base des informations recueillies auprès des institutions ou auprès des personnels socio-éducatifs sans pondération ni correction préalable. Seule une vérification des réponses en terme de nombre de personnes employées a été opérée avec les questionnaires afin de valider les informations obtenues par l'enquête quand des informations externes existaient déjà (nombres connus de telle ou telle catégorie de personnel, par exemple). Chacune des analyses descriptives a été réalisée à l'aide de données « valides » (répondants moins les données manquantes), ce qui explique que le nombre d'observations peut varier d'une analyse à l'autre. Pour cette raison, il est plus intéressant de considérer les pourcentages de chacune des modalités (nombre de foyers par modalité comparé au nombre total de répondants) que les valeurs absolues observées. C'est cette option qui a été retenue pour la présentation des résultats. Les tableaux et graphiques représentent donc des pourcentages.

Dans une première partie du rapport, des données descriptives sont présentées dans un ordre suivant celui des questionnaires. Certaines

questions ont été éliminées car la qualité des réponses ne semblait pas suffisante. Il est en effet remarquable, par exemple, que les institutions interrogées aient eu beaucoup de difficultés à décrire le cursus de formation de leur personnel d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s. C'est pour cette raison que la question n'a finalement pas été prise en compte. De la même manière, des différences existent quant au nombre de personnes fourni par les « foyers » aux différentes questions. Cette différence semble s'expliquer par le fait que les institutions ne répondaient que pour les personnes pour lesquelles les réponses étaient sûres. Ainsi, pour deux questions différentes portant sur un même personnel, les totaux de salariés peuvent différer. Pour parer à cette difficulté, ici encore, seuls les pourcentages relatifs à une question particulière ont été considérés dans les analyses. Ces difficultés ne se retrouvent pas bien sûr lors de l'analyse des parcours de formation décrits par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s eux-mêmes.

A partir de ces résultats descriptifs, il a été possible d'effectuer des analyses structurales prenant en compte l'ensemble des informations données par les institutions, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s interrogés. Les méthodes retenues pour l'exploitation des données sont principalement l'analyse des correspondances multiples et l'analyse factorielle. L'analyse des correspondances multiples permet de représenter dans un même espace graphique l'ensemble des modalités de chaque variable en transformant le degré de liaison entre les modalités en distances. Ainsi, les modalités les plus souvent associées par les institutions, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s se verront être plus proches dans la représentation graphique et inversement pour les modalités les moins souvent choisies. Cette analyse permet donc de comparer les modalités de réponse entre elles en déterminant les relations existantes. Les résultats de ces analyses complexes prennent uniquement la forme de la représentation graphique (les indices et indicateurs statistiques ne sont pas présentés) et cette dernière est toujours construite selon deux dimensions pour en simplifier la compréhension. L'analyse factorielle se base sur les corrélations existant entre les différentes variables et tente de déterminer des facteurs latents représentant de manière plus économique l'ensemble des informations de ces variables. Ainsi des variables présentant des corrélations fortes, donc exprimant une même information, peuvent être regroupées ensemble dans un même facteur quand d'autres de corrélations faibles devront être mises dans des facteurs différents. Cette méthode a été utilisée pour déterminer des dimensions différentes d'activités des professions d'éducateurs, d'éducateurs gradués et de personnel socio-éducatif.

## 7 Résultats de l'enquête par questionnaire auprès des dirigeants des institutions du secteur socio-éducatif

### 7.1 Résumé

#### **Objectifs**

L'objectif de cette première étape consistait à décrire les domaines d'activités des institutions du secteur socio-éducatif et à caractériser leur emploi.

#### **Méthodologie**

En premier lieu, l'échantillon global d'analyse reprenant l'ensemble des institutions socio-éducatives du Grand-Duché de Luxembourg a été construit sous forme d'une base de données.

Il a été distingué entre *institution mère*, *institution dépendante* (d'une institution mère) et *institution indépendante*. La première catégorie est constituée d'institutions d'une envergure plus large qui gèrent en principe un certain nombre d'*institutions dépendantes* à statut variable. Les *institutions indépendantes* représentent des unités autonomes, qui ne dépendent pas d'une autre institution et dont aucune autre institution ne dépend.

En deuxième lieu, un questionnaire d'analyse des domaines d'activités et de l'emploi de ces institutions a été élaboré et distribué à l'ensemble des institutions répertoriées, à savoir 1327 institutions privées, communales et étatiques. Ce questionnaire s'est adressé aux dirigeants des institutions.

#### **Résultats de la première phase**

Sur base de l'exploitation des données recueillies par voie de questionnaire, l'analyse des réponses des 315 institutions répondantes (23,72%) nous a permis d'élaborer le profil des institutions suivant : 8,9% des institutions répondantes sont des institutions mères et presque la moitié dépendent d'une maison mère avec une autonomie de gestion et un pouvoir décisionnel relativement élevé, mais moindre au niveau financier. 44,3% des institutions sont totalement autonomes, leur statut juridique est le plus souvent (66%) celui d'une association sans but lucratif. 60% des institutions privées du secteur socio-éducatif sont conventionnées avec l'Etat ou les communes. Presque les deux tiers des institutions ont été constituées au cours des dernières vingt années. Trois quart des collaborateurs et collaboratrices des institutions ont le statut d'employé(e) privé(e), 15% celui de fonctionnaire.

Les services proposés sont surtout des services d'accueil, d'information et de conseil divers destinés à des publics cibles présentant des caractéristiques différentes. Une large proportion des institutions répondantes mettent à disposition des services destinés aux personnes représentant un ou plusieurs handicaps. La gamme des services offerts est extrêmement large. Les groupes d'âges auxquelles s'adressent les différents services sont constitués en majorité d'adultes, ensuite d'enfants et d'adolescents. Le nombre d'activités et de services proposés, ainsi que le nombre de publics cibles accueillis se limite majoritairement à un ou à deux.

Les institutions ne se différencient pas, d'une manière générale, par rapport au sexe de leurs publics-cibles. Les publics cibles sont principalement constitués de personnes présentant des handicaps ou des inadaptations divers, voire de familles.

Le contact entre le public cible et l'institution se fait principalement soit sur initiative de la part du public cible (87,5%), soit par orientation de la part d'une institution ou d'une organisation tiers (66%). Concernant les conditions de travail, nous avons pu constater que le travail est effectué majoritairement soit en groupe, soit avec des personnes individuelles. Un tiers des institutions répondantes travaillent à l'aide d'équipes pluridisciplinaires.

En ce qui concerne la distribution les postes à haute responsabilité, les directeur(trice)s, chargé(e)s de direction ou responsables de service ou de groupe sont en majorité des éducateurs(trices) gradué(e)s (20,4%), des éducateurs(trices) (11,7%) et des psychologues (11,7%). Concernant les différentes activités professionnelles exercées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s, les résultats obtenus indiquent *grosso modo* que les dirigeants des institutions ne voient pas réellement de différences au niveau des tâches et des missions effectuées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s, voire les autres professions socio-éducatives.

D'une façon générale, les trois profils – éducateurs(trices), éducateurs(trices) gradué(e)s et autre professions socio-éducatives - sont proches et cette proximité est plus importante entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Une analyse factorielle n'a pu mettre en évidence qu'un seul facteur latent, de sorte que les différenciations restent minimales. Elles se situent au niveau des types d'activités suivantes : les autres professions sont plutôt dirigées vers des activités psycho-sociales spécifiques et spécialisées, tandis que les activités des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s se focalisent principalement autour de la conception, de l'élaboration et de l'organisation de projets d'éducation et d'animation, avec une préférence pour les éducateurs(trices) gradué(e)s quand il s'agit de tâches d'enseignement.

Les critères d'embauche selon les quelles la direction engage sont surtout la formation professionnelle initiale, l'expérience professionnelle acquise et les compétences sociales et linguistiques.

Pour les mesures de formation professionnelle continue, l'initiative provient dans la majorité des cas de la part des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s. La décision finale est prise en concertation avec la direction. Dans le cas où la formation professionnelle continue se déroule pendant le temps de travail, une adaptation de l'horaire est élaborée. La durée moyenne des mesures de formation professionnelle continue est inférieure à cinq jours pour les différents types de formations. Les formations professionnelles continues longues sont très rares. Une préférence est donnée aux formations professionnelles continues qui se déroulent au Luxembourg et pendant le weekend ou en plage mixte, c'est-à-dire alternant entre temps de travail et temps libre. Les motivations sont de nature diverse : remédier aux lacunes laissées par la formation professionnelle initiale, stimulus positif de la part de la politique interne de l'institution. Les personnes répondantes ressentent la formation professionnelle continue comme une nécessité afin de garantir une adaptation permanente à l'évolution des méthodes et des pratiques dans le milieu socio-éducatif. La perspective d'une promotion ou d'une augmentation de salaire ne fait pas l'objet d'une motivation pour suivre des cours ou des séminaires.

Concernant le profil personnel général des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, la majorité est de sexe féminin (81%), de nationalité luxembourgeoise (81%) et est âgée entre 25 et 45 ans (78%), avec la fréquence la plus élevée pour les personnes âgées de 25 à 30 ans.

## 7.2 Taux de réponse

Ce premier questionnaire<sup>11</sup> s'est adressé aux responsables (administrateurs, directeurs, chargés de direction,...) de trois types d'institutions actives au sein du secteur socio-éducatif :

- les institutions privées ;
- les institutions communales ;
- les institutions étatiques.

Les chiffres concernant l'envoi et le retour de ce premier groupe de questionnaires se présentent comme suit :

**Table 1 : Taux de participation**

Institutions	Questionnaires envoyés	Questionnaires retournés	Taux
privées	872	219	25,11%
communales	213	35	16,43%
étatiques	242	61	25,20%
Total	1327	315	23,73%

Le nombre total de questionnaires envoyés par voie postale aux différentes institutions privées et publiques s'élève à 1327 unités. Le nombre total de questionnaires complétés et retournés par voie postale s'élève à 315 questionnaires. Il en résulte un taux de retour global de 23,73%.

Par la suite, nous allons donc présenter les réponses exprimées par les responsables des institutions qui ont participé activement à cette étude et ceci par rapport aux différentes questions posées.

Pour les cinq premières questions, elles ont uniquement été adressées aux institutions privées. Les réponses à ces questions de la part des institutions publiques sont évidentes et inutiles.

<sup>11</sup> Voir annexe.

### 7.3 Question 1 : Désignation exacte de l'institution

L'exploitation de la question concernant la désignation exacte de l'institution n'est pas pertinente d'un point de vue statistique.

### 7.4 Question 2 : Degré d'autonomie de l'institution

Par cette question, l'intérêt portait sur le degré d'autonomie des institutions privées. En effet, lors de nos travaux exploratoires préparatifs, nous avons constaté que les statuts des institutions privées n'étaient pas les mêmes. Nous avons mis en évidence plusieurs catégories d'institutions privées et nous avons observé des relations entre certaines d'elles. Nous distinguons entre *institution mère*, *institution dépendante* (d'une institution mère) et *institution indépendante*.

Les *institutions mères* constituent des institutions d'une envergure plus large, employant un nombre plus important de collaborateurs et de collaboratrices, elles sont généralement actives dans plusieurs domaines et elles entretiennent plusieurs types d'activités. Ces maisons mères gèrent en principe un certain nombre d'*institutions dépendantes* à statut variable : Ou bien, ces institutions dépendantes sont entièrement intégrées dans leur maison mère, sans statut juridique particulier ou bien elles représentent des institutions dépendantes d'une maison mère tout en disposant d'un statut juridique particulier.

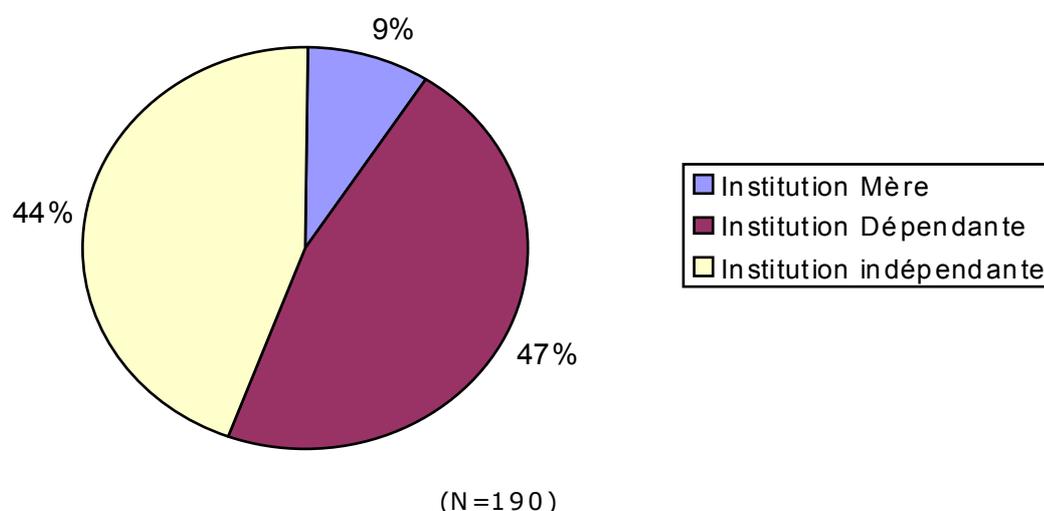
Troisièmement, il y a lieu de considérer les *institutions indépendantes* qui représentent des unités autonomes, qui ne dépendent pas d'une autre institution et dont aucune autre institution ne dépend.

**Table 2 : Distribution des types d'institutions**

Type d'institution	%
Institution mère	8,9%
Institution dépendante	46,8%
Institution indépendante	44,3%

(N=190)

**Graphique 1 : Répartition des types d'institutions**



A la question concernant le degré d'autonomie des institutions, 8.9 % des répondants ont indiqué représenter une institution mère, 46.8% sont des institutions dépendantes et 44.3% sont entièrement indépendantes.

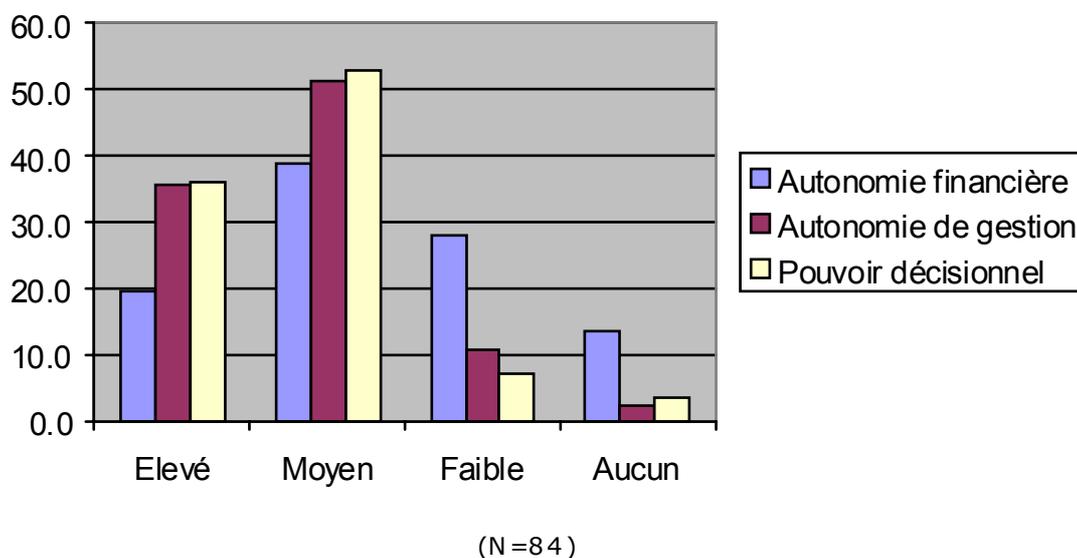
Par ailleurs, nous nous sommes intéressés au degré de dépendance spécifique existant entre les institutions mères et les institutions dépendantes. Nous avons précisé cette autonomie en termes financiers, de gestion et de pouvoir décisionnel.

**Table 3 : Degré d'autonomie des institutions dépendant d'une institution mère**

Degré	Autonomie financière	Autonomie de gestion	Pouvoir décisionnel
Elevé	19,5%	35,7%	36,1%
Moyen	39,0%	51,2%	53,0%
Faible	28,0%	10,7%	7,2%
Aucun	13,4%	2,4%	3,6%

(N=84)

**Graphique 2 : Degré d'autonomie des institutions dépendant d'une institution mère**



En analysant les degrés d'autonomie des institutions dépendantes, nous constatons qu'il existe une concordance entre le degré d'autonomie de gestion et le degré de pouvoir décisionnel. Ainsi, l'autonomie des institutions dépendantes s'exprime surtout à ces deux niveaux, puisque 87% des institutions ont une autonomie de gestion élevée ou moyenne et 86% une autonomie décisionnelle élevée ou moyenne. A l'opposé, le degré d'autonomie en matières financières semble plutôt restreint. 41% des institutions ne disposent d'aucune ou seulement d'une faible autonomie financière.

### 7.5 Question 3 : Objet social de l'institution

En ce qui concerne les objets sociaux des institutions répertoriées, force est de constater qu'ils se présentent de façon très variée<sup>12</sup>.

Nous avons procédé à l'exploitation des objets sociaux par l'intermédiaire de la question 6 qui reprend d'une façon sommaire les objectifs sociaux des institutions socio-éducatives.

### 7.6 Question 4 : Type de convention

Afin de pouvoir caractériser davantage les types d'institutions actives au sein du secteur socio-éducatif, nous nous sommes intéressés au type de convention que ces institutions ont signée notamment avec les pouvoirs publics afin d'assurer leurs assises financières.

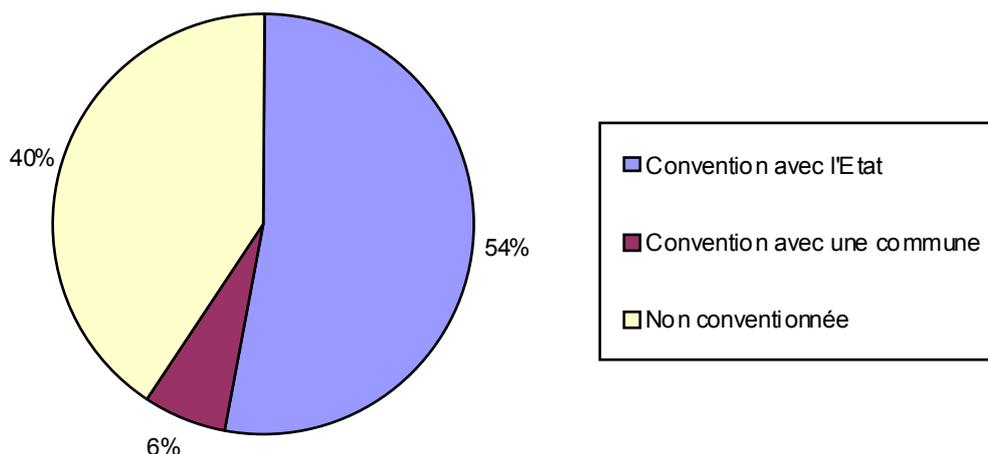
#### Table 4 : Type de convention

<sup>12</sup> A cet effet, nous présentons la liste des réponses à cette question en annexe no. ...

Type de convention	%
Convention avec l'Etat	53,2%
Convention avec une commune	6,4%
Non conventionnée	40,4%

(N=188)

**Graphique 3 : Type de convention**



(N=188)

Plus de la moitié des institutions privées sont conventionnées avec l'Etat, ce qui veut donc dire que l'Etat assure une quote-part importante des coûts engendrés par les acteurs privés du secteur socio-éducatif.

Il faut aussi tenir compte du fait que normalement les financements des institutions du secteur socio-éducatif sont du type mixte, c'est-à-dire ces institutions reposent à côté de financements de la part de l'Etat également sur des financements tiers, comme par exemple des financements en provenance de la Commission européenne.

Seulement une minorité de ces institutions est conventionnée avec une commune (6,4%), ce qui souligne une fois de plus le rôle prépondérant de l'Etat dans ce domaine.

Nous faisons également le constat d'un taux élevé d'institutions qui font l'objet d'aucune convention, à savoir 40,4%, assurant par là entièrement leurs frais de fonctionnement par des rentrées en provenance de tiers.

### **7.7 Question 5 : Année de création de l'institution**

L'analyse des réponses concernant l'année de création des institutions actives dans le secteur socio-éducatif au Luxembourg révèle que

presque les deux tiers de celles-ci ont été constituées au cours des dernières vingt années.

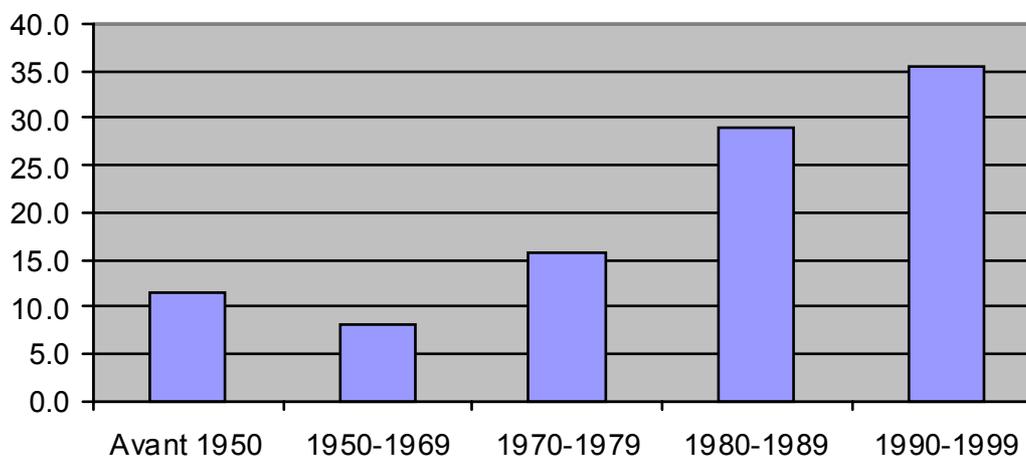
Le plein essor de ce secteur est donc assez récent et doit certainement être attribué à une multitude de facteurs : création de professions spécialisées, prise de conscience généralisée, évolution des pratiques professionnelles et des connaissances scientifiques, évolution du secteur à une échelle nationale et internationale, essor économique du pays, volonté politique d'investir dans ce secteur et dans ses activités, ...

**Table 5 : Année de création de l'institution**

Année	%
Avant 1950	11,5%
1950-1969	8,2%
1970-1979	15,8%
1980-1989	29,0%
1990-1999	35,5%

(N=183)

**Graphique 4 : Année de création de l'institution**



(N=183)

Par ailleurs, l'évolution du nombre d'institutions actives dans ce secteur ne témoigne non seulement de l'évolution sociale mais aussi de l'émergence d'un cadre législatif régulant le secteur socio-éducatif (exemple: première loi sur l'éducation différenciée en 1973).

### 7.8 Question 6 : Catégories d'activités des institutions socio-éducatives

La question 6 vise une description des centres d'activités des institutions socio-éducatives. Notons que plusieurs réponses ont été possibles par institution. Nous présentons les catégories d'activités par ordre de croissance des taux de fréquence pour chaque catégorie.

**Table 6 : Taux de fréquence par catégories d'activités des institutions**

Catégorie d'activités	%	Catégorie d'activités	%
Foyer du jour	18,2%	Centre de formation de jeunes en insertion socio-prof.	2,2%
Centre d'accueil	12,6%	Clinique ou hôpital	2,2%
Crèche	10,0%	Maison de soin	2,2%
Garderie	10,0%	Service de guidance de l'enfance	2,2%
Office social communal	8,6%	Foyer de nuit	1,9%
Service d'orientation et de psychologie	8,2%	Centre de formation continue	1,9%
Service de suivi en milieu ouvert	8,2%	Centre assurant des cours d'appui	1,9%
Institution/maison pour adolescents	7,1%	Institution pour personnes avec handicap sensoriel	1,9%
Service de repas sur roues	6,7%	Service d'aide aux toxicomanes	1,9%
Associations et amicales diverses	6,7%	Groupement professionnel	1,9%
Institution/maison pour enfants	6,3%	Centre de formation initiale	1,5%
Centre d'éducation différenciée	5,9%	Centre de réadaptation	1,5%
Education précoce	5,9%	Institution pour personnes âgées	1,5%
Centre d'information pour familles	4,8%	Centre d'information pour immigrés et réfugiés	1,5%
Atelier de travail	4,5%	Maison de retraite et/ou logements pour seniors	1,5%
Institution pour personnes avec handicap mental	4,5%	Intervention/rééducation précoce	1,1%
Action et services pour jeunes	4,5%	Institution pour personnes avec handicap physique	1,1%
Service de soins, d'aides et d'autres services à domicile	4,5%	Centre d'information pour personnes handicapées	1,1%
Maison de jeunes	4,1%	Service de placement familial ou en institution spécialisée	1,1%
Institution pour personnes adultes	3,7%	Service d'aide juridique	1,1%
Centre de loisirs, de sports ou de vacances	3,7%	Centre médico-social, de prévention et/ou d'aide précoce	1,1%

Centre d'information pour jeunes	3,7%	Service rééducatif ambulatoire	0,7%
Institution pour personnes avec inadaptations diverses	3,3%	Centre pénitentiaire	0,7%
Centre intégré pour personnes âgées	3,3%	Centre d'information pour personnes sans domicile fixe	0,7%
Service d'aide par téléphone	3,3%	Centre socio-éducatif de l'Etat	0,4%
Club senior et/ou section Amiperas	3,3%	Service de santé et de rééducation fonctionnelle	0,4%
Centre de formation en propédeutique	3,0%	Service de transport spécialisé et d'aide et technique	0,4%
Internat scolaire	3,0%	Service de prévention d'endettement et d'aide financière	0,4%
Centre d'information pour femmes	3,0%	Centre de convalescence	0,0%
Centre de jour spécialisé	2,6%		

(N=269)

Concernant les catégories d'activités, une grande partie des institutions offre un service d'accueil. Exemples : foyer du jour, centre d'accueil ou encore crèche et garderie. Ce service peut être variable du point de vue public-cible et du point de vue durée d'utilisation de ce service par le public en question.

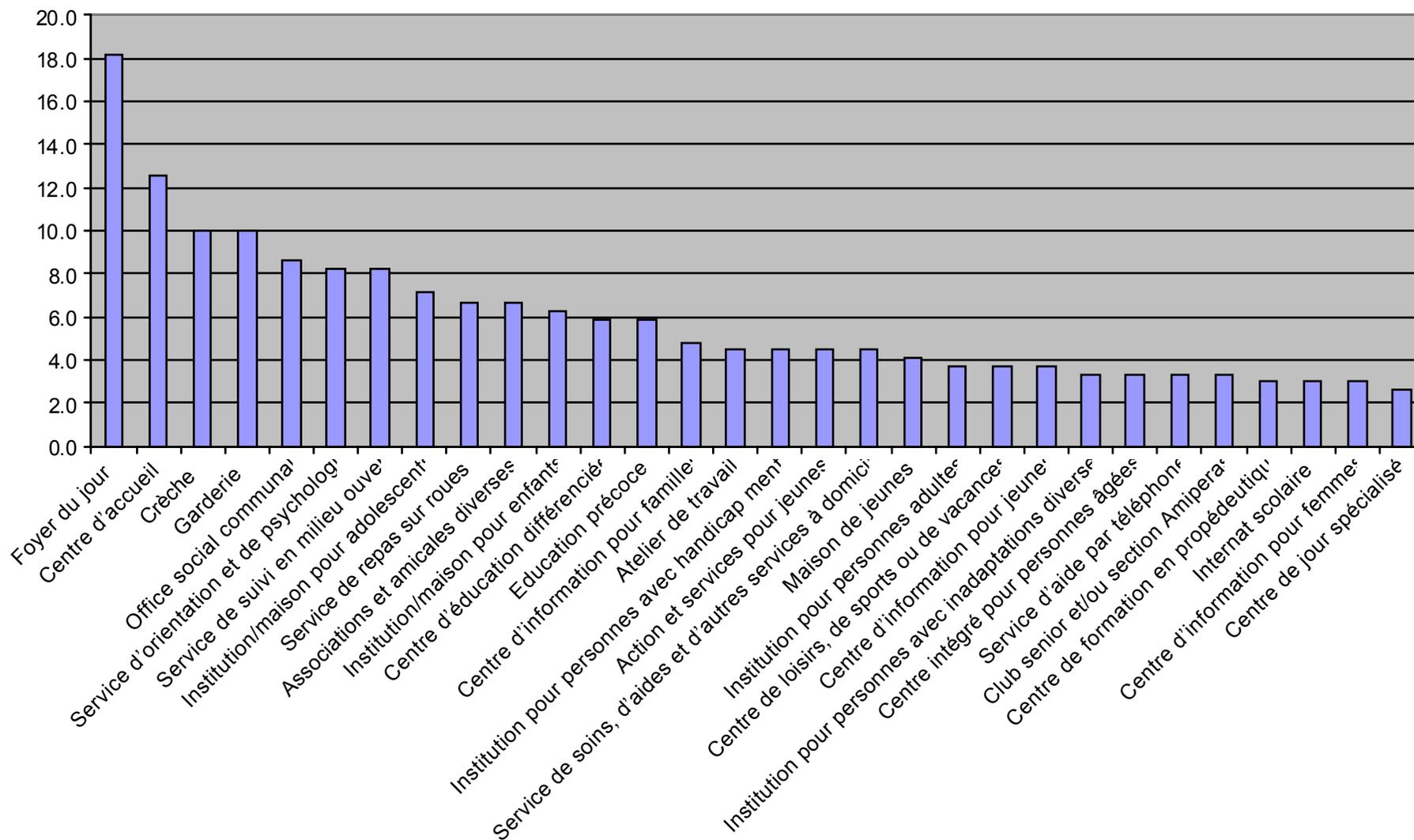
Nous observons également que de nombreuses institutions mettent à la disposition de leurs usagers un service d'information ou de conseil. Exemples : office social, communal, service d'orientation et de psychologie, service de suivi en milieu ouvert.

Les institutions couvrant les différents services liés au handicap sont également fréquentes.

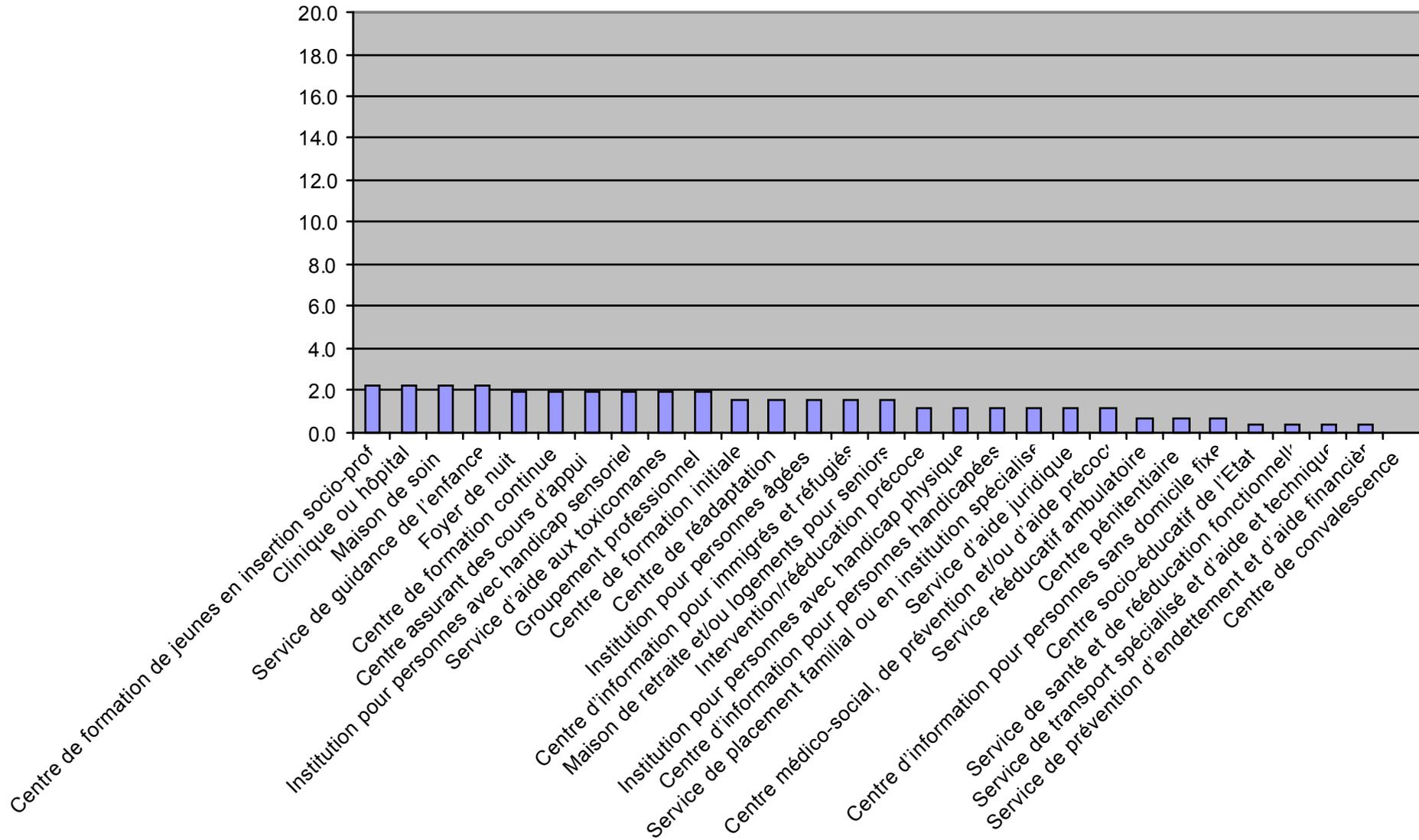
Par ailleurs, nous sommes en présence d'un grand nombre d'institutions diverses et différentes qui offrent des services spécialisés, notamment dans le domaine de l'éducation différenciée ou précoce, dans le domaine de la réinsertion sociale ou qui offrent des services d'aides, d'organisation et des activités de loisirs.

A partir des résultats obtenus, nous pouvons conclure que nous sommes en présence de nombreuses institutions qui offrent une très large panoplie de services, couvrant d'une façon ou d'une autre tout l'éventail des activités socio-éducatives. Il reste cependant vrai que la plupart des institutions répondantes offrent des services d'accueil et/ou des services d'information et de conseils, qui semble donc représenter les activités principales du secteur socio-éducatif.

Graphique 5 : Catégories d'activités des institutions



(N = 269)



(N = 269)

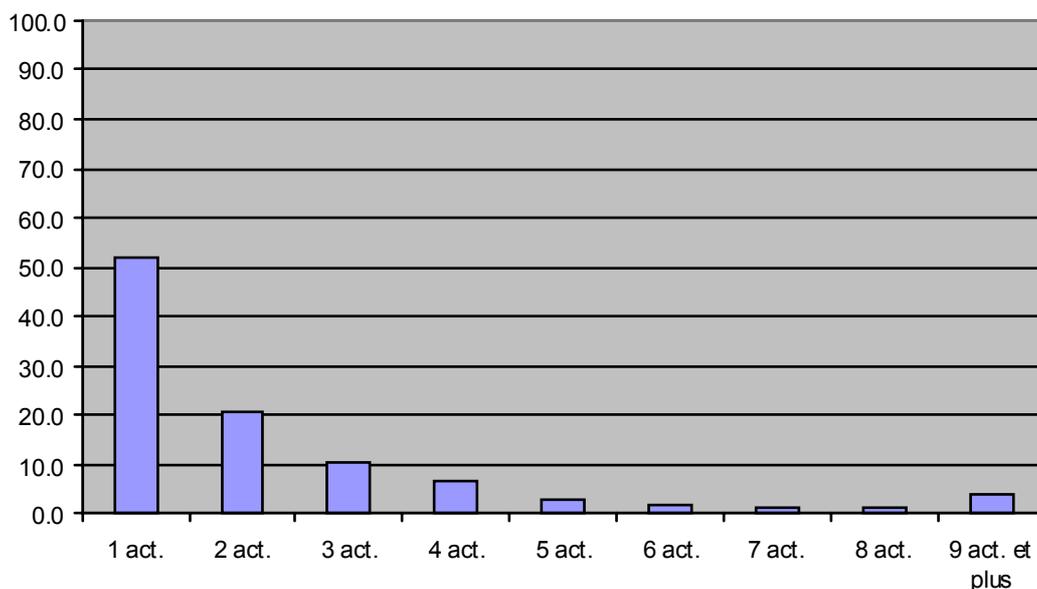
Par ailleurs, comme plusieurs réponses étaient possibles pour cette question, nous avons également analysé le nombre de réponses simples, doubles, triples, quadruples, etc. :

**Table 7 : Répartition du nombre d'activités différentes par institution**

Nombre d'activités	%
1 activité	51,7%
2 activités	20,4%
3 activités	10,4%
4 activités	6,7%
5 activités	2,6%
6 activités	1,9%
7 activités.	1,1%
8 activités	1,1%
9 activités et plus	4,1%

(N=269)

**Graphique 6 : Répartition du nombre d'activités différentes par institution**



(N=269)

En considérant le nombre de services offerts par institution, nous constatons que plus de la moitié des institutions se limitent à l'offre d'un seul service. En tout, un tiers des institutions répondantes proposent deux (20,4%) ou trois (10,4%) services différents.

Notons que 4,1% des institutions répondantes offrent 9 activités ou plus. Ce résultat découle du fait qu'il s'agit d'institutions très complexes et de grande taille.

### 7.9 Question 7 : Publics-cibles et groupes d'âge

En ce qui concerne les groupes d'âge, nous sommes en présence de la distribution suivante (une même institution peut être spécialisée sur plusieurs groupes d'âge) :

**Table 8 : Les groupes d'âge**

Groupe d'âge	%
Enfants	56,8%
Adolescents	37,5%
Adultes	73,7%
Personnes âgées	19,3%

(N=259)

56,8% des institutions qui ont participé à cette étude déclarent être concernées par le groupe d'âge des enfants, 37,5% sont concernées par des adolescents, 73,7% par des adultes et 19,3% par des personnes âgées.

**Table 9 : Les publics-cibles**

Public cible	%
Victimes d'agression	18,5%
Handicapés mentaux	16,2%
Familles	15,1%
Personnes avec inadaptations diverses	14,3%
Handicapés physiques	9,3%
Handicapés sensoriels	8,1%
Chômeurs	7,3%
Immigrés	6,6%
Défavorisés sociaux	6,6%
Alcooliques	6,6%
Délinquants	6,6%
Toxicomanes	6,2%
Personnes sans logement	5,0%
Réfugiés	4,6%
Prisonniers	4,6%
Prostitué(e)s	2,7%
Autres	8,5%

(N=259)

Les principaux publics cibles sont les personnes victimes d'agressions, les handicapés mentaux, l'aide aux familles et aux personnes ayant des inadaptations diverses.

Les institutions ne se différencient pas d'une manière générale par rapport au sexe de leurs publics-cibles. Il n'y a donc pas de spécialisation de genre de l'aide socio-éducative dans les institutions.

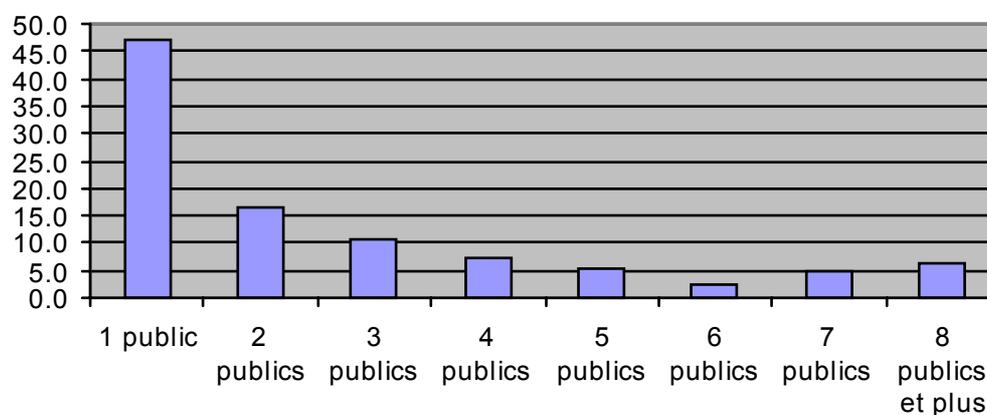
De la même manière, comme des réponses multiples étaient possibles pour cette question, nous avons analysé le nombre de réponses simples, doubles, triples, quadruples, etc. :

**Table 10 : Nombre de différents publics cibles par institution**

Nombre de public cible différent par institution	%
1 public	47,1%
2 publics	16,6%
3 publics	10,8%
4 publics	6,9%
5 publics	5,4%
6 publics	2,3%
7 publics	4,6%
8 publics et plus	6,2%

(N=259)

**Graphique 7 : Nombre de différents publics cibles par institution**



(N=259)

On retrouve *grosso modo* la même structure concernant la distribution des publics cibles que par rapport au nombre d'activités différentes par institution (cf. question 6).

On constate qu'une majorité des services est proposée à une seule catégorie de public cible, avec cependant un pourcentage relativement important d'institutions destinées à au moins 8 catégories de publics cibles différentes.

Cependant, les institutions offrant leurs services à deux ou trois publics cibles différents ne représentent qu'un quart de la totalité des répondant(e)s.

### 7.10 Question 8 : Statut juridique

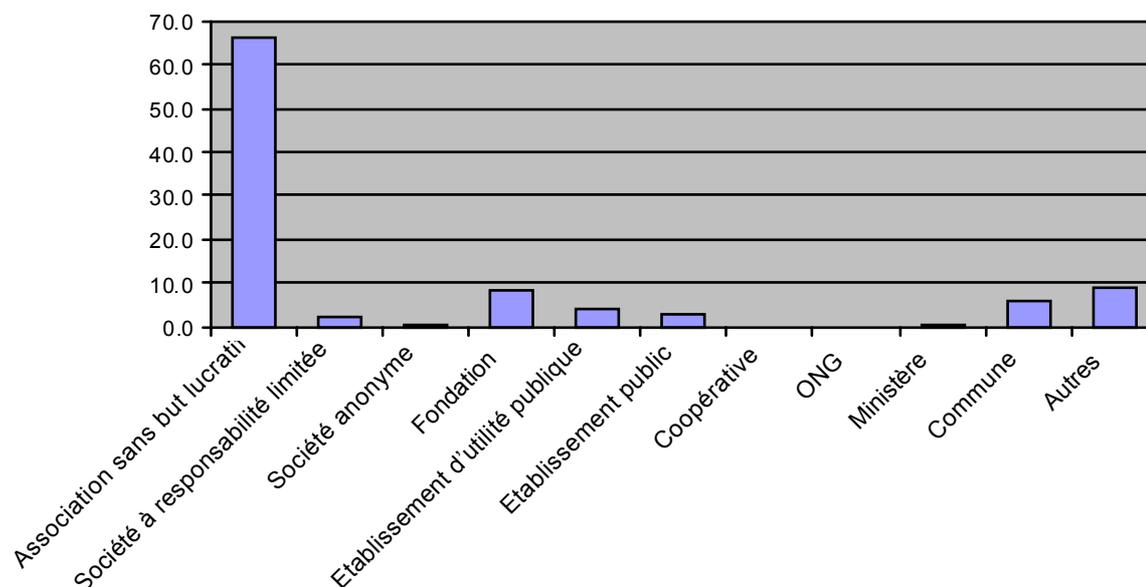
Le statut juridique des institutions socio-éducatives se répartit de la façon suivante :

**Table 11 : Statut juridique**

Statut juridique	%
Association sans but lucratif	65,8%
Fondation	8,3%
Commune	6,2%
Etablissement d'utilité publique	4,1%
Etablissement public	3,1%
Société à responsabilité limitée	2,1%
Société anonyme	0,5%
Ministère	0,5%
Coopérative	0,0%
ONG	0,0%
Autres	9,3%

(N=193)

**Graphique 8 : Statut juridique**



(N=193)

La majorité, c'est-à-dire presque les deux tiers des institutions du secteur socio-éducatif ayant répondu à cette question fonctionne sous le statut juridique d'une association sans but lucratif. La deuxième forme juridique, nettement moins fréquente avec 8,3%, est constituée par les fondations.

### 7.11 Question 9 : Conditions générales d'exercice

Cette question vise tout d'abord à identifier les modalités selon lesquelles un usager potentiel s'adresse à une institution : Est-ce qu'il le fait de sa propre initiative ou est-ce qu'il est orienté par une autre instance ?

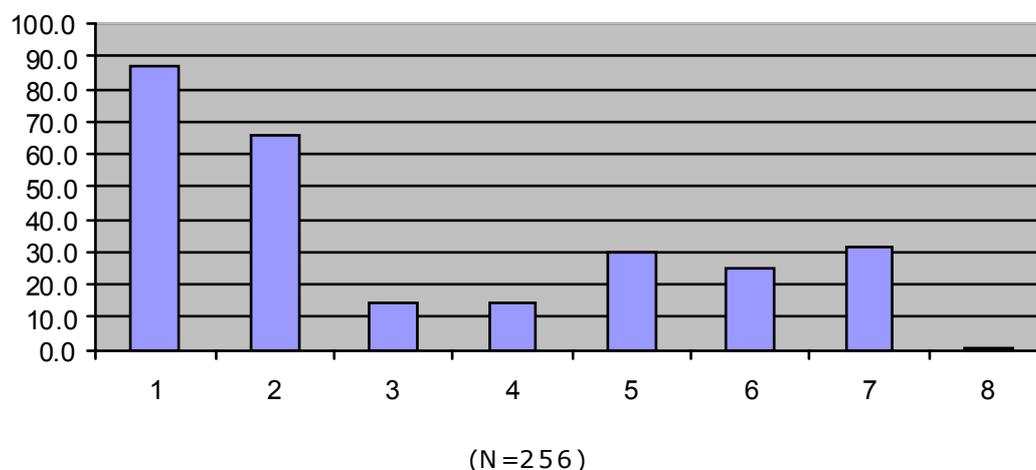
De plus, il s'agit de déterminer de quelle manière les acteurs des institutions socio-éducatives exécutent leurs tâches : en groupe, individuellement ou en équipe multidisciplinaire.

**Table 12 : Conditions générales d'exercice**

Conditions générales d'exercice	%
1. Les publics cibles s'adressent à votre institution de leur propre initiative	87,5%
2. Les publics cibles sont orientés ou réorientés vers votre institution par d'autres institutions	66,0%
3. Les public cibles sont commis d'office auprès de votre institution par d'autres acteurs (p.ex. par jugement du juge de la jeunesse)	14,1%
4. Votre institution va de façon active à la rencontre des publics cibles (p.ex. streetworker)	14,5%
5. Les tâches sont exécutées majoritairement avec un groupe de personnes	30,1%
6. Les tâches sont exécutées majoritairement avec des personnes individuelles	24,6%
7. Les tâches sont exécutées en équipe multidisciplinaire	31,6%
8. Autres	0,4%

(N=256)

### Graphique 9 : Conditions générales d'exercice



Dans la majorité des cas, les publics cibles s'adressent de leur propre initiative à l'institution en question (presque 90%). L'orientation ou la réorientation par d'autres institutions est la cause de leur démarche pour environ deux tiers du public cible. Pour 14,1%, la démarche est décrétée par d'autres acteurs, de même que pour 14,5 % où c'est l'institution qui se dirige vers le public cible.

En ce qui concerne le travail au sein de l'institution, il est réparti de façon plus ou moins égale entre les trois catégories proposées. Il se fait donc soit en équipe multidisciplinaire, soit en groupe, soit avec des personnes individuellement.

### 7.12 Questions 10 et 11 : Structure de financement et budget

Les réponses obtenues à ces deux questions ne se prêtent pas à une analyse statistique.

### 7.13 Question 12 : Statut des collaborateurs et collaboratrices

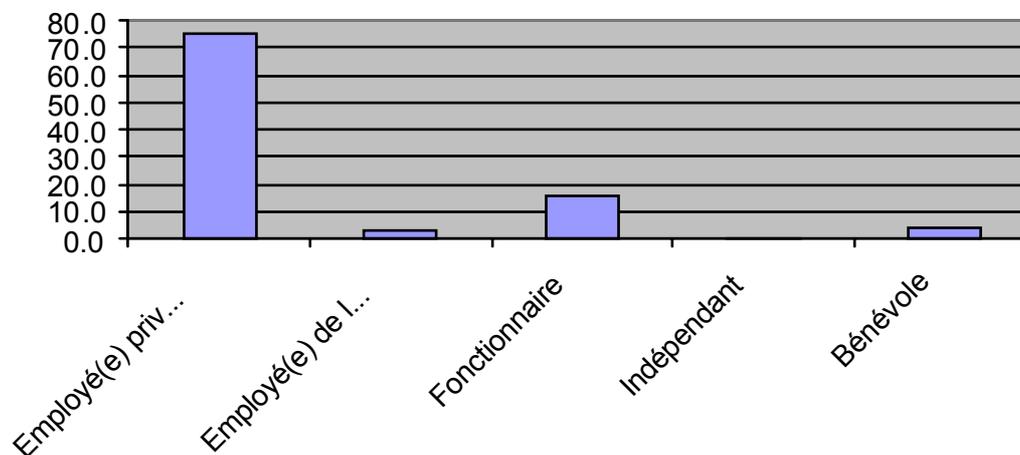
Le statut des collaborateurs et collaboratrices des institutions socio-éducatives se répartit de la façon suivante :

**Table 13 : Le statut des collaborateurs et collaboratrices**

Statut des collaborateurs	%
Employé(e) privé(e)	75,2%
Employé(e) de l'Etat	3,3%
Fonctionnaire	15,2%
Indépendant	0,5%
Bénévole	3,8%

(N=256)

**Graphique 10 : Le statut des collaborateurs et collaboratrices**



(N=256)

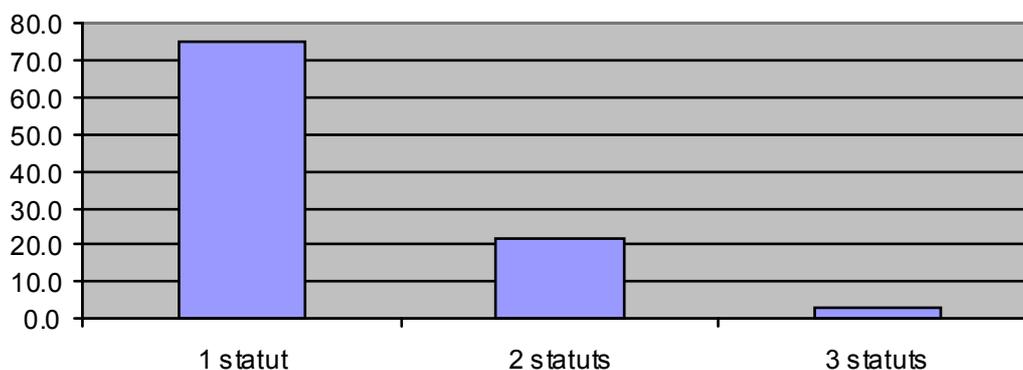
Une majorité des collaborateurs et collaboratrices des institutions socio-éducatives possèdent le statut d'employé(e) privé(e) avec 75,2%. 15,2% sont des fonctionnaires, 3,3% sont des employés de l'Etat, et seulement 0,5% sont des indépendants.

**Table 14 : Nombre de statuts de collaborateurs et collaboratrices différents**

Nombre de statuts	%
1 statut	75,2%
2 statuts	21,4%
3 statuts	3,3%

(N=210)

**Graphique 11 : Nombre de statuts de collaborateurs et collaboratrices différents**



(N=210)

Dans la grande majorité des cas l'on retrouve, au sein d'une même institution, des collaborateurs/trices ayant un seul statut. La présence d'un deuxième, voire d'un troisième statut pourrait s'expliquer par la présence de collaborateurs et collaboratrices bénévoles ou indépendant(e)s.

#### 7.14 Question 13 : Qualification des collaborateurs et collaboratrices

Cette question concerne la qualification professionnelle du personnel travaillant dans les institutions socio-éducatives.

Nous n'avons pas pu exploiter toutes les catégories retenues dans le questionnaire, car certaines incohérences ont été mises en évidence lors des analyses statistiques. Nous allons donc nous contenter de faire l'analyse statistique par rapport au sexe des salarié(e)s.

**Table 15 : Qualification des collaborateurs et collaboratrices par sexe**

Type de qualification/profession	SEXE en nombre	
	H	F
Aidant social et éducatif (CATP)	5	14
Aide-soignant(e)	10	18
Artisan avec brevet de maîtrise	8	2
Assistant(e) d'hygiène sociale	4	39
Assistant(e) social(e)	14	18
Assistant(e) technique médicale de laboratoire	3	3
Assistant(e) technique médicale de radiologie	3	3
ATM chirurgie	3	3
Diététicien(ne)	1	4
Educateur(trice)	41	107
Educateur(trice) gradué(e)	65	106
Educateur(trice) Instructeur	18	6
Educateur(trice) Instructeur niveau fin d'études secondaires ou sec. techniques	2	3
Employé(e) administratif, logistique ou technique universitaire	7	20
Employé(e) avec une qualification inférieure à une 5 <sup>ième</sup> secondaire ou une 9 <sup>ième</sup> sec.technique	3	23
Employé(e) ayant réussi 5 années d'enseignement secondaire technique dans le régime technique ou du technicien	2	11
Employé(e) ayant réussi la classe de 3 <sup>e</sup> secon.	4	7
Employé(e) ayant réussi une 5 <sup>ième</sup> secondaire ou équivalent ou la classe de 9 <sup>ième</sup> secondaire technique et ayant une expérience professionnelle de 2 ans au moins	4	25
Employé(e) détenteur(trice) d'un CATP/ CAP	18	30

Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études de l'enseignement moyen	5	9
Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques	26	36
Employé(e) sans diplôme	12	29
Enseignant(e)	23	27
Ergothérapeute	3	17
Infirmier(ère)	19	34
Infirmier(ère) anesthésiste	3	7
Infirmier(ère) en pédiatrie	3	21
Infirmier(ère) hospitalier(ère) gradué(e)	9	8
Infirmier(ère) psychiatrique	8	8
Ingénieur technicien	3	1
Kinésithérapeute	14	13
Laborantin	2	4
Logopède	2	4
Masseur(euse)	1	1
Médecin	11	6
Moniteur(trice) à vie	0	5
Orthophoniste	3	7
Pédagogue	12	15
Pédagogue curatif	3	8
Psychiatre	4	4
Psychologue	35	57
Psychomotricien(ne)	1	4
Psychothérapeute	1	2
Sage-femme	1	5
Technicien(ne)	8	3
Autres:	27	55
	454	832

(N=214)

On retrouve une majorité féminine pour presque tous les types de qualification/profession. Cependant nous voulons souligner quelques résultats remarquables :

On retrouve plus que le double de femmes (107) dans la qualification/profession d'éducateur (41 pour les hommes). Cette même remarque s'applique aux qualifications/professions d'aidant social et éducatif et de l'assistant d'hygiène social.

Cependant cette différence se réduit en ce qui concerne la qualification/profession de l'éducateur gradué (65 hommes et 106 femmes).

Il est intéressant de constater qu'au niveau du type de qualification/profession de l'employé à niveau d'études divers, la proportion femme/homme est positive pour les femmes par rapport aux hommes.

La même situation se présente pour les ergothérapeutes, les infirmiers, les pédagogues, les psychologues de même que pour les psychomotriciens, pour nommer que ces quelques exemples.

Ce rapport devient positif pour les hommes pour les types de qualification/profession tel qu'artisan avec brevet de maîtrise, éducateur instructeur, infirmier hospitalier gradué, ingénieur technicien, technicien ou encore médecin.

### 7.15 Question 14 : Postes de responsabilité

La répartition globale des différents postes de responsabilité occupés par le personnel des institutions selon leur type de qualification/profession est la suivante :

**Table 16 : Postes de responsabilité par ordre décroissant**

Type de qualification/profession	Nombre de personnes occupant un poste de responsabilité	%
Educateur(trice) gradué(e)	91	20,4
Educateur(trice)	52	11,7
Psychologue	52	11,7
Assistant(e) d'hygiène sociale	24	5,4
Enseignant(e)	23	5,3
Infirmier(ère)	20	4,5
Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques	19	4,3
Pédagogue	16	3,6
Employé(e) administratif, logistique ou technique universitaire	11	2,5
Employé(e) détenteur(trice) d'un CATP/ CAP	11	2,5
Educateur(trice) Instructeur	10	2,2
Infirmier(ère) hospitalier(ère) gradué(e)	10	2,2
Assistant(e) social(e)	9	2,0
Employé(e) sans diplôme	6	1,3
Pédagogue curatif	6	1,3
Employé(e) ayant réussi la classe de 3 <sup>e</sup> secon.	5	1,1
Infirmier(ère) anesthésiste	5	1,1
Infirmier(ère) en pédiatrie	5	1,1
Kinésithérapeute	5	1,1
Médecin	5	1,1
Aide-soignant(e)	4	0,9
Employé(e) ayant réussi une 5 <sup>ème</sup> secondaire ou équivalent ou la classe de 9 <sup>ème</sup> secondaire technique et ayant une expérience professionnelle de 2 ans au moins	4	0,9
Artisan avec brevet de maîtrise	3	0,7
Assistant(e) technique médicale de radiologie	3	0,7

Employé(e) avec une qualification inférieure à une 5 <sup>ième</sup> secondaire ou une 9 <sup>ième</sup> sec.technique	3	0,7
Aidant social et éducatif (CATP)	2	0,4
ATM chirurgie	2	0,4
Educateur(trice) Instructeur niveau fin d'études secondaires ou sec. Techniques	2	0,4
Employé(e) ayant réussi 5 années d'enseignement secondaire technique dans le régime technique ou du technicien	2	0,4
Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études de l'enseignement moyen	2	0,4
Infirmier(ère) psychiatrique	2	0,4
Moniteur(trice) à vie	2	0,4
Orthophoniste	2	0,4
Sage-femme	2	0,4
Technicien(ne)	2	0,4
Diététicien(ne)	1	0,2
Ingénieur technicien	1	0,2
Laborantin	1	0,2
Psychiatre	1	0,2
Psychomotricien(ne)	1	0,2
Assistant(e) technique médicale de laboratoire	0	0,0
Ergothérapeute	0	0,0
Logopède	0	0,0
Masseur(euse)	0	0,0
Psychothérapeute	0	0,0
Autres:	19	4,3
Total	446	100

Pour les 315 institutions qui ont répondu, il existe 446 postes de responsabilités divers.

Il s'avère de façon très nette que ce sont les professions de l'éducateur(trice) gradué(e) 20,4% ; de l'éducateur(trice) 11,6% ; et du psychologue 11,6% qui occupent principalement des postes de responsabilité au sein des institutions socio-éducatives. Ce résultat semble confirmer qu'une formation et une certification spécifique dans le domaine socio-éducatif est un atout pour accéder à une fonction de cadre.

Nous notons également une propension nettement moindre pour les métiers de l'assistant(e) d'hygiène sociale (5,4%), de l'enseignant(e) (5,2%) et de l'infirmier(ère) (4,5%) à assumer des postes de responsabilité.

Nous sommes en présence d'un certain nombre de personnes occupant des postes de responsabilité qui ne se caractérisent pas par un métier spécifique du domaine socio-éducatif, mais qui ont poursuivi des études plutôt générales. En tout, les détenteur(trice)s du certificat de fin d'études secondaires ou techniques, les employé(e)s administratifs,

logistiques ou techniques universitaires et les employé(e)s détenteur(trice)s d'un CATP/ CAP occupent à eux seuls presque 10% des postes à responsabilité. Ces postes sont cependant le plus souvent associés à des fonctions administratives particulières. La formation et la pratique dans le domaine socio-éducatif sont donc les facteurs qui facilitent l'accès à des postes responsabilité.

Par contre, pour ce qui est des types de qualifications/professions autres que celles énumérées, la probabilité d'occuper un poste de responsabilité est beaucoup plus réduite. Nous attribuons ce résultat à deux facteurs : tout d'abord, on peut assumer que ces professions sont nettement moins répandues au sein du secteur socio-éducatif que celles de l'éducateur(trice) gradué(e) ; de l'éducateur(trice) et du psychologue. Deuxièmement, La majeure partie de ces professions sont des professions très spécialisées, ce qui ne les prédestine pas à assumer des postes de responsabilités. Il est plus probable que ces personnes évoluent au sein de leur spécialité plutôt que de se diriger vers des fonctions plus horizontales et généralistes.<sup>13</sup>

Par ailleurs, pour les détenteurs de qualifications qui se caractérisent par un cycle de formation moyen et surtout inférieur, il est beaucoup moins probable d'occuper un poste de responsabilité.

D'une façon générale, avec un taux global de plus de 40%, ce sont donc surtout les l'éducateur(trice) gradué(e) ; de l'éducateur(trice) et du psychologue qui assument des fonctions à responsabilités.

Ce sont effectivement et d'une façon générale les métiers se caractérisant par un faible degré de spécialisation (approche horizontale), de niveau au moins moyen, voire supérieur, et en lien direct avec l'objet professionnel, qui engendrent plus directement des postes à responsabilité.

Afin de mieux pouvoir cerner cette question, nous proposons d'analyser de façon plus détaillée la typologie des postes de responsabilité occupés par des représentants des différentes professions, en nous limitant pour des raisons de pertinence des résultats<sup>14</sup> aux types de qualification/profession suivants :

- Educateur(trice) gradué(e)
- Educateur(trice)
- Psychologue
- Assistant(e) d'hygiène sociale
- Enseignant(e)
- Infirmier(ère)
- Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques
- Pédagogue
- Employé(e) administratif, logistique ou technique universitaire

---

<sup>13</sup> Ce constat est également vrai dans d'autres domaines professionnels.

<sup>14</sup> Taux de fréquence > 10%.

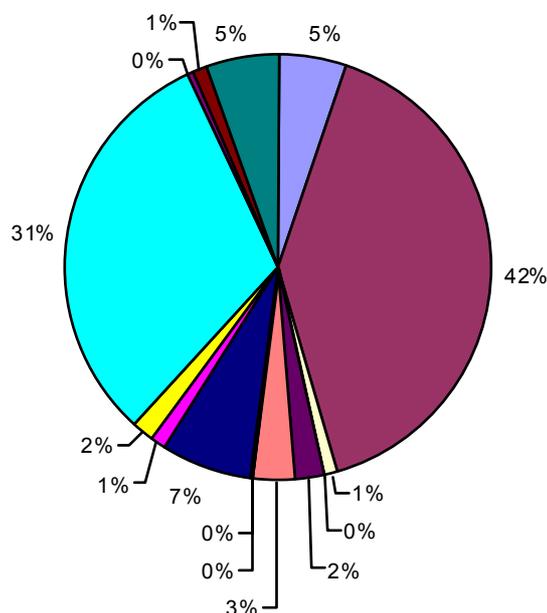
- Employé(e) détenteur(trice) d'un CATP/ CAP
- Educateur(trice) Instructeur
- Infirmier(ère) hospitalier(ère) gradué(e)

**Table 17 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices) gradué(e)s**

Directeur	5,1%
Chargé de la direction	40,6%
Directeur adjoint	0,9%
Responsable administratif	0,1%
Chef du personnel	2,2%
Chef d'équipe	3,1%
Responsable du service de psychologie	0,1%
Responsable du service social	0,1%
Responsable du service socio-éducatif	7,0%
Responsable des placements	1,1%
Responsable du service emploi	1,6%
Responsable de groupe	31,2%
Chef de projet	0,1%
Chef animateur	1,2%
Autre	5,5%

(N=91)

**Graphique 12 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices) gradué(e)s**



Directeur	Chargé direction	Directeur adjoint	Resp. administratif
Chef personnel	Chef équipe	Resp. psychologie	Resp. social
Resp. socio-éducatif	Resp. placement	Resp. emploi	Resp. groupe
Chef projet	Chef animateur	Autre	

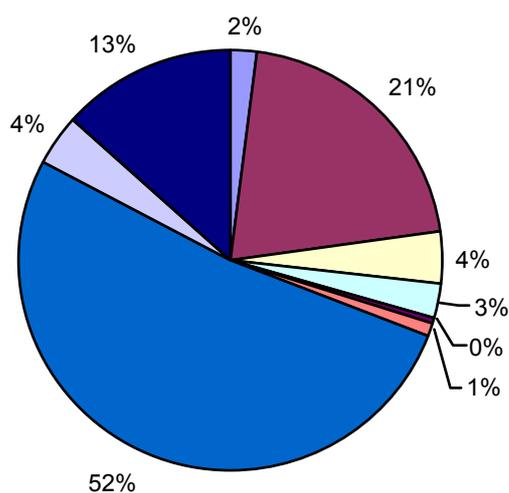
(N=91)

**Table 18 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices)**

Directeur	1,9%
Chargé de la direction	20,9%
Chef d'équipe	3,8%
Responsable du service socio-éducatif	2,9%
Responsable du service de logement	0,3%
Responsable du service emploi	1,0%
Responsable de groupe	52,0%
Chef animateur	3,8%
Autre	13,5%

(N=52)

**Graphique 13 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices)**



Directeur	Chargé direction	Chef équipe
Resp. socio-éducatif	Resp. logement	Resp. emploi
Resp. groupe	Chef animateur	Autre

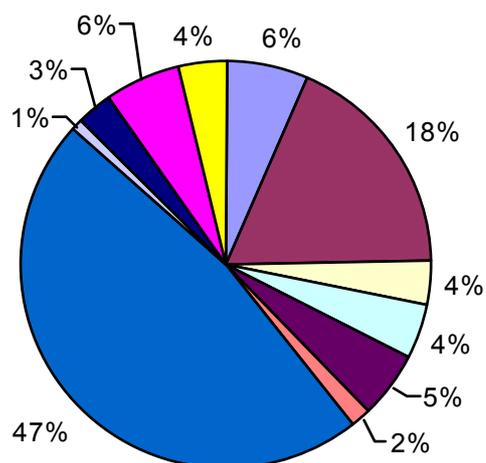
(N=52)

**Table 19 : Postes de responsabilité occupés par les psychologues**

Directeur	6,4%
Chargé de la direction	18,0%
Directeur adjoint	3,5%
Responsable administratif	4,4%
Chef du personnel	5,4%
Chef d'équipe	1,6%
Responsable du service de psychologie	47,1%
Responsable du service social	1,0%
Responsable du logement	2,9%
Chef de projet	5,8%
Autre	3,8%

(N=52)

**Graphique 14 : Postes de responsabilité occupés par les psychologues**



■ Directeur	■ Chargé direction	■ Directeur adjoint	■ Resp. administratif
■ Chef personnel	■ Chef équipe	■ Resp. psychologie	■ Resp. social
■ Resp. logement	■ Chef projet	■ Autre	

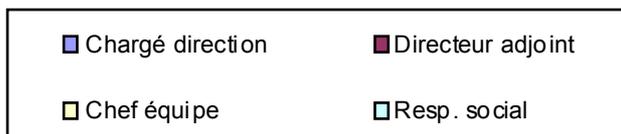
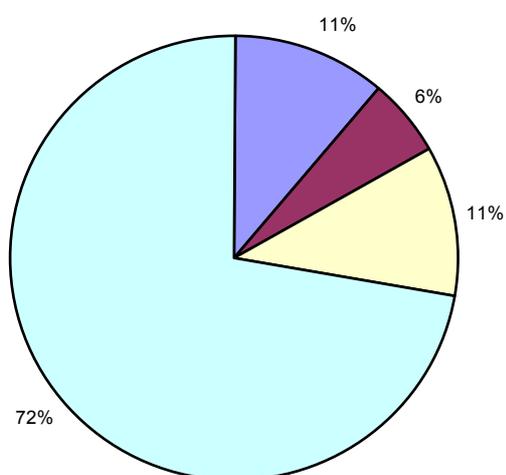
(N=52)

**Table 20 : Postes de responsabilité occupés par les assistant(e)s d'hygiène sociale**

Chargé de la direction	11,1 %
Directeur adjoint	5,6 %
Chef d'équipe	11,1 %
Responsable du service social	72,2 %

(N=24)

**Graphique 15 : Postes de responsabilité occupés par les assistant(e)s d'hygiène sociale**



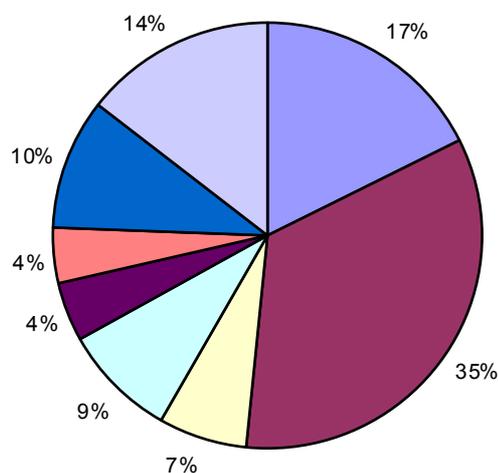
(N=24)

**Table 21 : Postes de responsabilité occupés par les enseignant(e)s**

Directeur	17,4%
Chargé de la direction	34,3%
Directeur adjoint	6,5%
Chef du personnel	8,7%
Responsable du service de psychologie	4,3%
Responsable du service socio-éducatif	4,3%
Responsable de groupe	10,0%
Autre	14,3%

(N=23)

**Graphique 16 : Postes de responsabilité occupés par les enseignant(e)s**



■ Directeur	■ Chargé direction	■ Directeur adjoint
■ Chef personnel	■ Resp. psychologie	■ Resp. socio-éducatif
■ Resp. groupe	■ Autre	

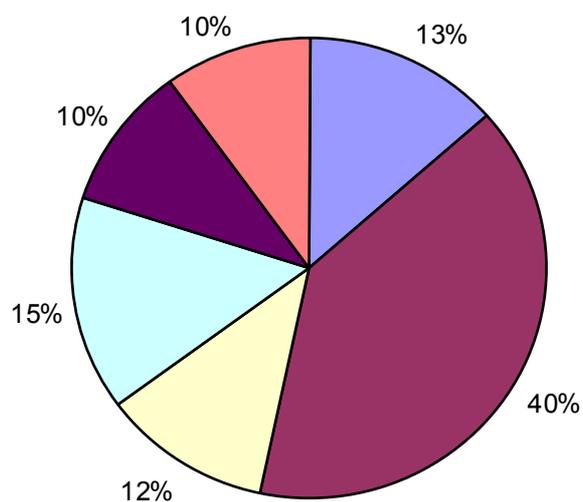
(N=23)

**Table 22 : Postes de responsabilité occupés par les infirmier(ère)s**

Directeur	12,5%
Chargé de direction	15,0%
Chef d'équipe	35,0%
Responsable du service socio-éducatif	5,0%
Responsable de groupe	25,0%
Autre	7,5%

(N=20)

**Graphique 17 : Postes de responsabilité occupés par les infirmier(ère)s**



■ Directeur	■ Chargé direction	■ Directeur adjoint
■ Chef personnel	■ Chef équipe	■ Resp. groupe

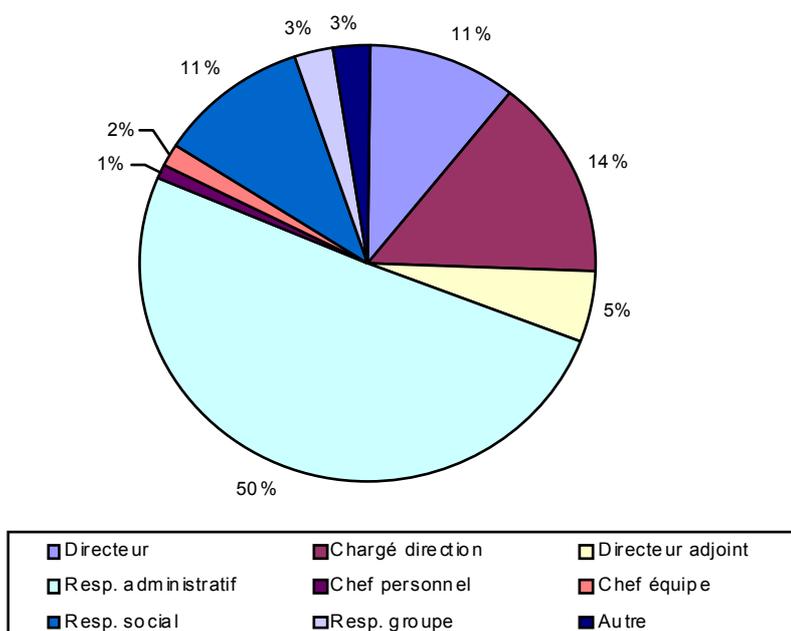
(N =20)

**Table 23 : Postes de responsabilité occupés par les employé(e)s détenteurs(trices) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques**

Directeur	10,5%
Chargé de direction	14,9%
Directeur adjoint	5,3%
Responsable administratif	50,7%
Chef de personnel	1,1%
Chef d'équipe	1,8%
Responsable du service social	10,5%
Responsable de groupe	2,6%
Autre	2,6%

(N=19)

**Graphique 18 : Postes de responsabilité occupés par les employé(e)s détenteurs(trices) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques**



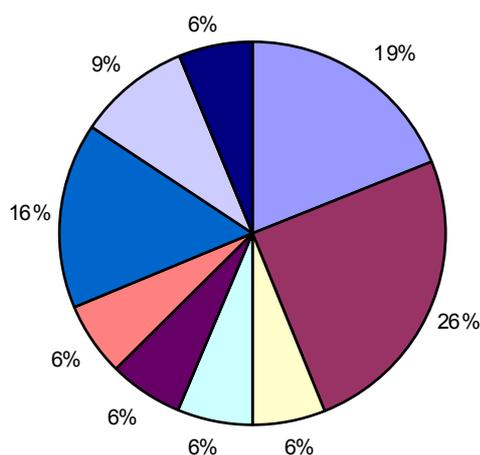
(N=19)

**Table 24 : Postes de responsabilité occupés par les pédagogues**

Directeur	18,8 %
Chargé de la direction	25,0 %
Directeur adjoint	6,3 %
Chef d'équipe	6,3 %
Responsable du service socio-éducatif	6,3 %
Responsable du logement	6,3 %
Responsable de groupe	15,6 %
Chef de projet	9,4 %
Autre	6,3 %

(N=16)

**Graphique 19 : Postes de responsabilité occupés par les pédagogues**



■ Directeur	■ Chargé direction	■ Directeur adjoint
■ Chef équipe	■ Resp. socio-éducatif	■ Resp. logement
■ Resp. groupe	■ Chef projet	■ Autre

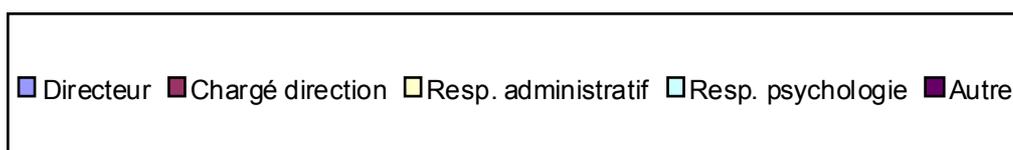
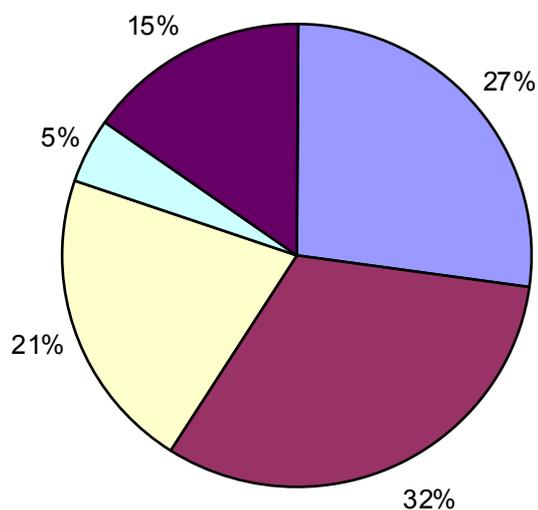
(N=16)

**Table 25 : Postes de responsabilité occupés par les employés administratifs, logistiques ou techniques universitaires**

Directeur	27,3%
Chargé de la direction	31,8%
Responsable administratif	21,2%
Responsable du service de psychologie	4,5%
Autre	15,2%

(N=11)

**Graphique 20 : Postes de responsabilité occupés par les employés administratifs, logistiques ou techniques universitaires**



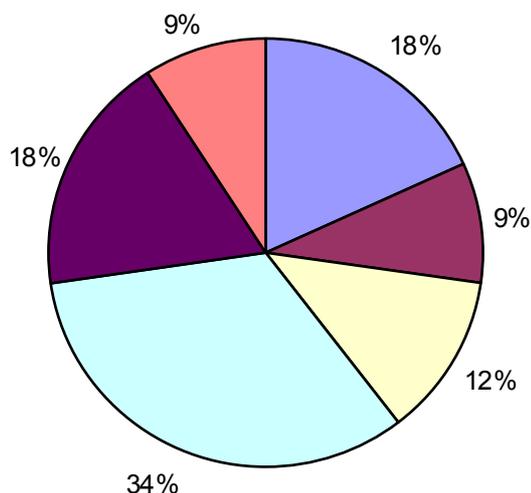
(N=11)

**Table 26 : Postes de responsabilité occupés par les employés détenteurs du certificat d'un CATP ou CAP**

Chargé de la direction	18,2%
Directeur adjoint	9,1%
Responsable administratif	12,1%
Chef d'équipe	33,3%
Responsable de groupe	18,2%
Autre	9,1%

(N=11)

**Graphique 21 : Postes de responsabilité occupés par les employés détenteurs du certificat d'un CATP ou CAP**



Chargé direction	Directeur adjoint	Resp. administratif
Chef équipe	Resp. groupe	Autre

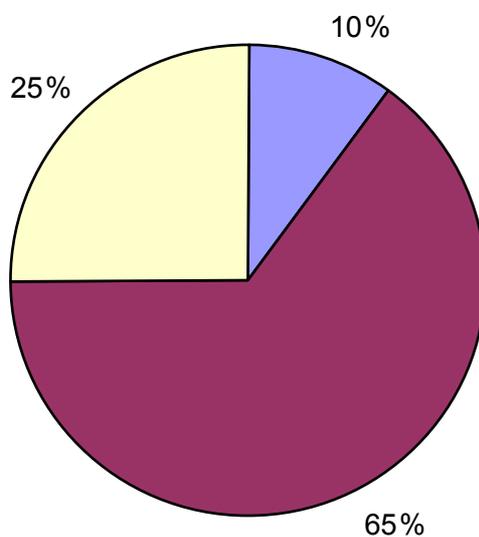
(N=11)

**Table 27 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs/instructeurs**

Responsable du service socio-éducatif	10,0%
Responsable de groupe	65,0%
Autre	25,0%

(N=10)

**Graphique 22 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs/instructeurs**



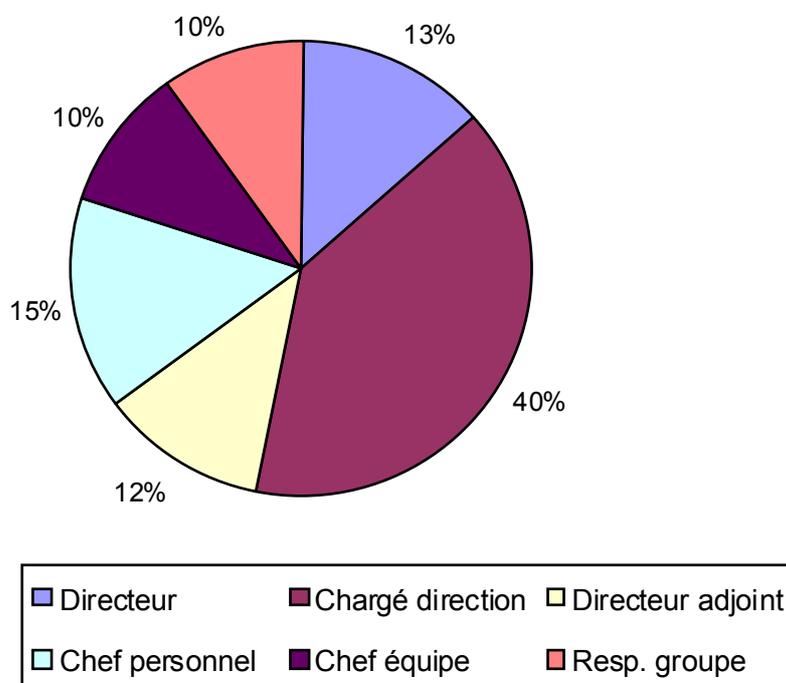
(N=10)

**Table 28 : Postes de responsabilité occupés par les infirmiers hospitaliers gradués**

Directeur	13,3%
Chargé de la direction	40,0%
Directeur adjoint	11,7%
Chef du personnel	15,0%
Chef d'équipe	10,0%
Responsable de groupe	10,0%

(N=10)

**Graphique 23 : Postes de responsabilité occupés par les infirmiers hospitaliers gradués**



(N=10)

A partir de ces résultats, il est ainsi possible de dégager un certain nombre de constats :

- les éducateurs/trices gradué(e)s occupent principalement des postes de chargé de direction (40,6%) et de responsable de groupe (31,2%), à un moindre degré ils sont responsables de service ou directeur d'institution, ils/elles présentent également la plus grande panoplie de postes de responsabilité ;
- les éducateurs sont pour la moitié des cas responsables de groupes et pour 20,9% chargés de la direction d'une institution, ils/elles ne sont que très rarement directeur ;
- les psychologues sont dans presque la moitié des cas responsables du service de psychologie, suivi de chargé de la direction et de directeur d'institution ;
- les assistants d'hygiène sociale occupent principalement le poste de responsable du service social ;
- le groupe des enseignants occupe généralement des fonctions de dirigeant, comme en tout 51,7% des représentants de cette catégorie sont ou bien directeur ou chargé de la direction d'une institution ;
- les infirmiers sont principalement chef d'équipe et responsable de groupe, avec cependant une forte présence au niveau de la direction avec 15%, respectivement 12% de postes de chargé de direction et de directeur ;
- les détenteurs du certificat de fin d'études secondaires ou techniques sont pour la moitié des répondants responsables administratifs, ou bien directeur ou chargé de direction ;
- les pédagogues sont fréquents dans les catégories de directeur et de chargé de la direction d'une institution, ainsi que dans la fonction de responsable de groupe ;

De nouveau, il semble qu'une formation pédagogique soit fortement liée à des responsabilités les plus importantes de l'institution.

- les employés administratifs sont dans la plupart des cas chargé de la direction, directeur ou responsable administratif ;
- les employés détenteurs d'un certificat CATP ou CAP occupent principalement la fonction de chef d'équipe, ils/elles sont également chargé de la direction ou responsable de groupe, ils/elles sont aussi responsables administratifs avec 12,1% ;

- les éducateurs/instructeurs sont généralement responsables de groupe ;
- nous notons une forte présence des infirmiers hospitaliers gradués au niveau des postes de chargé de la direction, avec également de nombreuses positions de directeur et de directeur-adjoint.

**Table 29 : Tableau synoptique des résultats concernant la question 14**

	Educateurs gradués	Educateurs	Psychologues	Assistant d'hygiène sociale	Enseignant	Infirmiers	Fin d'études sec. ou sec. tec.	Pédagogue	Employés adm., logist. tech. univ. CATP ou CAP	Educateur/instructeur	Infirmiers hosp. grad.
Directeur	5,1	1,9	6,4		17,4	12,5	10,5	18,8	27,3		13,3
Chargé de la direction	<b>40,6</b>	<b>20,9</b>	18,0	11,1	<b>34,3</b>	15,0	14,9	<b>25,0</b>	<b>31,8</b>	18,2	<b>40,0</b>
Directeur adjoint	0,9		3,5	5,6	6,5		5,3	6,3		9,1	11,7
Responsable administratif	0,1		4,4				<b>50,7</b>		<b>21,2</b>	12,1	
Chef du personnel	2,2		5,4		8,7		1,1				15,0
Chef d'équipe	3,1	3,8	1,6	11,1		<b>35,0</b>	1,8	6,3		33,3	10,0
Responsable du service de psychologie	0,1		<b>47,1</b>		4,3				4,5		
Responsable du service social	0,1		1,0	<b>72,2</b>			10,5				
Responsable du service socio-éducatif	7,0	2,9			4,3	5,0		6,3		10,0	
Responsable des placements	1,1										
Responsable du service de logement		0,3	2,9					6,3			
Responsable du service emploi	1,6	1,0									
Responsable de groupe	<b>31,2</b>	52,0			10,0	<b>25,0</b>	2,6	15,6		18,2	<b>65,0</b>
Chef de projet	0,1		5,8					9,4			
Chef animateur	1,2	3,8									
Autre	5,5	13,5	3,8		14,3	7,5	2,6	6,3	15,2	9,1	<b>25,0</b>
N	91	52	52	24	23	20	19	16	11	11	10

En conclusion, sur les 315 institutions ayant répondu au questionnaire, respectivement sur les 446 postes à responsabilité recensés et sur les catégories professionnelles les plus citées avec une fréquence

supérieure à 10%, nous constatons que ce sont les catégories des éducateurs(trices) gradué(e)s, des éducateurs(trices) gradué(e)s et des psychologues qui occupent le plus de postes de responsabilités, avec les éducateurs(trices) gradué(e)s étant les « leaders ».

### 7.16 Question 15 : Activités effectuées par le personnel socio-éducatif

L'objectif de cette question était de déterminer des différences éventuelles au niveau des différentes activités professionnelles proposées et par rapport à trois catégories de métiers : les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s ainsi que le personnel socio-éducatif.

Dans la perspective des dirigeants des institutions socio-éducatives, une première analyse permet de conclure que les activités assurées par les différents acteurs du domaine socio-éducatif. En effet, une analyse factorielle réalisée sur chacune des trois professions met en évidence l'existence d'un seul facteur latent. Pour les responsables des institutions, les activités du personnel se confondent et les professions réalisent des activités plus moins semblables. Le nombre des activités étant important, ce résultat peut être dans une certaine mesure un artefact statistique.

Pour compléter le tableau, nous avons procédé à l'établissement de tableaux de fréquence en vue de la comparaison de ces trois catégories de métiers et afin de déterminer de cette manière des différences ou des ressemblances. Nous n'avons pas procédé à une analyse des items « activité principale, ponctuelle, accessoire », comme la qualité des réponses ne le permettait.

**Table 30 : Codifications des différentes activités effectuées**

Description des activités effectuées	Codification
Accompagner des personnes dans leurs démarches quotidiennes	Act1
Aider à faire des démarches auprès des services spécialisés d'hébergement, de l'habitat, du logement	Act2
Analyser la situation d'une personne et engager des interventions adéquates	Act3
Conseiller et mettre en œuvre des dispositifs d'aide les mieux adaptés	Act4
Conseiller et aider des personnes à effectuer des choix et à prendre des décisions	Act5
Diffuser une connaissance spécialisée concernant des champs d'intervention spécifiques	Act6
Proposer et/ou effectuer des consultations juridiques	Act7
Intervenir dans le domaine de l'économie sociale et familiale	Act8
Assurer un service d'information et de conseil concernant les allocations et indemnités	Act9
Assurer un service d'information et de conseil concernant l'assurance-dépendance	Act10
Assurer une distribution d'information et de conseil concernant l'adoption	Act11

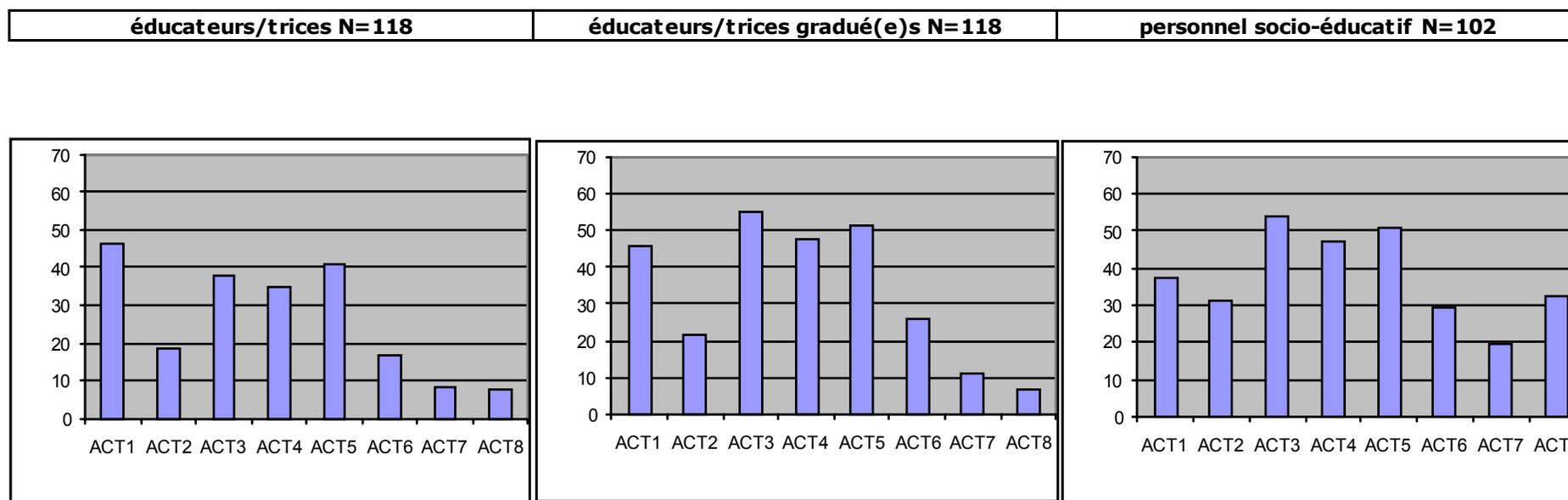
d'enfants	
Assurer un service d'information et de relations publiques	Act12
Suivre l'évolution de la situation individuelle, familiale, sociale de personnes	Act13
Evaluer les acquis et potentiels professionnels (tests, essais, bilans de compétence...)	Act14
Proposer des techniques/services dans l'évaluation, l'orientation, la formation, l'emploi	Act15
Détecter des problèmes comportementaux/d'apprentissage	Act16
Elaborer des projets, des méthodes et des outils socio-pédagogiques	Act17
Concevoir, élaborer et organiser des plans des projets d'animation et d'éducation	Act18
Effectuer des interventions de médiation	Act19
Organiser des groupes de discussion concernant différentes problématiques	Act20
Créer des relations interpersonnelles par écoute et/ou des activités spécifiques	Act21
Assurer un service de soutien moral (par téléphone ou autre)	Act22
Assurer un service d'accompagnement (mourant ou du deuil)	Act23
Assurer un réconfort pastoral	Act24
Assurer un service d'aide (psychologique, morale, juridique et financière)	Act25
Effectuer des interventions ou entretiens thérapeutiques individuels et/ou de groupe	Act26
Effectuer des consultations, interventions et cures thérapeutiques, psychologiques, psychothérapeutiques, psychiatriques, pédagogiques, sociales et médico-sociales	Act27
Proposer et/ou effectuer des cures de désintoxication	Act28
Assurer un service de thérapie pour des personnes à difficultés spécifiques (troubles du comportement, physiques, mentaux, psychiques, sensoriels, maladies incurables)	Act29
Effectuer un travail d'éducation physique et de psychomotricité	Act30
Effectuer des travaux d'entretien vestimentaire (lavage,...)	Act31
Organiser et assurer la préparation et la distribution de repas (repas à domicile,...)	Act32
Organiser et assurer l'hébergement du public cible	Act33
Assurer des activités de gardiennage et/ou de surveillance	Act34
Assurer un service d'accueil pour des personnes à difficultés spécifiques (troubles du comportement, physiques, mentaux, psychiques, sensoriels, maladies incurables)	Act35
Enseigner des connaissances et développer des compétences	Act36
Enseigner une discipline dans un but de développement personnel et professionnel	Act37
Assurer des activités de stimulation précoce	Act38
Elaborer et assurer des apprentissages favorisant l'autonomie personnelle	Act39
Organiser des ateliers de mise au travail	Act40
Conduire une action éducative auprès de différents publics cibles à difficultés spécifiques	Act41
Proposer une aide dans l'expression verbale/communication	Act42
Assurer des activités d'éducation sexuelle (prévention, partenaires, abus sexuel)	Act43
Assurer des activités d'éducation sociale (comportements sociaux)	Act44
Organiser et animer des activités ludiques, artistiques, manuelles ou	Act45

sportives	
Assurer des activités d'éducation d'hygiène corporelle	Act46
Développer les capacités et la personnalité de publics cibles à difficultés spécifiques	Act47
Organiser des activités de mise au travail de jeunes difficiles à intégrer dans la vie active	Act48
Effectuer un travail de motivation de nature diverse auprès du public cible	Act49
Effectuer un travail de sensibilisation de l'opinion publique	Act50
Participer à des actions de développement social et/ou local (manifestations,...)	Act51
Effectuer un travail de prévention dans différents domaines et différents publics cibles	Act52
Dispenser une aide éducative (devoirs à domicile,...)	Act53
Assurer un service de guidance	Act54
Organiser les aspects pratiques, logistiques et matériels d'activités (espaces, moyens)	Act55
Concevoir, élaborer et organiser des projets d'éducation et d'animation	Act56
Elaborer des projets dans les domaines environnement, nouvelles technologies et service de proximité	Act57
Coordonner et encadrer les activités d'une équipe d'animateurs	Act58
Effectuer des recherches dans le domaine social sur des situations actuelles	Act59
Organiser des vacances pour des publics cibles (jeunes, familles, personnes à difficultés)	Act60
Assurer le fonctionnement d'un groupe d'entraide sociale pour le public-cible	Act61
Aider à l'exécution de soins d'hygiène et de confort de la personne (toilette, repas,...)	Act62
Repérer l'état de santé d'une personne, identifier et assurer des interventions	Act63
Assurer un service de soins médicaux	Act64
Conseiller et assurer le suivi de femmes enceintes, jeunes mères, femmes en détresse	Act65
Assurer un service d'aide et de conseil pour réfugiés (soutien social, traduction et conseil juridique)	Act66
Favoriser la (ré)intégration dans la vie sociale de personnes à difficultés spécifiques en proposant une aide concernant la solution des problèmes divers (sociaux, administratifs, socio-économiques)	Act67
Assurer des gestions de tutelle	Act68
Informier sur les données administratives, socio-économiques, ou législatives, l'emploi	Act69
Diffuser une connaissance spécialisée liée à la socialisation (insertion, pré-professionnalisation...)	Act70
Aider au choix professionnel ou au développement professionnel (orientation)	Act71
Mettre en œuvre des méthodes de recherche d'emploi pour l'insertion socio-professionnelle	Act72
Favoriser la (ré)intégration dans la vie professionnelle en aidant à résoudre des problèmes à finalité professionnelle (insertion, réinsertion, mobilité, gestion de carrière, promotion..)	Act73
Assurer des activités de pré-professionnalisation	Act74
Organiser un service d'aide à domicile (babysitting, mère de jour, dépannage...) et/ou de petits travaux (jardinage, peinture,...)	Act75

Effectuer des actions d'aide aux soins et aux déplacements des personnes dépendantes	Act76
Accompagner des personnes dans leurs démarches quotidiennes	Act77
Aider à faire des démarches auprès des services spécialisés d'hébergement, de l'habitat, du logement	Act78
S'adapter à des groupes-cibles et cultures diverses	Act79
Développer des relations accueillantes et dynamiques avec le public concerné	Act80
Gérer des conflits de nature diverse	Act81
Rédiger des rapports de nature diverse	Act82
Assurer les travaux d'administration et de gestion du centre et/ou d'une petite structure	Act83
Etre responsable de la gestion des ressources humaines	Act84
Gérer la formation du personnel	Act85

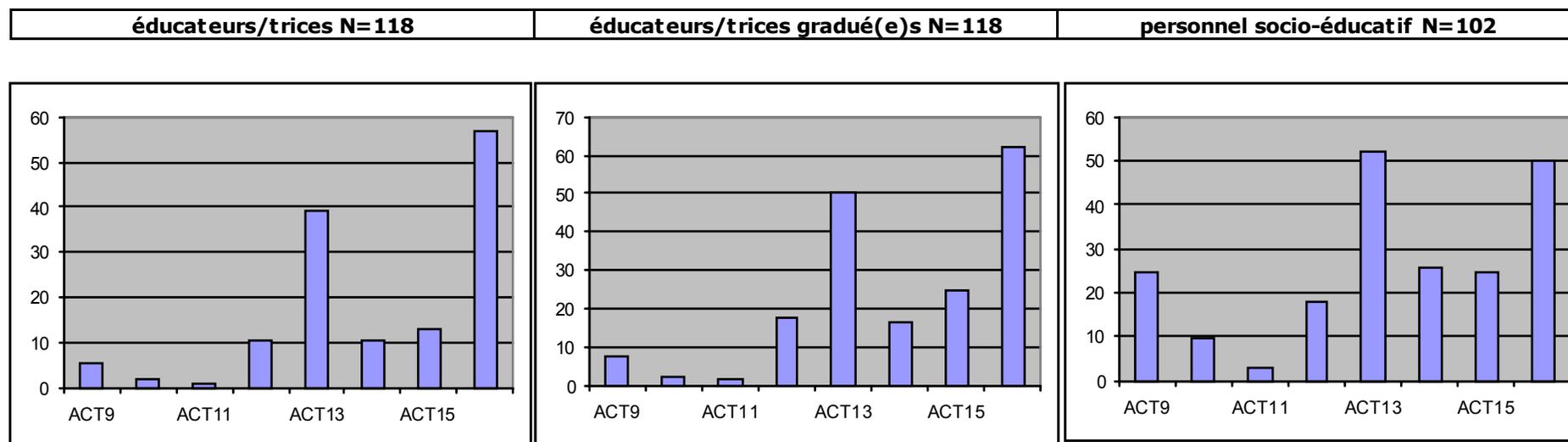
Les tableaux suivants reprennent les différenciations, si elles existent, entre les éducateurs(trices), les éducateurs(trices) gradué(e)s et les autres professionnels du secteur socio-éducatif. Dans l'hypothèse des résultats de l'analyse factorielle mettant en évidence l'existence d'un seul facteur latent, ces différences restent néanmoins minimes.

**Graphique 24 : Activités effectuées Items 1-8**



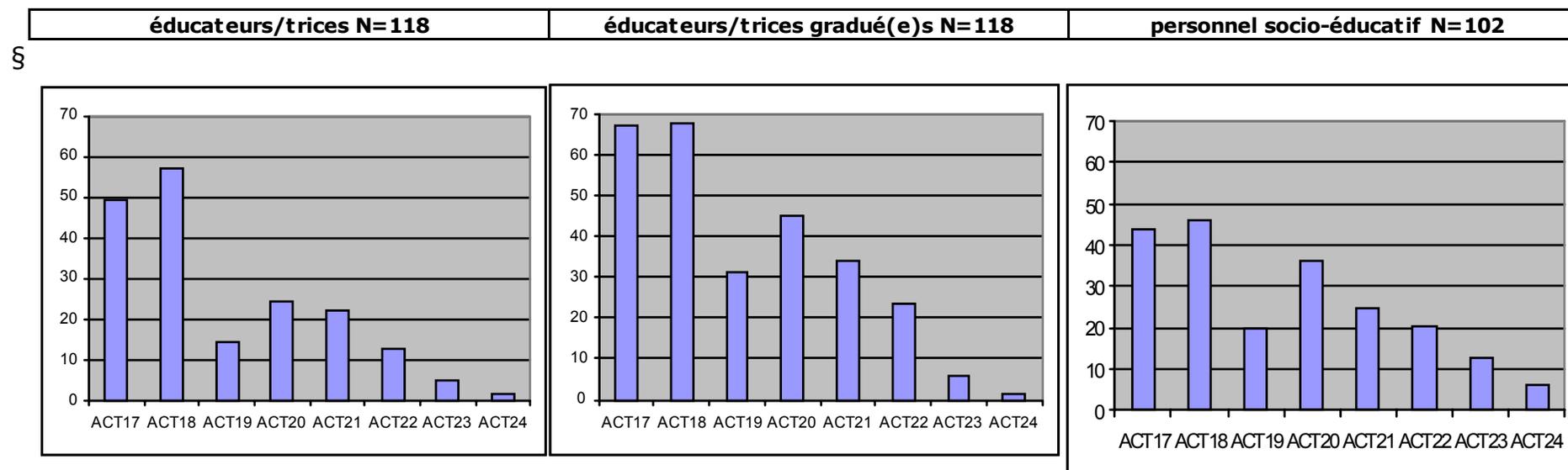
Sur base d'une comparaison de ces trois graphiques, nous remarquons que le personnel socio-éducatif (toutes catégories confondues) effectue surtout des activités en relation avec un domaine spécialisé. Citons par exemple les activités 7 et 8 qui consistent à proposer des consultations juridiques et à intervenir dans le domaine de l'économie familiale. Pour les activités qui font par exemple l'objet d'une analyse de situation (Act3 et Act4), qui représentent donc une activité plus générale, c'est plutôt le personnel socio-éducatif et l'éducateur(trice) gradué(e) qui se chargent de leur exécution.

**Graphique 25 : Activités effectuées Items 9-16**



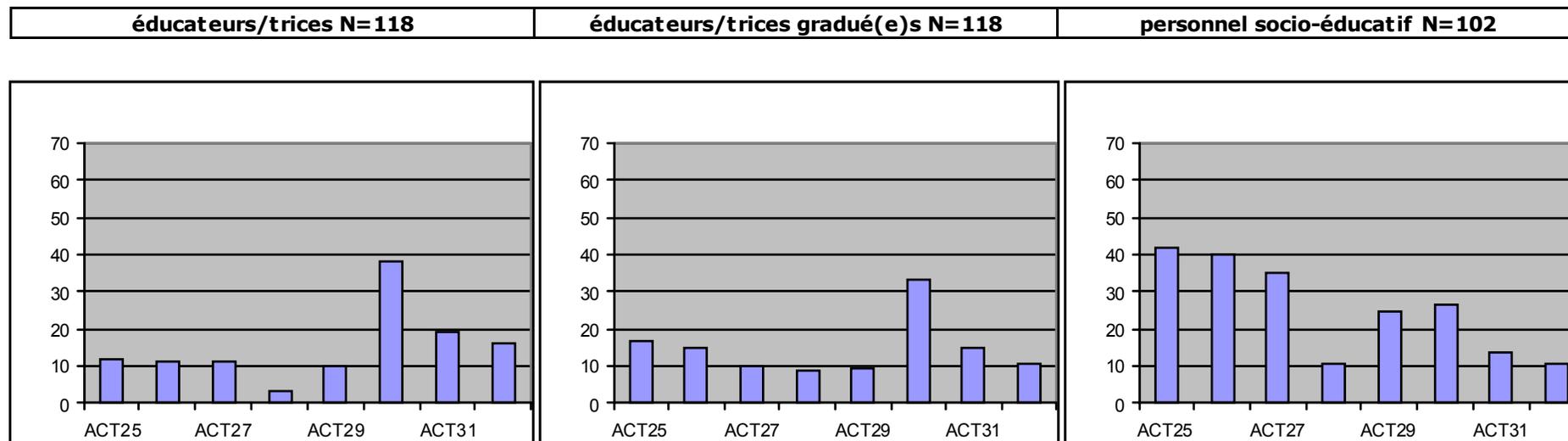
On note que l'activité de détection de problèmes de comportements et d'apprentissage (Act16) est très fréquente auprès des trois catégories. De la même façon, l'activité de suivi de l'évolution de la situation familiale d'utilisateurs (Act13) a également été nommée assez fréquemment pour les trois catégories professionnelles analysées. L'activité d'évaluation à laquelle se réfèrent les items 14 et 15 est en premier lieu assurée par le personnel socio-éducatif, puis par les éducateurs(trices) gradué(e)s et en troisième lieu par les éducateurs(trices).

**Graphique 26 : Activités effectuées Items 17-24**



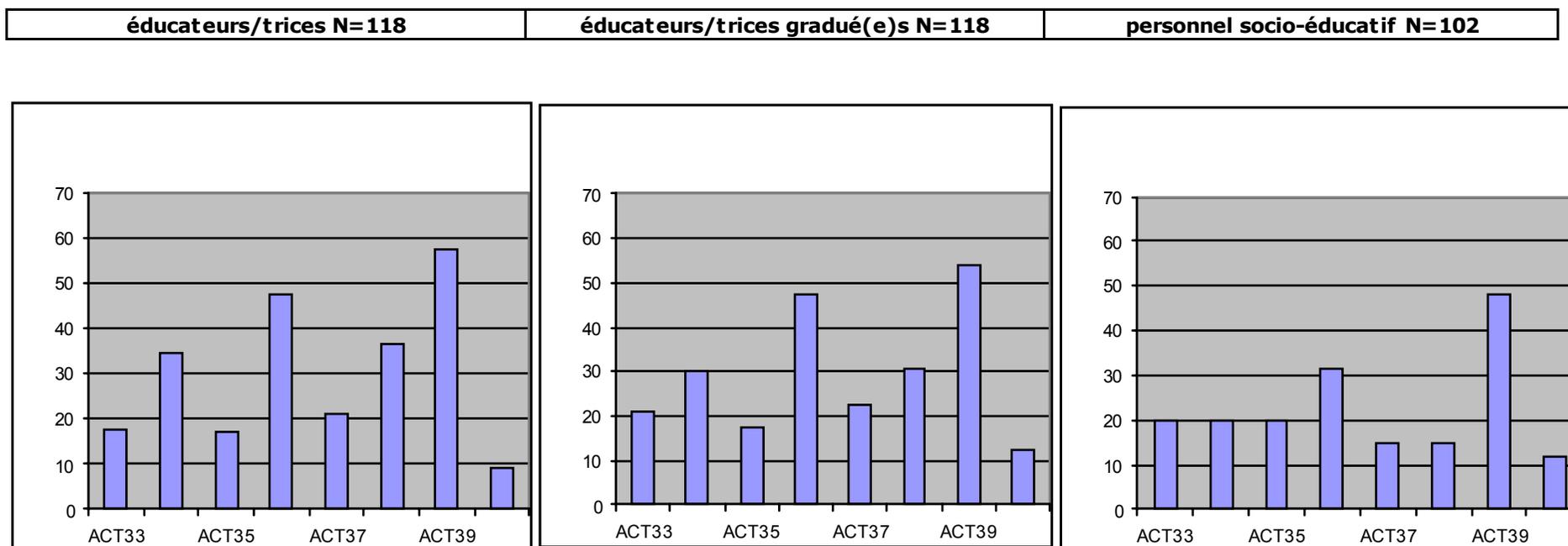
Concernant les activités 17-18, qui représentent des activités en relation avec l'élaboration de projets, de méthodes et des outils socio-pédagogiques, ou avec des projets d'animation et d'éducation, celles-ci sont surtout effectuées par les éducateurs(trices) gradué(e)s, suivi des éducateurs(trices). Ces derniers sont aussi les plus actifs dans les interventions de médiation (Act19), alors que pour les deux autres professions, cette activité n'est que très peu réalisée. L'activité d'organiser des groupes de discussion (Act20) est une activité effectuée par les éducateurs(trices) gradué(e)s et le personnel socio-éducatif.

**Graphique 27 : Activités effectuées Items 25-32**



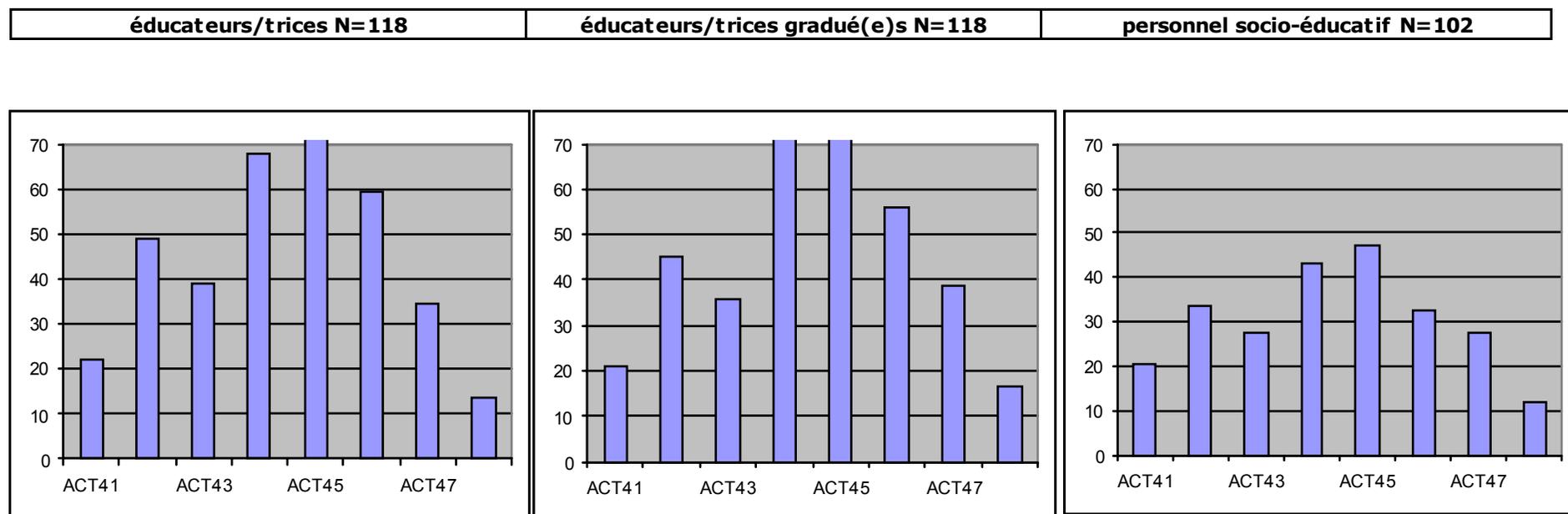
Les catégories d'activités représentées sur les graphiques ci-dessus sont en relation avec un service d'aide psychologique (Act25) ou avec des interventions ou entretiens thérapeutiques (Act26 et Act27). Ces activités sont principalement effectuées par un personnel socio-éducatif spécialisé. Les trois catégories sont assez activement concernées par un travail d'éducation physique et de psychomotricité (Act30).

Graphique 28 : Activités effectuées Items 33-40



L'activité d'élaborer et d'assurer des apprentissages favorisant l'autonomie personnelle est très développée auprès des trois catégories professionnelles prises en compte (Act39). Les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s sont plus souvent chargés de l'enseignement de connaissances et du développement de compétences (Act36) que les autres professions socio-éducatives, tout comme pour des activités de gardiennage et de surveillance (Act34), mais dans des proportions moindres. Pour les trois catégories, l'organisation d'ateliers de mise au travail n'est pas une activité fréquente (Act40).

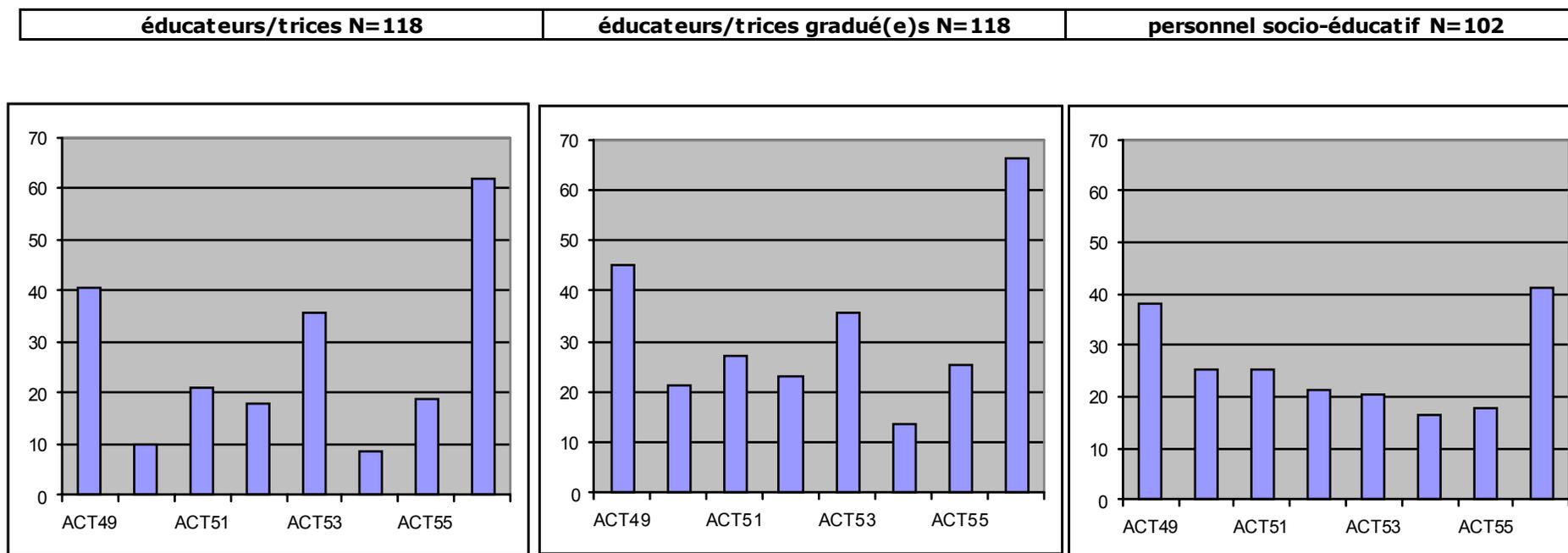
**Graphique 29 : Activités effectuées Items 41-48**



Nous retrouvons une répartition plus ou moins identique pour les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Assurer des activités d'éducation sociale (Act44), organiser et animer des activités ludiques, artistiques, manuelles ou sportives (Act45) et assurer des activités d'éducation d'hygiène corporelle (Act46) semblent être des activités principales tant pour les éducateurs(trices) que pour éducateurs(trices) gradué(e)s, avec néanmoins un taux supérieur lorsque la qualification est plus importante, mais aussi, bien que dans une moindre mesure, pour les autres professions socio-éducatives.

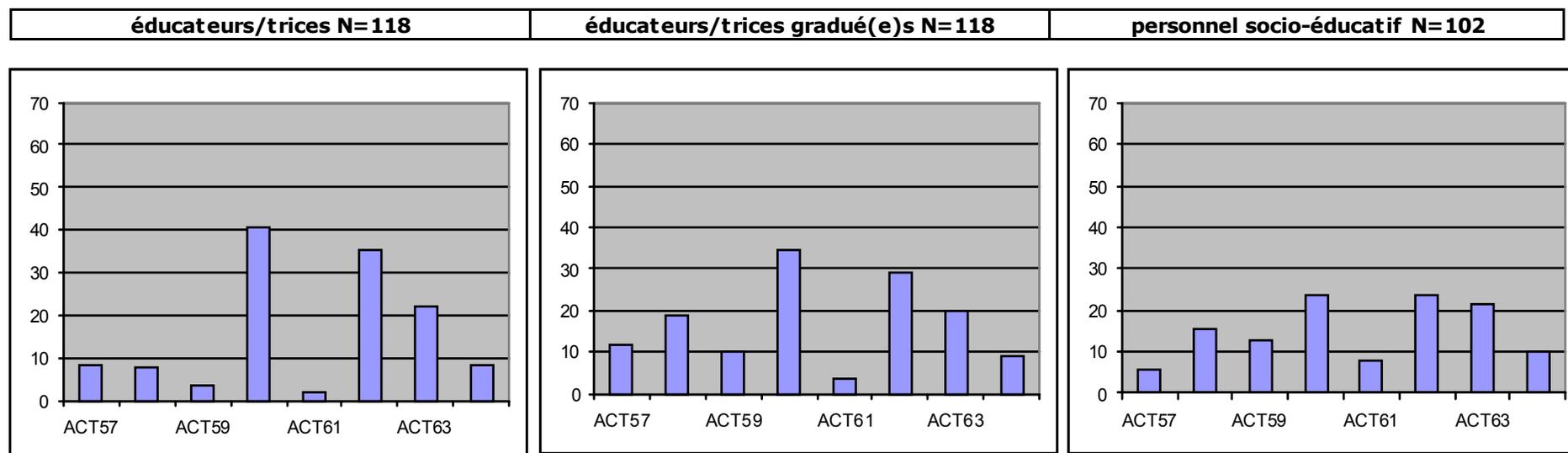
Proposer une aide dans l'expression verbale/communication (Act42) et assurer des activités d'éducation sexuelle (Act43) sont également des activités assez fréquentes pour ces catégories professionnelles. De nouveau, l'organisation d'activités de mise au travail est moins fréquente.

Graphique 30 : Activités effectuées Items 49-56



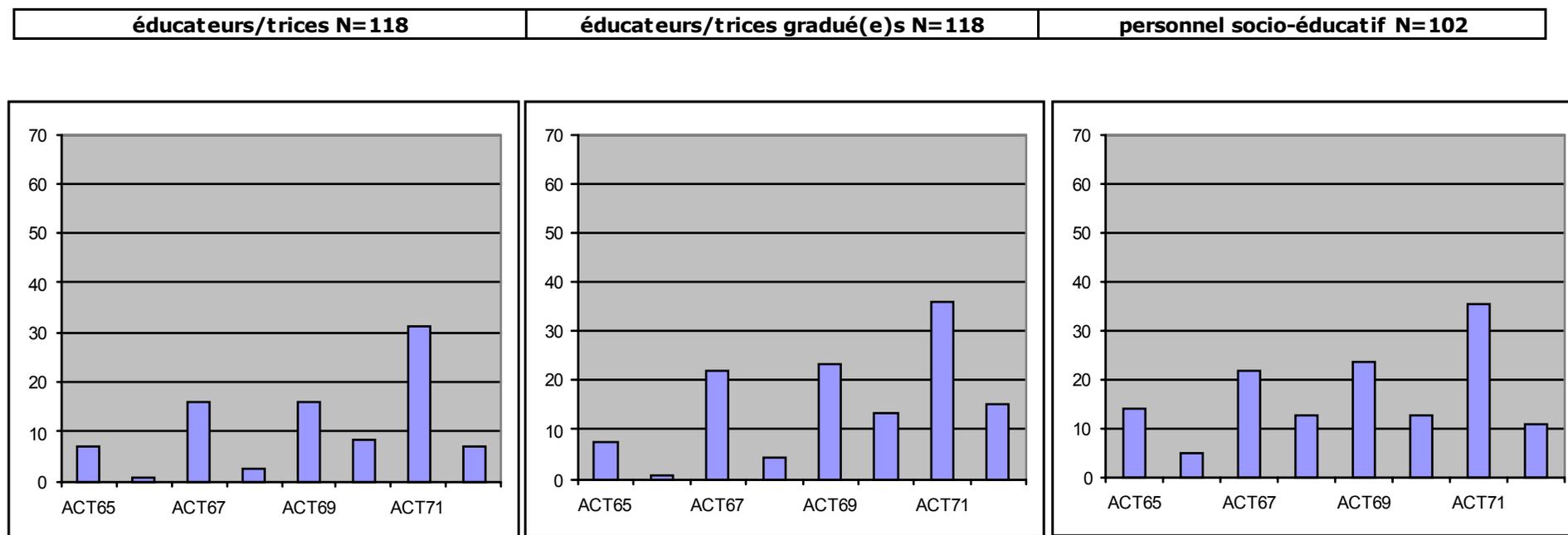
Il semble que les éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s soient concernés principalement par des activités de conception, d'élaboration et d'organisation de projets d'éducation et d'animation (Act56), mais aussi par des activités liées à un travail de motivation de nature diverse auprès de publics cibles donnés (Act49) et de dispense d'une aide éducative (Act53). Notons également que les éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s sont plus souvent confrontés par des activités de dispense d'aides éducatives que les autres catégories de professions socio-éducatives (Act53).

**Graphique 31 : Activités effectuées Items 57-64**



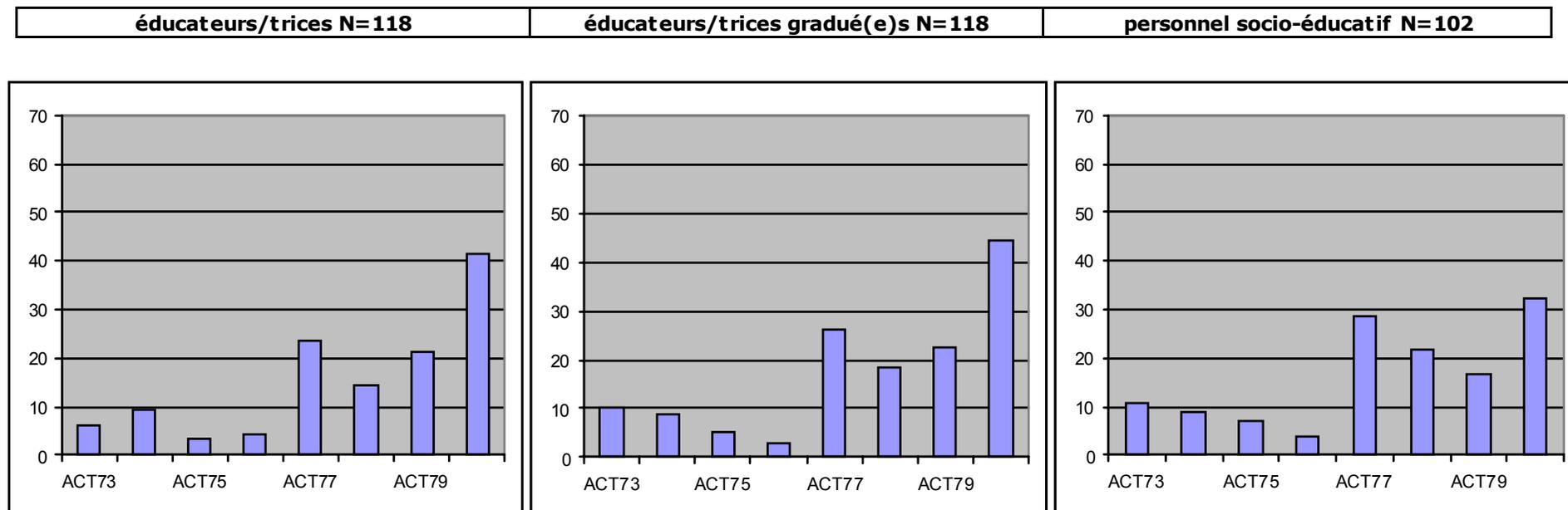
Les activités effectuées par les éducateurs(trices) gradué(e)s et surtout par les éducateurs(trices) sont en rapport avec des activités d'organisation (de vacances pour des publics cibles jeunes, Act60), d'exécution de soins d'hygiène et de confort (Act62), et dans une moindre mesure le repérage de l'état de santé d'une personne, d'identifier et d'assurer les interventions (Act63). Ici nous avons donc plus d'activités spécifiques aux éducateurs(trices) que par rapport aux autres catégories de personnel.

Graphique 32 : Activités effectuées Items 65-72



Concernant ces items, la répartition des fréquences est plus ou moins identique pour les trois catégories analysées. On peut noter la plus forte fréquence de l'item 71 qui consiste à aider au choix professionnel ou au développement professionnel. Des activités correspondant à assurer un service de soins médicaux ne sont pratiquement pas effectuées ni par les éducateurs/trices, ni par les éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s.

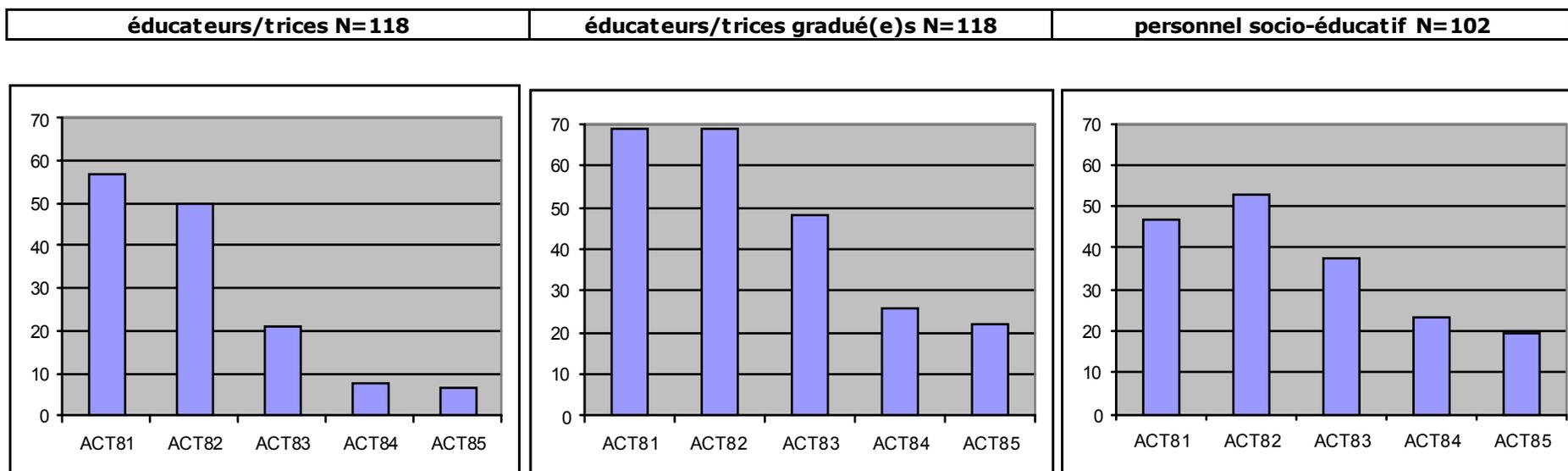
**Graphique 33 : Activités effectuées Items 73-80**



De nouveau, la répartition des fréquences pour les différents items est plus ou moins identique pour les trois catégories. Des activités d'aide aux soins et aux déplacements de personnes dépendantes sont très rares (Act76), tandis que développer des relations accueillantes et dynamiques avec le public concerné (Act80) représente une activité nettement plus fréquente surtout pour les éducateurs/trices et les éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s.



**Graphique 34 : Activités effectuées Items 81-85**



Les activités (Act81, Act82, Act83, Act84 et Act85) sont toutes en relation avec le travail administratif et de gestion, de même qu'avec la gestion des conflits et la rédaction des rapports. Ce sont surtout des activités de gestion de conflits, de rédaction de rapports et de travaux d'administration et de gestion qui incombent aux éducateurs(trices) gradué(e)s. On peut retenir que l'allure des courbes de fréquences sont plus ou moins les mêmes pour les trois catégories, la différence résidant au niveau de la valeur absolue.

De ces résultats, il est difficile de tirer des conclusions très tranchées. Dans la perspective des dirigeants des institutions socio-éducatives, on peut néanmoins tirer les conclusions suivantes :

- En analysant plus finement les profils des trois catégories professionnelles, peu de variance existe. On retiendra que les trois profils sont proches et que cette proximité est plus importante entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.
- Une certaine différence existe au niveau de l'envergure de l'activité par rapport aux trois catégories, mais d'une façon générale l'allure des courbes est plus ou moins la même.
- Il est possible de mettre en évidence une différenciation des activités psycho-sociales spécifiques et spécialisées, effectuées plutôt par un personnel socio-éducatif (toutes catégories confondues).
- En ce qui concerne les activités des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s elles se focalisent principalement autour de la conception, d'élaboration et d'organisation de projets d'éducation et d'animation, d'activités d'organisation, d'exécution de soins d'hygiène et de confort, assurer des activités d'éducation sociale, organiser et animer des activités ludiques, artistiques, manuelles ou sportives et assurer des activités d'éducation d'hygiène corporelle, enseignement de connaissances et du développement de compétences.

Cependant, sur base d'une analyse factorielle, nous sommes en mesure de préciser l'image et d'indiquer des tendances concernant les activités effectuées par les trois catégories professionnelles considérées, respectivement celles qui ne sont pas effectuées. Le tableau suivant donne les résultats à ce sujet. La lecture du tableau se fait selon les indices associés aux activités : plus cet indice est élevé, plus la fréquence de l'activité est réduite. Les activités présentant un très faible taux sont donc exercées de façon très fréquente.

**Table 31 : Fréquences des activités exercées par les trois catégories professionnelles**

Activités peu fréquentes	Activités moyennement fréquentes	Activités très fréquentes
ACT11 16,52	ACT28 9,98	ACT37 4,94
ACT66 15,67	ACT73 9,65	ACT78 4,90
ACT38 10,67	ACT72 9,35	ACT18 4,86
ACT10 10,21	ACT75 9,22	ACT63 4,82
	ACT09 8,63	ACT42 4,81
	ACT76 8,25	ACT54 4,72
	ACT74 7,95	ACT16 4,68
	ACT07 7,79	ACT35 4,55
	ACT34 6,97	ACT44 4,49
	ACT61 6,66	ACT64 4,44
	ACT46 6,49	ACT22 4,37
	ACT30 6,48	ACT41 4,33
	ACT65 6,37	ACT12 4,32
	ACT62 6,24	ACT25 4,31
	ACT24 6,08	ACT47 4,04
	ACT68 5,74	ACT82 3,98
	ACT53 5,72	ACT70 3,84
	ACT45 5,63	ACT02 3,79
	ACT31 5,56	ACT57 3,57
	ACT40 5,53	ACT17 3,50
	ACT32 5,51	ACT59 3,43
	ACT39 5,50	ACT08 3,40
	ACT56 5,48	ACT81 3,25
	ACT36 5,17	ACT50 3,20
	ACT23 5,10	ACT69 3,07
		ACT15 3,05
		ACT19 3,03
		ACT29 2,94
		ACT03 2,92
		ACT48 2,84
		ACT49 2,78
		ACT05 2,78
		ACT80 2,68
		ACT67 2,64
		ACT13 2,56
		ACT27 2,47
		ACT04 2,46
		ACT55 2,40
		ACT01 2,36
		ACT83 2,31
		ACT52 2,25
		ACT85 2,23
		ACT14 2,18
		ACT20 2,16
		ACT43 2,03

ACT60	2,01
ACT84	1,96
ACT58	1,90
ACT79	1,85
ACT06	1,64
ACT77	1,54
ACT51	1,47
ACT26	1,35
ACT21	1,26
ACT33	1,13
ACT71	0,97

Les activités présentant un taux élevé sont celles exercées de façon peu fréquente par les trois catégories professionnelles, par ordre d'importance :

Act10	Assurer un service d'information et de conseil concernant l'assurance-dépendance
Act38	Assurer des activités de stimulation précoce
Act66	Assurer un service d'aide et de conseil pour réfugiés (soutien social, traduction et conseil juridique)
Act11	Assurer une distribution d'information et de conseil concernant l'adoption d'enfants

Les activités reprises dans la colonne du milieu sont exercées de façon moyennement fréquente, par ordre d'importance :

Act23	Assurer un service d'accompagnement (mourant ou du deuil)
Act36	Enseigner des connaissances et développer des compétences
Act56	Concevoir, élaborer et organiser des projets d'éducation et d'animation
Act39	Elaborer et assurer des apprentissages favorisant l'autonomie personnelle
Act32	Organiser et assurer la préparation et la distribution de repas (repas à domicile,...)
Act40	Organiser des ateliers de mise au travail
Act31	Effectuer des travaux d'entretien vestimentaire (lavage,...)
Act45	Organiser et animer des activités ludiques, artistiques, manuelles ou sportives
Act53	Dispenser une aide éducative (devoirs à domicile,...)
Act68	Assurer des gestions de tutelle

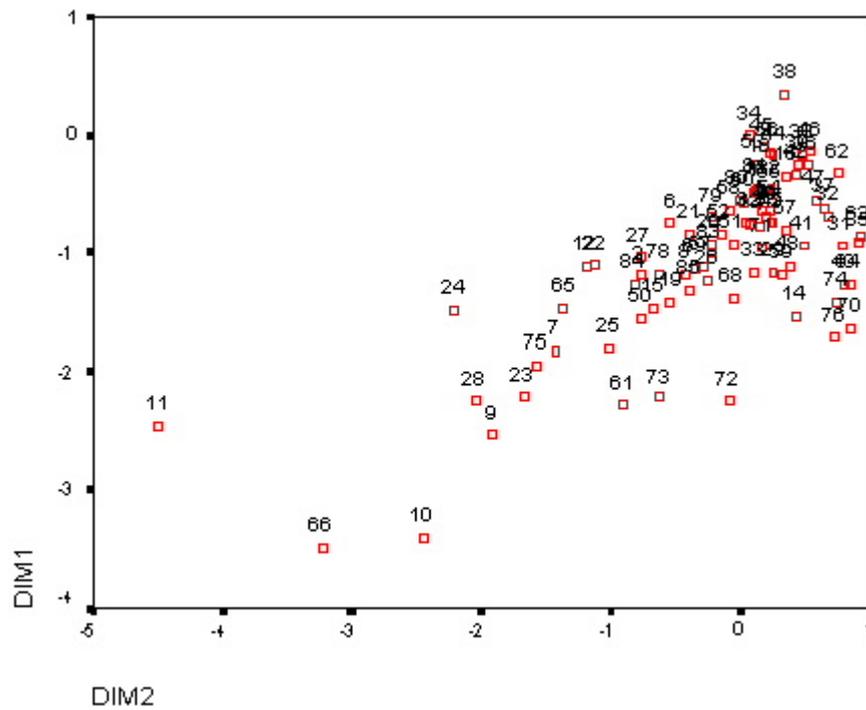
Celles présentant un faible taux (colonne de droite) sont exercées de façon assez, voire très fréquente par les trois catégories professionnelles, comme par exemple :

Act71	Aider au choix professionnel ou au développement professionnel (orientation)
Act33	Organiser et assurer l'hébergement du public cible
Act21	Créer des relations interpersonnelles par écoute et/ou des activités spécifiques

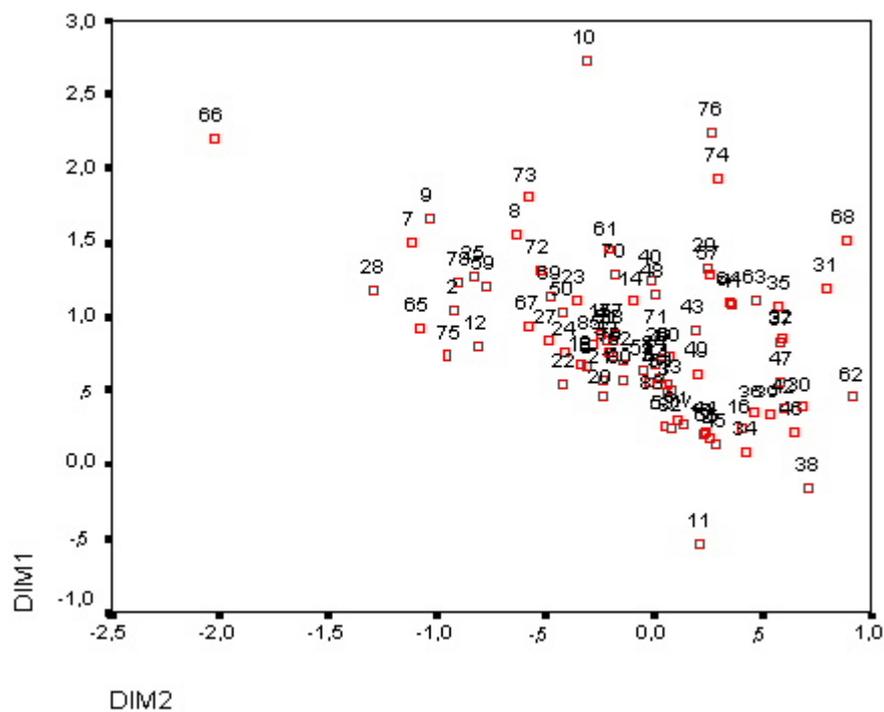
Act26	Effectuer des interventions ou entretiens thérapeutiques individuels et/ou de groupe
Act51	Participer à des actions de développement social et/ou local (manifestations,...)
Act77	Accompagner des personnes dans leurs démarches quotidiennes
Act6	Diffuser une connaissance spécialisée concernant des champs d'intervention spécifiques
Act79	S'adapter à des groupes-cibles et cultures diverses
Act58	Coordonner et encadrer les activités d'une équipe d'animateurs
Act84	Etre responsable de la gestion des ressources humaines

Nous avons également analysé ces résultats en identifiant des « aires de facteurs » pour caractériser la proximité des types d'activités selon les différentes catégories professionnelles. On peut ainsi identifier des clusters d'activités regroupés autour d'un noyau central, avec des types d'activités situés à la périphérie qui sont exercées de façon peu fréquente. Les trois graphiques suivants présentent une indication à ce niveau :

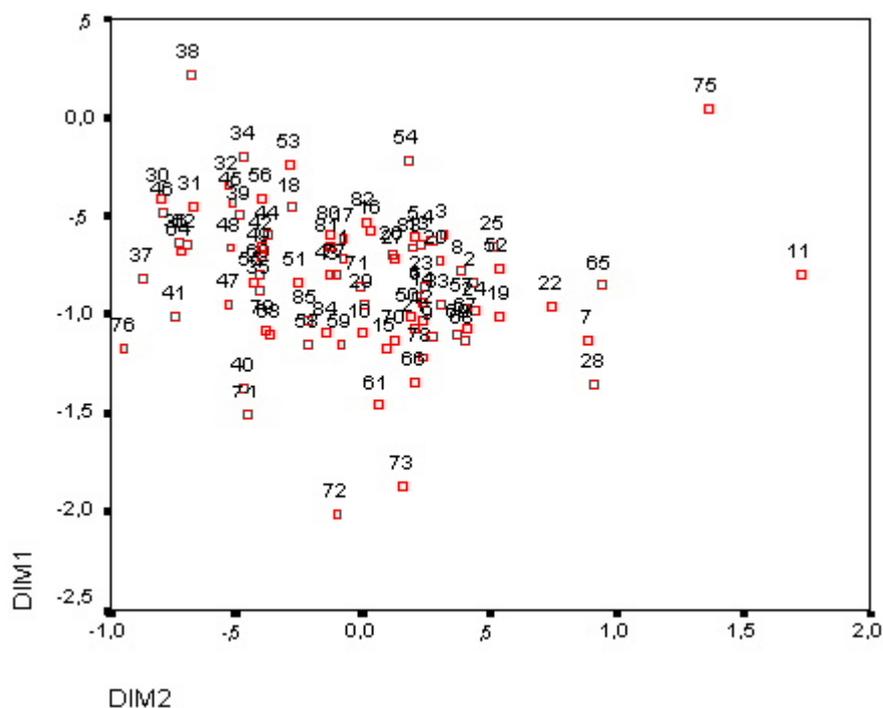
**Graphique 35 : Aires d'activités des éducateurs(trices)**



**Graphique 36 : Aires d'activités des éducateurs(trices) gradué(e)s**



**Graphique 37 : Aires d'activités du personnel socio-éducatif**



Ces trois graphiques confirment donc que selon les dirigeants des institutions socio-éducatives, il n'existe qu'un seul facteur latent sur chacune des trois professions. Pour les responsables des institutions, les activités du personnel se confondent et les professions réalisent des activités plus moins semblables, sauf à la périphérie (voir plus haut). Ces graphiques montrent aussi que les activités des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont avec les autres catégories professionnelles socio-éducatives.

En résumé, les items à la périphérie sont les suivants :

éducateurs(trices)

10, 11, 66,  
7, 9, 23, 24, 25, 28, 38, 65, 61, 72, 73, 75, 122,

éducateurs(trices) gradué(e)s

10, 11, 66,  
38, 62, 68, 74, 76,

personnel socio-éducatif

11, 38, 75,  
54, 65, 28, 72, 73

Ces items indiquent les activités effectuées rarement par les différentes professions.

### 7.17 Question 16 : Les critères de recrutement des institutions

Concernant l'analyse de l'emploi des institutions, nous avons également demandé aux responsables des institutions leurs critères de recrutement.

**Table 32 : Critères de recrutement**

Critère	Très important	Important	Souhaitable	Peu important	Pas important	N
Formation initiale	<b>61,45%</b>	35,19 %	3,35%	0%	0%	171
Formation continue	21,21 %	<b>39,39%</b>	37,57 %	1,21%	0,6%	165
Expérience professionnelle dans le secteur socio-éducatif	<b>33,12%</b>	31,28 %	28,22 %	6,13%	1,22%	163
Expérience professionnelle dans un autre secteur	3,07%	8,46%	28,46 %	<b>43,84%</b>	16,15 %	130
Compétence sociale	<b>54,54%</b>	36,36 %	7,87%	0,60%	0,60%	165
Compétence technique	12,30 %	<b>36,92%</b>	30,76 %	17,69 %	12,30 %	130
Compétence linguistique	34,19 %	<b>48,38%</b>	12,90 %	3,87%	0,64%	155
Compétence sportive	0,76%	9,23%	30%	<b>38,46%</b>	21,53 %	130
Compétence artistique et/ou musicale	4,31%	19,42 %	<b>43,8%</b>	20,86 %	11,51 %	139
Recommandations de la part d'anciens employeurs	5,38%	15,38 %	30,76 %	<b>36,92%</b>	11,53 %	130

L'importance de la formation professionnelle initiale est évidente (près de 61% des institutions reconnaissent ce critère comme étant très important), tout comme l'expérience professionnelle antérieure dans le secteur (près des 2/3 des institutions considèrent ce critère comme important ou très important). L'expérience professionnelle acquise dans un autre secteur n'est pas considérée comme un facteur déterminant au niveau des critères de recrutement. On doit encore noter que la formation professionnelle continue est importante pour 40% des répondants.

En ce qui concerne les compétences, ce sont surtout les compétences sociales et linguistiques qui semblent être déterminantes. Les compétences sportives et artistiques ne jouent qu'un rôle très limité, mais sont considérées comme souhaitables.

Une recommandation de la part d'anciens employeurs n'est pas considérée comme décisive.

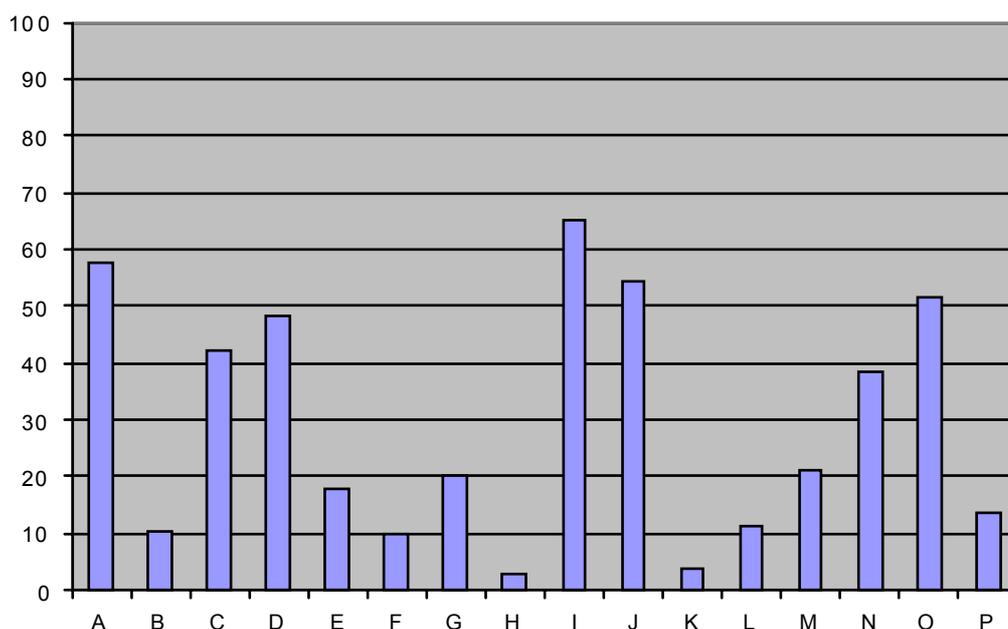
**7.18      *Question 17 : Accompagnement au niveau de la formation professionnelle***

Cette question se réfère aux conditions existantes au sein de l'institution pour accompagner la participation à des mesures de formation professionnelle continue.

**Table 33 : Accompagnement au niveau de la formation professionnelle**

Conditions	%	N
A) La participation à une formation est favorisée par une adaptation temporaire des conditions de travail (ex. horaires de travail aménagés)	57.83%	166
B) La formation se fait uniquement à la demande de l'employeur	10.28%	175
C) La formation se fait uniquement à la demande du salarié(e)	42.16%	185
D) La formation se fait sur base d'un entretien préalable	48.52%	169
E) La formation se fait uniquement pendant les heures de travail	18.07%	177
F) La formation se fait uniquement en dehors des heures de travail sans compensation	9.88%	172
G) La formation se fait uniquement en dehors des heures de travail avec compensation en temps libre	20.23%	173
H) La formation se fait uniquement en dehors des heures de travail avec paiement d'heures suppl.	2.95%	169
I) La formation se fait selon un schéma mixte	65.31%	173
J) Préférence est donnée à des formations courtes	54.28%	169
K) Préférence est donnée à des formations longues	3.7%	161
L) Préférence est donnée à des formations diplômantes	11.11%	162
M) Préférence est donnée à des formations internes (organisée et gérée par l'institution)	21.08%	166
N) Préférence est donnée à des formations externes (organisée et gérée par un organisme externe)	38.46%	169
O) Préférence est donnée à des formations au Luxembourg	51.46%	171
P) Préférence est donnée à des formations à l'étranger	13.63%	154

**Graphique 38 : Accompagnement au niveau de la formation professionnelle**



Tout d'abord, nous remarquons que plus de la moitié des dirigeants d'institutions socio-éducatives indiquent que la participation de leur personnel à des mesures de formation professionnelle continue est favorisée par une adaptation temporaire des conditions de travail, comme par exemple à travers des horaires de travail aménagés.

L'initiative de participer à des mesures de formation professionnelle continue provient principalement des salarié(e)s, et non pas des employeurs, et elle est accompagnée dans la moitié des cas d'un entretien préalable.

En ce qui concerne les modalités d'organisation des formations par rapport aux temps de travail, on peut constater que les formations sont organisées pour presque 66% des cas de façon mixte entre des plages d'heures de travail et des plages de temps libre.

Une nette préférence est donnée à des formations courtes. Des formations longues et/ou diplômantes ne sont pas considérées comme une nécessité par les dirigeants des institutions socio-éducatives. Une légère préférence est donnée aux formations professionnelles continues externes par rapport à des formations internes et à des formations au Luxembourg plutôt que des formations à l'étranger.

### **7.19 Question 18 : Journées de formation suivies en 2000**

Les journées de formation des salarié(e)s des institutions pour l'année 2000 se répartissent selon les différents thèmes de la manière suivante :

**Table 34 : Participation à des journées de formation par thème**

Nombre de jours Types de formations continues	Aucun	De courte durée, < 5 jours	De durée moyen ne entre 6-11 jours	De longue durée, entre 11-21 jours	Toute durée excéda nt 21 jours	N
Compétences techniques	70.71 %	23.20 %	3.31%	0%	2.76%	181
Compétences sociales	62.29 %	25.68 %	6.55%	4.37%	1.09%	183
Compétences administratives	74.72 %	20.32 %	2.74%	1.09%	1.09%	182
Compétences managériales	86.81 %	6.04%	3.29%	0.54%	3.29%	182
Compétences éducatives	51.36 %	37.15 %	7.1%	3.82%	0.54%	183
Compétences thérapeutiques	71.58 %	13.66 %	4.91%	6.01%	3.82%	183
Compétences médicales	90.1%	8.79%	0.54%	0%	0.55%	182
Compétences psychologiques	67.03 %	20.87 %	7.69%	2.74%	1.64%	182
Compétences linguistiques	92.81 %	2.76%	1.1%	1.1%	2.2%	181
Compétences musicales/artistiques	92.81 %	2.76%	1.1%	1.1%	2.2%	182
Compétences communicatives	68.75 %	25%	6.25%	0%	0%	181

Il est intéressant de noter que la majorité des salarié(e)s travaillant auprès des institutions socio-éducatives n'ont pas participé à des mesures de formation professionnelle continue au cours de l'année 2000, quel que soit le domaine.

Comme le montrait la question précédente, une nette préférence est donnée à des formations de courte durée, n'excédant pas les 5 jours. Les principaux thèmes de formation se rapportent aux compétences éducatives, sociales, techniques, psychologiques et administratives.

En ce qui concerne les formations professionnelles continues dont la durée varie entre 6 et 11 jours, elles se rapportent à des compétences sociales, éducatives, thérapeutiques, psychologiques et managériales. Leur fréquence est cependant très faible.

### **7.20 Question 19 : Motivation pour participer à des mesures de formation**

Les motivations pour l'inscription des salarié(e)s dans des mesures de formation sont exprimées de la façon suivante :

Motivation : *Formation initiale ressentie comme peu spécifique ou inadaptée aux tâches*

Degré d'importance	%
très important	26,73%
Important	40,59%
Souhaitable	8,91%
peu important	16,83%
pas important	6,93%

(N=101)

Il est intéressant de remarquer qu'au moins deux tiers des répondants suivent des formations professionnelles continues pour la raison que la formation professionnelle initiale est ressentie comme étant peu spécifique ou inadaptée aux tâches effectuées sur le lieu du travail.

Motivation : *Besoin de formation sur des sujets précis déterminés par la politique générale de l'institution*

Degré d'importance	%
très important	38,73%
Important	43,66%
Souhaitable	10,56%
peu important	4,92%
pas important	2,11%

(N=142)

Le besoin de formation professionnelle continue est stimulé en grande partie par la politique interne de l'institution.

Motivation : *Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par l'évolution des méthodes et pratiques*

Degré d'importance	%
très important	42%
important	43,33%
souhaitable	10,66%
peu important	3,33%
pas important	0,66%

(N=150)

Dans la perspective des dirigeants d'institution, la majorité des salarié(e)s semblent être conscient(e)s de l'importance d'une adaptation permanente à l'évolution des méthodes et pratiques.

Motivation : *Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par rapport aux tâches concrètes à effectuer*

Degré d'importance	%
très important	49,03%
Important	40,64%
Souhaitable	7,09%
peu important	1,93%
pas important	1,29%

(N=155)

Ce résultat s'aligne au précédent.

Motivation : *Besoin personnel*

Degré d'importance	%
très important	20,89%
Important	41,04%
Souhaitable	27,6%
peu important	8,9%
pas important	1,4%

(N=134)

La majorité des répondants à cette question n'éprouvent le besoin de formation professionnelle continue pas seulement envers leur travail mais aussi envers leur propre personne.

Motivation : *Intérêt personnel*

Degré d'importance	%
très important	25,32%
Important	42,2%
souhaitable	25,32%
peu important	5,84%
pas important	1,29%

(N=154)

L'hypothèse émise au point précédent semble être renforcée par ces résultats.

Motivation : *Besoin d'actualiser ses connaissances et compétences*

Degré d'importance	%
très important	43,55
Important	46,62
Souhaitable	7,97
peu important	1,22
pas important	0,61

(N=163)

Nous retrouvons ici des résultats qui s'inscrivent dans la même direction que les précédents.

Motivation : *Formation d'adaptation (nouvelles méthodes thérapeutiques p.ex.)*

Degré d'importance	%
très important	26,05%
Important	42,01%
Souhaitable	17,64%
peu important	10,08%
pas important	4,2%

(N=119)

L'importance de suivre de près l'évolution au niveau des nouvelles méthodes thérapeutiques et autres semble être confirmée.

Motivation : *Formation de réorientation*

Degré d'importance	%
très important	5,43%
important	11,95%
souhaitable	15,21%
peu important	36,95%
pas important	30,43%

(N=92)

La formation de réorientation semble être beaucoup moins importante que la formation de réadaptation.

Motivation : *Formation de promotion*

Degré d'importance	%
très important	13,86%
important	22,77%
souhaitable	16,83%
peu important	25,74%

pas important	20,79%
---------------	--------

(N=101)

En ce qui concerne la formation de promotion les avis sont plus mitigés, certains y attribuent une certaine importance, d'autres n'y voient aucun intérêt.

Motivation : *Acquisition d'un diplôme/certificat*

Degré d'importance	%
très important	11,92%
important	24,77%
souhaitable	22,93%
peu important	22,01%
pas important	18,34%

(N=109)

L'importance attribuée à l'acquisition d'un diplôme ou certificat semble être liée à la situation personnelle.

Motivation : *Perception de la formation comme valeur ajoutée d'une façon générale*

Degré d'importance	%
très important	18,96%
Important	51,72%
Souhaitable	18,1%
peu important	8,62%
pas important	2,58%

(N=116)

La valeur ajoutée de la formation professionnelle continue est reconnue par presque tous les répondants (71% considèrent ce critère comme important ou très important).

Motivation : *Contact et échange avec des collègues professionnels*

Degré d'importance	%
très important	27,33%
important	45,32%
souhaitable	23,02%
peu important	2,15%
pas important	2,15%

(N=139)

Le contact et l'échange avec des collègues professionnels lors de mesures de formation professionnelle continue sont également jugés comme importants.

Motivation : Augmentation de salaire

Degré d'importance	%
très important	2,19%
important	7,69%
souhaitable	25,27%
peu important	23,07%
pas important	41,75%

(N=91)

L'augmentation du salaire n'est apparemment pas un facteur de motivation en vue de participer à des mesures de formation.

Motivation : Accès à de nouvelles responsabilités

Degré d'importance	%
très important	4,95%
Important	28,71%
Souhaitable	29,7%
peu important	24,75%
pas important	11,88%

(N=101)

La motivation de participer à des mesures de formation en vue de l'accès à de nouvelles responsabilités semblent exercer une attractivité moyenne.

Motivation : Accès à de nouveaux domaines d'activités

Degré d'importance	%
très important	11,6%
Important	32,14%
Souhaitable	33,03%
peu important	14,28%
pas important	8,92%

(N=112)

La formation joue un rôle moyennement important en vue d'accéder à de nouveaux domaines de responsabilité.

Motivation : Avancement dans le grade hiérarchique

Degré d'importance	%
très important	8,24%
important	14,43%
souhaitable	16,49%
peu important	25,77%
pas important	35,05%

(N=97)

L'avancement dans le grade hiérarchique n'est pas considéré comme une réelle motivation pour participer à des mesures de formation professionnelle. (plus d'un tiers des responsables d'institution ne considèrent pas ce critère comme important).

Motivation : *Obligation légale*

Degré d'importance	%
très important	7,52%
Important	21,5%
Souhaitable	16,12%
peu important	19,35%
pas important	35,48%

(N=93)

Les avis concernant l'obligation légale comme facteur motivationnel sont tranchés, avec cependant une tendance vers le désintérêt.

Motivation : *Aide financière par l'Etat*

Degré d'importance	%
très important	12,12%
Important	12,12%
Souhaitable	28,78%
peu important	10,6%
pas important	36,36%

(N=66)

La participation aux frais de la part de l'Etat ne constitue pas un véritable facteur de motivation non plus.

### 7.21 Questions 20 : Description de l'emploi après des institutions socio-éducatives

Cette question a permis de déterminer la répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s des institutions selon leur sexe.

Sur base des résultats obtenus, nous pouvons également constater que nous avons recensé plus de 1000 salarié(e)s employé(e)s par les 315 institutions ayant répondu au premier questionnaire.

**Table 35 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon le sexe**

Sexe	%
Femmes	80,86%
Hommes	19,14%

(N=1003)

**Graphique 39 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon le sexe**



Nous constatons sans surprise que la majorité des salarié(e)s dans le secteur socio-éducatif sont de sexe féminin.

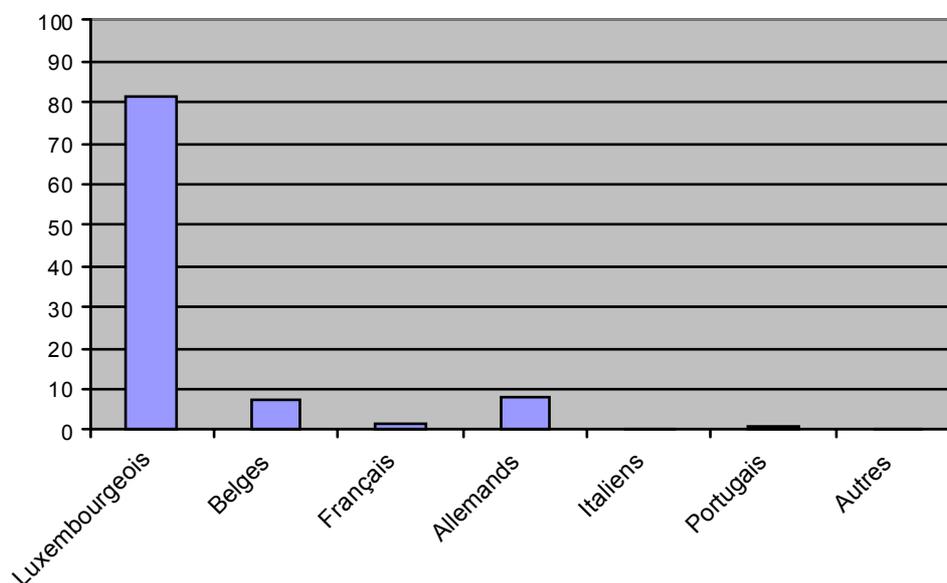
La répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s des institutions selon la nationalité est la suivante :

**Table 36 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon la nationalité**

Nationalité	%
Luxembourgeois	81,41%
Belges	7,15%
Français	1,39%
Allemands	8,15%
Italiens	0,59%
Portugais	0,69%
Autres	0,59%

(N=1006)

**Graphique 40 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon la nationalité**



(N=1006)

La grande majorité des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s travaillant dans les institutions socio-éducatives ayant participé à cette étude sont de nationalité luxembourgeoise. La proportion des ressortissants étrangers germanophones et francophones (Français et Belges) est plus au moins identique.

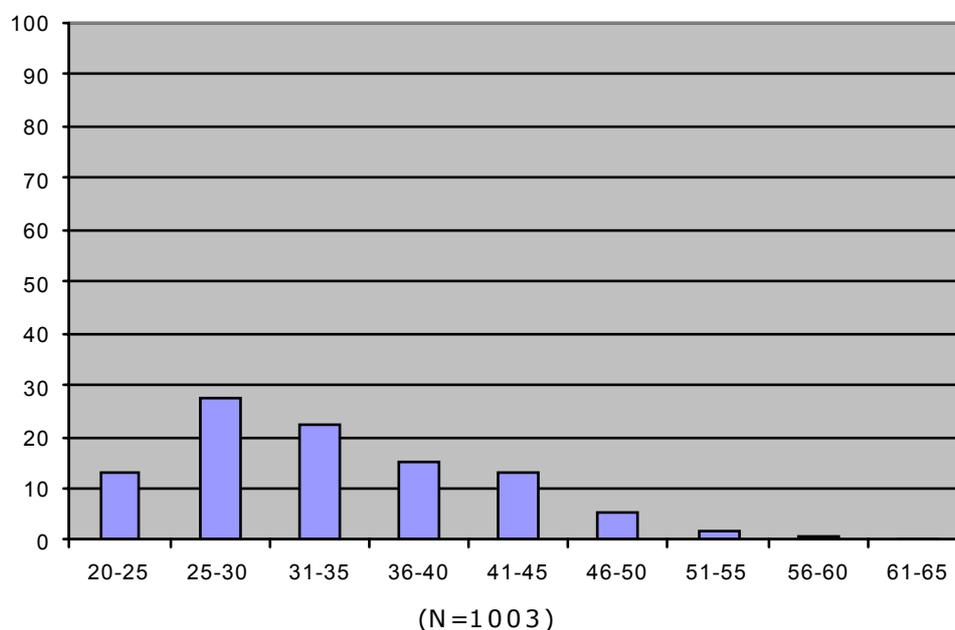
La répartition en groupes d'âge a donné les résultats suivants :

**Table 37 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon les groupes d'âge**

Catégorie d'âge	%
20-25	13,06%
25-30	27,41%
31-35	22,43%
36-40	15,35%
41-45	13,26%
46-50	5,48%
51-55	1,89%
56-60	0,59%
61-65	0,49%

(N=1003)

**Table 38 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon les groupes d'âge**



D'une façon générale, les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s sont relativement jeunes. La majorité est située entre 25 et 45 ans, avec la catégorie d'âge de 25-30 ans au sommet. Nous sommes en présence de relativement peu éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s proches de l'âge de la retraite.

### **7.22 Questions 21-22 : Origine des diplômes et parcours professionnel**

La qualité des données fournies par les dirigeants des institutions socio-éducatives pour ces deux questions n'a pas permis une analyse de ces réponses. Ces questions seront cependant traitées dans le chapitre suivant.

### 7.23 Conclusions concernant la première partie de l'étude

Sur base de l'exploitation des données recueillies par voie de questionnaire, l'analyse des réponses des 315 institutions répondantes (23,72%) nous a permis d'élaborer le profil des institutions suivant : 8,9% des institutions répondantes sont des institutions mères et presque la moitié dépendent d'une maison mère avec une autonomie de gestion et un pouvoir décisionnel relativement élevé, mais moindre au niveau financier. 44,3% des institutions sont totalement autonomes, leur statut juridique est le plus souvent (66%) celui d'une association sans but lucratif. 60% des institutions privées du secteur socio-éducatif sont conventionnées avec l'Etat ou les communes. Presque les deux tiers des institutions ont été constituées au cours des dernières vingt années. Trois quart des collaborateurs et collaboratrices des institutions ont le statut d'employé(e) privé(e), 15% celui de fonctionnaire.

Les services proposés sont surtout des services d'accueil, d'information et de conseil divers destinés à des publics cibles présentant des caractéristiques différentes. Une large proportion des institutions répondantes mettent à disposition des services destinés aux personnes représentant un ou plusieurs handicaps. La gamme des services offerts est extrêmement large. Les groupes d'âges auxquelles s'adressent les différents services sont constitués en majorité d'adultes, ensuite d'enfants et d'adolescents. Le nombre d'activités et de services proposés, ainsi que le nombre de publics cibles accueillis se limite majoritairement à un ou à deux.

Les institutions ne se différencient pas, d'une manière générale, par rapport au sexe de leurs publics-cibles. Les publics cibles sont principalement constitués de personnes présentant des handicaps ou des inadaptations divers, voire de familles.

Le contact entre le public cible et l'institution se fait principalement soit sur initiative de la part du public cible (87,5%), soit par orientation de la part d'une institution ou d'une organisation tiers (66%). Concernant les conditions de travail, nous avons pu constater que le travail est effectué majoritairement soit en groupe, soit avec des personnes individuelles. Un tiers des institutions répondantes travaillent à l'aide d'équipes pluridisciplinaires.

En ce qui concerne la distribution les postes à haute responsabilité, les directeur(trice)s, chargé(e)s de direction ou responsables de service ou de groupe sont en majorité des éducateurs(trices) gradué(e)s (20,4%), des éducateurs(trices) (11,7%) et des psychologues (11,7%). Concernant les différentes activités professionnelles exercées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s, les résultats obtenus indiquent *grosso modo* que les dirigeants des institutions ne voient pas réellement de différences au niveau des tâches et des missions effectuées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s, voire les autres professions socio-éducatives.

D'une façon générale, les trois profils - éducateurs(trices), éducateurs(trices) gradué(e)s et autres professions socio-éducatives - sont proches et cette proximité est plus importante entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Une analyse factorielle n'a pu mettre en évidence qu'un seul facteur latent, de sorte que les différenciations restent minimales. Elles se situent au niveau des types d'activités suivantes : les autres professions sont plutôt dirigées vers des activités psycho-sociales spécifiques et spécialisées, tandis que les activités des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s se focalisent principalement autour de la conception, de l'élaboration et de l'organisation de projets d'éducation et d'animation, avec une préférence pour les éducateurs(trices) gradué(e)s quand il s'agit de tâches d'enseignement.

Les critères d'embauche selon lesquels la direction engage sont surtout la formation professionnelle initiale, l'expérience professionnelle acquise et les compétences sociales et linguistiques.

Pour les mesures de formation professionnelle continue, l'initiative provient dans la majorité des cas de la part des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s. La décision finale est prise en concertation avec la direction. Dans le cas où la formation professionnelle continue se déroule pendant le temps de travail, une adaptation de l'horaire est élaborée. La durée moyenne des mesures de formation professionnelle continue est inférieure à cinq jours pour les différents types de formations. Les formations professionnelles continues longues sont très rares. Une préférence est donnée aux formations professionnelles continues qui se déroulent au Luxembourg et pendant le weekend ou en plage mixte, c'est-à-dire alternant entre temps de travail et temps libre. Les motivations sont de nature diverse : remédier aux lacunes laissées par la formation professionnelle initiale, stimulus positif de la part de la politique interne de l'institution. Les personnes répondantes ressentent la formation professionnelle continue comme une nécessité afin de garantir une adaptation permanente à l'évolution des méthodes et des pratiques dans le milieu socio-éducatif. La perspective d'une promotion ou d'une augmentation de salaire ne fait pas l'objet d'une motivation pour suivre des cours ou des séminaires.

Concernant le profil personnel général des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, la majorité est de sexe féminin (81%), de nationalité luxembourgeoise (81%) et est âgée entre 25 et 45 ans (78%), avec la fréquence la plus élevée pour les personnes âgées de 25 à 30 ans.

## 8 Résultats de l'enquête par questionnaire auprès des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s

### 8.1 Résumé

#### Objectifs

Les objectifs de cette deuxième partie de l'étude étaient tout d'abord de recenser les parcours scolaires, professionnels et de formation professionnelle continue des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s. Ensuite, il s'agissait de mettre en évidence les compétences et aptitudes estimées indispensables à l'exercice de leur profession. Pour cela, les activités des moniteurs, éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s ont été recensées en termes de fonctions (fonction hiérarchique, domaine de responsabilité) et en termes de tâches (activités professionnelles, analyse de l'emploi).

#### Méthodologie

Sur base des résultats de l'étape précédente, un deuxième questionnaire spécifique et plus approfondi s'adressant aux moniteurs(trices) d'éducation différenciée, aux éducateurs(trices) et aux éducateurs(trices) gradué(e)s a été élaboré, sur une analyse des différentes tâches inhérentes à la profession socio-éducative.

Sur base d'un choix aléatoire d'institutions employant des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, ce questionnaire a été distribué également de façon aléatoire à 600 moniteurs(trices), éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.

#### Résultats de la deuxième phase

La population répondante (132 questionnaires retournés sur 660, taux de réponse de 22%) se caractérise de manière suivante : la majorité des personnes actives au sein du secteur socio-éducatif sont de sexe féminin (85%), de nationalité luxembourgeoise et âgées entre 21 et 40 ans, avec la fréquence la plus élevée pour la catégorie des 26 à 30 ans. Les éducateurs(trices) nouveau régime sont en moyenne plus jeunes que les éducateurs(trices) gradué(e)s.

Par rapport à la formation professionnelle initiale, la population répondante se compose de plus d'un tiers d'éducateurs(trices) gradué(e)s (38,63%), d'un quart d'éducateurs(trices) ancien régime (23,48%), de 16,6% d'éducateurs(trices) nouveau régime et de 11,36% de moniteurs(trices) d'éducation différenciée. La majorité des personnes répondantes (65,90%) ont effectué leurs études en régime plein temps et à Luxembourg. L'ancienneté moyenne est de 11,2 ans, les moniteurs(trices) d'éducation différenciée, de même que les personnes ayant suivi leurs études en cours d'emploi ou en deuxième voie de qualification disposant d'une plus grande ancienneté. En moyenne, les personnes répondantes travaillent depuis 7,2 ans auprès de leur employeur actuel.

L'analyse du parcours scolaire et professionnel indique que la mobilité professionnelle des éducateurs(trices) est plus grande que celle des éducateurs(trices) gradué(e)s. 11,7% des personnes répondantes ont accompli leurs études secondaires, puis ont commencé des études universitaires, pour

ensuite revenir au Luxembourg dans le but d'accomplir leur formation professionnelle initiale de l'éducateur gradué et pour ensuite trouver un emploi auprès de leur employeur actuel.

61,4% des personnes répondantes occupent un poste de responsabilité. Il existe une corrélation positive entre la position de chargé(e) de direction et le sexe féminin, mais il n'existe pas de relation avec la formation professionnelle initiale et le fait d'occuper un poste de responsabilité. Le fait d'occuper un poste de responsabilité ne dépend pas uniquement de la formation professionnelle initiale.

La fréquence des activités effectuées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s est en rapport avec le degré de spécificité de l'activité : plus une activité est spécifique, moins elle est fréquente. Les deux professions exercent des activités assez similaires d'un type généralement non-spécifique ou non-spécialisé. Seulement une analyse plus approfondie permet de mettre en évidence quelques différenciations entre les métiers socio-éducatifs considérés. Des différences au niveau des activités existent, mais elles sont très fines : pour les éducateurs(trices) nouveau régime et les éducateurs(trices) gradué(e)s, l'étendue, la variété et l'accentuation des tâches augmente, sans être pour autant fondamentalement différentes.

Le contact avec le public cible se fait soit par un travail en groupe, soit par un travail avec des personnes individuelles. De la même façon, les conditions de travail pour les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s prévoient préférentiellement un travail d'équipe ou un travail en équipe pluridisciplinaire.

Concernant les réactions à une situation ou une problématique, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s se tournent, en général, vers leurs collègues de travail ou discutent le problème lors de réunions internes et consultent des ouvrages spécifiques. Le degré de coopération au sein d'une institution est plutôt élevé, elle est plus faible ou moyenne avec les institutions et les services externes.

Le degré de maîtrise des compétences jugées indispensables à l'exercice des tâches et fonctions par rapport à la situation professionnelle est relativement élevé. Une exception est faite pour les compétences informatiques où le degré de maîtrise est plutôt faible. Les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s sont d'avis qu'il faudrait acquérir des compétences sociales de base en relation avec la démarche sociale envers les usagers en formation professionnelle initiale. La formation professionnelle continue devrait couvrir les besoins au niveau de compétences plus spécifiques. Les personnes répondantes ont exprimé leur désir de disposer d'une formation professionnelle initiale plus approfondie dans les domaines liés à l'évolution des tâches et fonctions socio-éducatives (comme par exemple les compétences administratives).

Les raisons pour suivre des mesures de formation professionnelle continue sont diverses : un intérêt personnel, besoin d'actualiser ses connaissances ou d'adapter ces dernières aux exigences du travail socio-éducatif. Le besoin de formation professionnelle continue est ressenti majoritairement pendant la période entre la deuxième et la cinquième année de travail, mais aussi dès l'entrée dans le monde du travail. L'information sur l'offre des mesures de formation professionnelle continue est recherchée dans les brochures distribuées par les offreurs de mesures de formation professionnelle continue, mais un échange d'information existe aussi au niveau de la direction et au niveau des collègues de travail.

Rares sont les institutions qui possèdent soit un service de formation professionnelle continue, soit un responsable de formation professionnelle continue. La recherche du contact social ainsi que le désir d'aider des personnes en détresse sont les motivations principales des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s de choisir la profession socio-éducative. Il s'ajoute que la profession admet un certain degré de liberté de travail et de créativité. La diversification des études permet une mobilité entre les différents domaines du secteur socio-éducatif.

Le passé professionnel des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s dans d'autres secteurs que le secteur socio-éducatif est variable et ne fait pas l'objet d'une classification pertinente.

Du point de vue adéquation entre compétences acquises et requises, les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s affirment que la formation professionnelle initiale est suffisante pour les secteurs classiques (ex. crèches), tandis que pour les secteurs plus spécifiques (ex. foyer pour femmes), elle est insuffisante. Pour certaines tâches, notamment celles liées à la gestion administrative, la formation professionnelle initiale n'assure pas une préparation adéquate à la réalité professionnelle.

A cet effet, deux catégories de personnes peuvent être mises en évidence : ceux qui espèrent tout apprendre lors de la formation professionnelle initiale, et ceux qui considèrent la formation professionnelle initiale comme une base de compétences à partir de laquelle ils construisent leur capital de compétences à l'aide de la formation professionnelle continue.

Concernant la formation pratique, les personnes répondantes considèrent qu'il est indispensable d'améliorer de manière quantitative et qualitative les périodes de stage prévues au cours de leur formation professionnelle initiale.

Il n'existe pas de préférence concernant le type d'offres de mesures de formation professionnelle continue.

Selon les personnes répondantes, les nouveaux champs d'actions sont les suivants : le domaine de l'enseignement, le travail en milieu ouvert, au sein de familles ou sous forme de *streetwork*, ainsi qu'un travail avec des populations multiculturelles ou encore le travail d'intégration et de soutien. On retrouve aussi des activités liées au domaine de la gériatrie, aux structures d'accueil destinées à un public cible présentant différentes caractéristiques ou en lien avec des institutions proposant des soins thérapeutiques.

L'adaptation permanente des compétences acquises en formation professionnelle initiale aux situations de travail est exigée par une majorité de personnes répondantes. Principalement, elles suggèrent une diversification des stages pratiques, des visites sur le terrain et des discussions avec des professionnels du métier lors de la formation professionnelle initiale.

Il existe une certaine demande concernant l'introduction d'une année de spécialisation et la grande majorité des répondants sont en faveur d'un statut équivalent à celui du nombre d'années d'études.

Une reconnaissance plus adéquate de la profession d'éducateur(trice) et d'éducateur(trice) gradué(e) de la part des ministères ainsi que de la part du grand public semble être un point important pour un grand nombre de personnes répondantes. Tandis que la perception du statut de la profession, au niveau de l'institution est ressentie comme satisfaisante, elle est jugée totalement insuffisante au niveau de la société luxembourgeoise en général. Cette problématique réside dans une méconnaissance totale de l'évolution qu'a connue la profession socio-éducative au cours des dernières années.

L'absence d'une rémunération adéquate, c'est-à-dire adaptée aux diplômes et aux fonctions, est ressentie comme une matérialisation concrète du non-respect par les personnes répondantes.

Les causes de la mobilité professionnelle sont associées au *burn-out*, au stress émotionnel, à la grande proportion de femmes dans la profession et la possibilité donnée par la formation professionnelle initiale de travailler dans différents domaines.

La plupart des personnes répondantes estiment qu'un centre de formation sectoriel est indispensable, surtout puisqu'il pourrait aussi faire fonction de centre d'information ou de bibliothèque.

## 8.2 Analyse des questions fermées

La deuxième phase de l'étude s'est adressée exclusivement aux moniteurs(trics) d'éducation différenciée, aux éducateurs(trices) ancien et nouveau régime et aux éducateurs(trices) gradué(e)s. Sur base d'un choix aléatoire d'institutions employant des détenteurs de tels diplômes, 660 questionnaires ont été distribués de façon aléatoire à cette population. Le nombre de questionnaires retournés s'élève à 132 questionnaires, ce qui correspond à un taux de retour de 22%, permettant de mettre en évidence des informations moyennes sur cette population, tout en gardant les différences dans cette profession visibles.

Il faut préciser qu'au niveau de l'analyse nous avons séparé les questions fermées (première partie) des questions ouvertes (deuxième partie).

### 8.2.1 Question 1 : Données personnelles

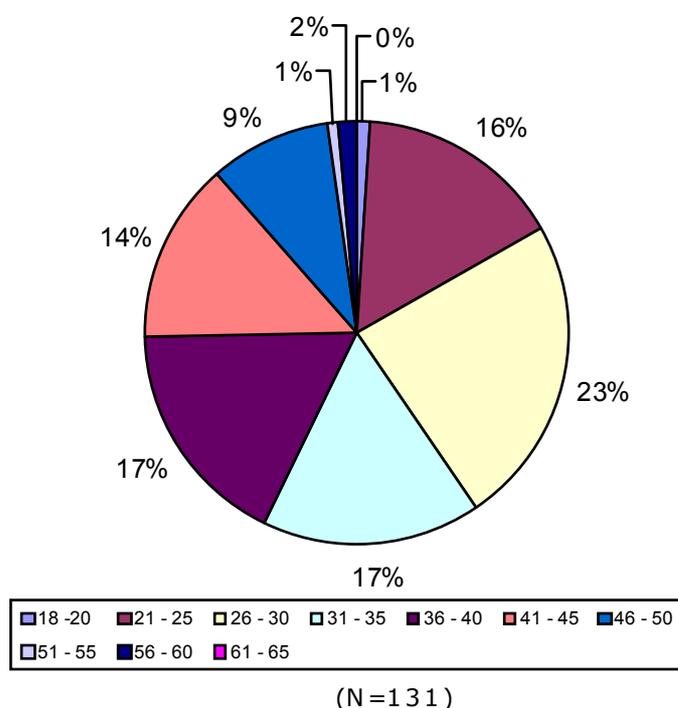
La première question de ce questionnaire concerne les données personnelles (âge, nationalité, sexe) des répondants. Ainsi, nous retrouvons la répartition suivante :

**Table 39 : Répartition par groupes d'âge**

Les différentes catégories d'âge	%
18-20	0.7%
21-25	16%
26-30	23.5%
31-35	16.6%
36-40	17.4%
41-45	13.6%
46-50	9%
51-55	0.7%
56-60	1.5%
61-65	0%

(N=131)

**Graphique 41 : Répartition par groupes d'âge**



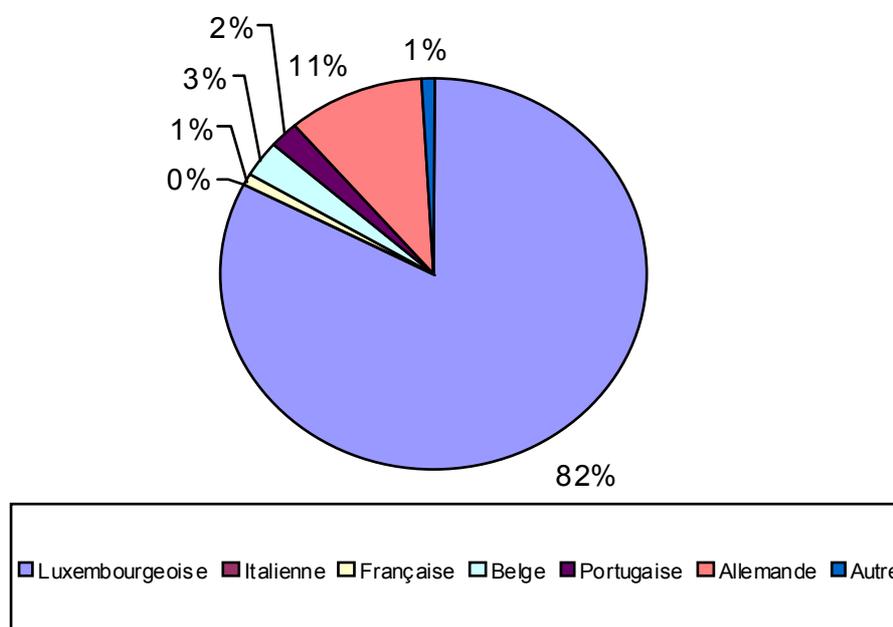
Nous remarquons qu'une majorité des répondant(e)s (73%) sont âgé(e)s entre 21 et 40 ans. La fréquence faible d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s à partir de plus de 40 ans peut s'expliquer par le fait que la profession est relativement récente et que par conséquent, le nombre de personnes se rapprochant de l'âge de la retraite est encore assez limité. Il faut aussi tenir compte du nombre important de femmes dans la profession et on peut supposer que jusqu'à présent peu de femmes ayant quitté leur emploi pour s'occuper de leurs familles sont encore revenues dans ce domaine professionnel.

**Table 40 : Répartition par la nationalité**

Nationalité	%
Luxembourgeoise	81.8%
Italienne	0%
Française	0.7%
Belge	3.03%
Portugaise	2.27%
Allemande	10.6%
Autres: Hollandaise	0.7%

(N=131)

**Graphique 42 : Répartition par la nationalité**



(N=131)

La grande majorité des répondant(e)s sont de nationalité luxembourgeoise, suivi de personnes de nationalité allemande, ce qui pouvait être prévisible, étant donné d'une part que la pratique de la langue luxembourgeoise prédomine dans le secteur socio-éducatif, et d'autre part au vu du résultat de l'enquête auprès des institutions.

Ce résultat est en relation avec le fait qu'il existe un besoin accru des usagers des institutions socio-éducatives de s'exprimer en luxembourgeois (ou du moins dans une langue germanophone).

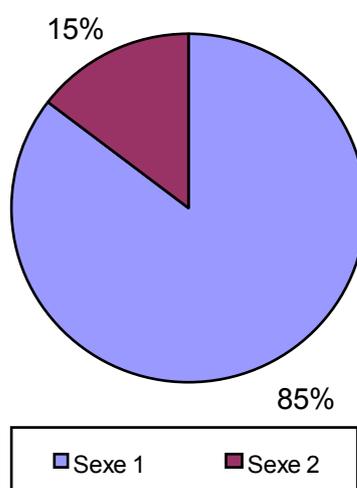
Notons le peu de personnes de nationalité française, belge ou portugaise travaillant dans le secteur socio-éducatif et ayant répondu à ce questionnaire.

**Table 41 : Répartition par le sexe**

Sexe	%
Féminin	84.8%
Masculin	14.5%

(N=131)

**Graphique 43 : Répartition par le sexe**



(N=131)

L'on peut remarquer que l'énorme majorité des répondant(e)s sont de sexe féminin. Ce résultat ne doit pas être considéré comme une grande surprise dans la mesure où la profession socio-éducative est une profession traditionnellement féminine. Mais aussi, cela confirme bien les résultats de l'enquête auprès des institutions.

### 8.2.2 Questions 2-5: Durée et dénomination de la formation professionnelle initiale

La répartition de la dénomination du diplôme, certificat, titre ou autre reconnaissance obtenue, selon les différents régimes, se présente comme suit :

**Table 42 : Distribution de l'obtention des diplômes selon les pays**

Régime \ Pays	Luxembourg	Belgique	France	Allemagne
A temps plein	65,90%	9%	1,50%	9,80%
En cours d'emploi	9,80%	2,30%	0%	2,30%
Deuxième voie de qualification	0,70%	1,50%	0,70%	0,70%

(N=131)

En ce qui concerne la distribution des pays dans lesquels les répondant(e)s ont obtenu leur diplôme, environ trois quart des diplômes ont été acquis au Luxembourg, suivie de l'Allemagne et de la Belgique. Très peu de répondant(e)s ont acquis leur diplôme en France.

L'analyse statistique souligne une relation forte entre la nationalité des répondant(e)s et le pays dans lequel la formation professionnelle initiale a été effectuée. On peut conclure que les études sont poursuivies dans le pays d'origine ( $\chi^2=155.4$ ,  $df=15$ ,  $p<.05$ ).

**Table 43 : Type de régime de la formation initiale**

Régime	%
A plein temps	83.3%
En cours d'emploi	16.6%
Deuxième voie de qualification	3.8%

(N=137)

Une relation faible est mise en évidence entre le régime de la formation professionnelle initiale et le pays dans lequel la formation est suivie. Si la formation est effectuée selon le mode de la deuxième voie de qualification, elle est susceptible d'être poursuivie à l'étranger (sans marquer de préférence pour un des trois pays France, Belgique ou Allemagne), tandis que la formation en cours d'emploi est légèrement excédente en France (20% contre 13% en moyenne dans les autres pays) ( $\chi^2=25$ ,  $df=6$ ,  $p<.05$ ).

Une relation entre le régime et la dénomination du diplôme obtenu n'a pas pu être trouvée. 80% des répondant(e)s ont effectué leurs études par un régime à plein temps ( $\chi^2=4$ ,  $df=8$ ,  $p>.05$ ).

**Table 44 : Dénomination du diplôme obtenu**

Dénomination du diplôme obtenu	%
Moniteur	11,36%
Educateur ancien régime	23,48%
Educateur nouveau régime	16,6%
Educateur gradué	38,63%
Autre	14,39%

(N=138)

La majorité des répondant(e)s ont obtenu soit un diplôme d'éducateur ancien régime, soit un diplôme d'éducateur gradué. Nous soulignons le fait que la construction de la population cible pour ce questionnaire est basée sur les résultats des institutions répondantes au premier questionnaire. La distribution des questionnaires à ces institutions ainsi que leur distribution à l'intérieur des institutions s'est réalisée de façon aléatoire.

L'analyse statistique de liaison entre le diplôme obtenu et l'âge des répondant(e)s met en évidence une relation moyennement forte entre ces deux caractéristiques. En effet, 73% des éducateurs(trices) nouveau régime sont âgés entre 21 et 30 ans, 61% éducateurs(trices) gradué(e)s sont entre 26 et 30 ans et 64% des répondant(e)s ayant effectuée une autre formation professionnelle initiale ont entre 36 et 50 ans ( $\chi^2=66.1$ ,  $df=32$ ,  $p<.05$ ).

L'intensité de la relation entre la nationalité des répondant(e)s et la dénomination du diplôme est comparable (moyennement forte) : 77% des répondant(e)s allemands ont une autre formation professionnelle initiale ( $\chi^2=67.8$ ,  $df=20$ ,  $p<.05$ ). Ce lien peut s'expliquer par les différences entre la formation professionnelle initiale en Allemagne et au Luxembourg.

Aucune relation n'a pu être mise en évidence entre la dénomination du diplôme et le sexe des répondant(e)s, 85% de femmes par rapport à 15% d'hommes ( $\chi^2=1$ ,  $df=4$ ,  $p>.05$ ). La distribution des sexes par catégories est toujours la même.

Concernant la question sur les épreuves supplémentaires, on peut constater que la majorité des personnes concernées ont participé aux activités préparant aux épreuves supplémentaires.

**Table 45 : Participation aux épreuves supplémentaires**

Participation aux activités préparant aux épreuves supplémentaires	%
Oui	33.3%
Non	64.4%

(N=129)

### 8.2.3 Question 6 : Ancienneté dans le secteur

Aucun lien entre l'ancienneté et la nationalité des répondant(e)s n'a pu être mise en évidence par une analyse de la variance.

La l'ancienneté moyenne est pour chaque nationalité de 11,2 ans ( $F=1.5$ ,  $p>.05$ ).

Ce même résultat se retrouve pour le sexe des répondant(e)s ( $F=0.6$ ,  $p>.05$ ).

Il existe cependant une faible relation entre la nature de la formation professionnelle initiale et l'ancienneté ( $F=5.2$ ,  $p<.05$ ). La durée moyenne d'ancienneté pour les moniteurs et pour les éducateurs(trices) ancien régime est de 15 ans, alors qu'elle est de 8 ans pour les éducateurs(trices) nouveau régime. Ce résultat s'explique par le fait que la formation professionnelle initiale de l'éducateur(trice) nouveau régime est plus récente.

Une relation est également mise en évidence entre le régime de la formation professionnelle initiale et l'ancienneté. La moyenne est de 16 ans pour le régime en cours d'emploi et de 20 ans pour le régime de la deuxième voie de moyenne n'est que de 10 ans pour le régime de plein temps ( $F=8$ ,  $p<.05$ ).

#### 8.2.4 Question 10 : Parcours professionnel

Cette question s'intéresse à la répartition des différents parcours scolaires et professionnels des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s.

Nous voulons souligner qu'une mauvaise interprétation de la question a pu avoir une inférence négative sur les réponses. Il est donc possible qu'une certaine incertitude persiste dans les résultats présentés ici.

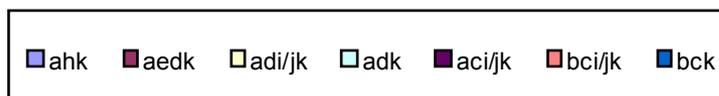
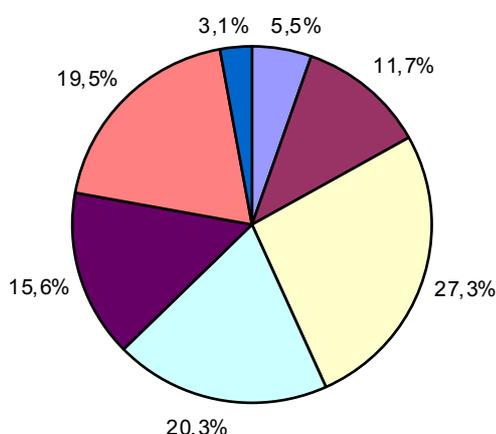
Dans un premier temps, nous indiquons les fréquences de parcours les plus importantes des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s. Une transformation des données a été opérée pour cette analyse. Ainsi, le moment de l'étape d'expérience professionnelle a été retenu. Il en est de même avec le lieu de cette expérience.

**Table 46 : Parcours professionnel**

Le parcours scolaire	%
AC I/J K	15.6%
AD I/J K	27.3%
ADK	20.3%
AEDK	11.7%
AHK	5.5%
BC I/J K	19.5%
BCK	3.1%

(N=128)

**Graphique 44 : Parcours professionnel**



(N=128)

Nous pouvons donc dire tout au plus que 15,6% (AC I/J K) des personnes répondantes ont effectué le parcours suivant : études secondaires accomplies, suivi d'une formation professionnelle initiale d'éducateur, expérience professionnelle auprès d'un autre secteur ou auprès d'un autre employeur socio-éducatif pour trouver un emploi auprès de l'employeur actuel.

Nous pouvons dire également tout au plus que 19,5% (BC I/J K) des personnes répondantes ont effectué un parcours similaire. Elles ont suivi une formation professionnelle initiale d'éducateur sans avoir accompli leurs études secondaires, puis elles ont acquis une expérience professionnelle auprès d'un autre secteur ou auprès d'un autre employeur socio-éducatif pour trouver un emploi auprès de l'employeur actuel.

Seulement 3,1% (BCK) des personnes ayant accompli leur parcours de formation professionnelle initiale d'éducateurs(trices) possèdent comme unique expérience professionnelle celle acquise auprès de leur employeur actuel. Il existe donc une tendance accentuée vers la mobilité professionnelle.

Par contre, 20,3% (ADK) des répondant(e)s ont d'abord accompli leur études secondaires pour ensuite continuer leur parcours scolaire par une formation professionnelle initiale d'éducateur gradué et qui continuent à travailler auprès de leur employeur actuel. Cette catégorie de personnes n'a pas acquis une expérience professionnelle auprès d'un

autre secteur ou auprès d'un employeur d'un autre secteur socio-éducatif. Par rapport aux résultats des éducateurs(trices), les éducateurs(trices) sont plus mobiles professionnellement que les éducateurs(trices) gradué(e)s.

27,3% (AD I/J K) des répondant(e)s possèdent une expérience professionnelle autre que celle acquise auprès de leur employeur actuel.

11,7% (ADEK) des personnes répondantes ont accompli leurs études secondaires, puis ont commencé des études universitaires, pour ensuite revenir au Luxembourg dans le but d'accomplir leur formation professionnelle initiale de l'éducateur gradué et pour ensuite trouver un emploi auprès de leur employeur actuel.

Seulement 5,5% (AHK) des personnes répondantes ont choisi la formation professionnelle initiale de l'éducateur gradué en tant que deuxième qualification après avoir accompli, soit une formation professionnelle initiale d'éducateur, soit après avoir acquis une expérience professionnelle auprès d'un autre secteur.

Dans un deuxième temps, pour approfondir les résultats obtenus et pour évaluer leur cohérence interne, une analyse des corrélations a été effectuée, premièrement, sur les étapes de formation en fonction du moment de celles-ci et, deuxièmement, sur les étapes indépendamment du moment de leur réalisation.

Dans un troisième temps, la présence de liens particuliers entre les différentes étapes de la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s a été effectuée pour déterminer dans quelle mesure ces différentes étapes sont associées entre elles. Pour cela, une analyse des corrélations a permis de se rendre compte de la plus ou moins grande association entre les différentes étapes. Ceci permet de connaître les étapes les plus souvent réalisées ensemble, sans toutefois tenir compte du moment où celles-ci sont réalisées.

**Table 47 : Corrélations entre parcours scolaires**

Type		B	C	D	G
A	r	-0,702	-0,501	0,609	-0,436
	p	0	0	0	0
	N	131	131	131	131

Type		A	C	D	G
B	r	-0,702	0,487	-0,428	0,436
	p	0	0	0	0
	N	131	131	131	131

Type		A	B	D	E	G
C	r	-0,501	0,487	-0,801	-0,219	0,359
	p	0	0	0	0,012	0
	N	131	131	131	131	131

Type		A	B	C	G	H
D	r	0,609	-0,428	-0,801	-0,371	-0,193
	p	0	0	0	0	0,027
	N	131	131	131	131	131

Type		H
F	r	0,305
	p	0
	N	131

Type		D	F	L
H	r	-0,193	0,305	0,224
	p	0,027	0	0,01
	N	131	131	131

Type		K
J	r	0,225
	p	0,01
	N	131

Sur base d'une analyse de ces tableaux, on peut constater que la formation professionnelle initiale du type **A** (études secondaires accomplies) est liée négativement à la formation professionnelle initiale du type **B** (études secondaires non accomplies), ce qui est logique puisque l'on a accompli ou non ses études secondaires.

Cette association entre ces deux étapes n'est pas totale ( $r=-1$ ), car certaines personnes n'ont pas répondu à cette question et donc les deux étapes ont été considérées comme étant du type **A** (études secondaires accomplies). Cependant, l'on remarque une relation positive entre les catégories **A** (études secondaires accomplies) et **D** (formation éducateur(trice) gradué(e)) et négative entre **A** (études secondaires accomplies) et **C** (formation d'éducateur(trice)), ce qui semble être évident, puisque la possession d'un diplôme de fin d'études secondaires détermine la décision de choisir entre les études d'éducateur(trice) ou éducateur(trice) gradué(e).

La même tendance se retrouve pour ceux qui choisissent une deuxième voie de qualification. Ceux qui suivent des études d'éducateurs(trices) par une deuxième voie de qualification n'ont pas accompli leurs études secondaires auparavant, tandis que ceux qui ont réalisé des études universitaires choisissent le métier d'éducateur gradué en deuxième voie de qualification. Cette tendance est soulignée par la relation négative qui existe entre le type **E** (études universitaires non accomplies) et le type **C** (formation éducateur/trice).

Il reste à souligner la relation positive et importante qui existent entre le fait d'avoir acquis des expériences professionnelles auprès d'un autre employeur socio-éducatif et le fait d'être engagé auprès de l'employeur actuel.

#### **8.2.5 Question 11 : Ancienneté auprès de l'employeur actuel**

La durée de travail moyenne dans l'institution actuelle des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s de l'enquête est de 7,2 ans. Cependant, une certaine variance existe, puisque certaines personnes interrogées ne travaillent que depuis plusieurs mois, et d'autres depuis plus de 34 ans.

#### **8.2.6 Question 13 : Répartition des postes de responsabilité**

La répartition des postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s est présentée ci-après :

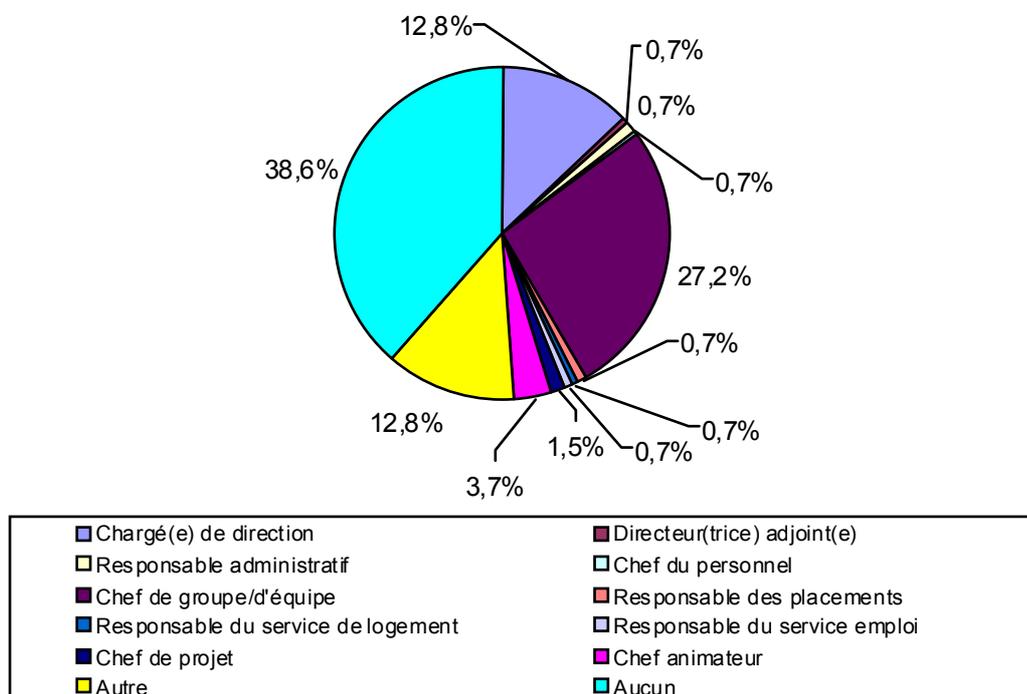
**Table 48 : Répartition des postes de responsabilité**

Poste de responsabilité	%
Chef de groupe	27,27%
Chargé de direction	12,87%
Chef animateur	3,78%
Chef de projets	1,5%
Directeur adjoint	0,7%
Responsable administratif	0,7%
Chef du personnel	0,7%
Responsable des placements	0,7%
Responsable du service de	0,7%

logement	
Responsable du service emploi	0,7%
Autre	12,8%
Aucun	38,6%

(N=87)

**Graphique 45 : Répartition des postes de responsabilité**



(N=87)

Il faut noter qu'une grande majorité des personnes répondantes (61,4%) occupent un poste de responsabilité (environ 6 sur 10).

Plus d'un quart de la population répondante occupe un poste de chef de groupe (27,27%), tandis que seulement 13,7% occupe un poste de chargé de direction.

Parmi les autres postes de responsabilité (12,8%), l'on retrouve le poste de responsable d'une classe scolaire ou d'un groupe de jeunes dans un foyer.

Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'étape précédente, on observe une différence. Les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s semblent considérer les tâches qui leur sont confiées moins fréquemment comme des tâches de responsabilité que les dirigeants.

La relation entre les postes de responsabilité en fonction et les critères tels que le sexe, la nationalité et la formation professionnelle initiale a été étudiée. Une relation existe entre le poste de chargé de direction et le sexe, 42% des femmes occupent ce poste par rapport à 8% d'hommes ( $\text{Chi}^2=16.4$ ,  $\text{df}=1$ ,  $p<.05$ ).

En ce qui concerne la relation entre la nationalité des répondant(e)s et la formation professionnelle initiale, il n'existe pas de relation en rapport avec le poste de responsabilité (avec pour le premier cas de figure

$\chi^2=1.4, df=5$  et le deuxième  $p>.05$  et  $\chi^2=6.2, df=4, p>.05$  pour le poste de chargé de direction).

Pour le poste de responsable de groupe, il n'existe aucune corrélation avec les facteurs suivants : sexe, nationalité et formation professionnelle initiale ( $\chi^2=4.3, df=5, p>.05$ )

Par rapport aux résultats obtenus à partir des indications des dirigeants des institutions socio-éducatives, il n'est pas possible de prétendre que les éducateurs(trices) gradué(e)s se retrouvent plus souvent sur un poste de responsabilité que les éducateurs(trices). D'ailleurs, il n'est pas possible non plus de prétendre l'inverse : Les éducateurs(trices) ne se retrouvent pas plus souvent sur un poste de responsabilité que les éducateurs(trices) gradué(e)s. Le fait d'occuper un poste de responsabilité ne dépend pas uniquement du type de formation professionnelle initiale poursuivie.

### 8.2.7 Question 14 : Occupation d'un poste de responsabilité

Les équipes dont les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont responsables se composent de la manière suivante:

**Table 49 : Composition des équipes**

La composition de l'équipe	Nombre	%
Educateur(trice)	42	36,2%
Educateur(trice) gradué(e)	22	19%
Autres	53	45,2%
Total	117	100%

(N=117)

Il faut remarquer que seulement 11% des personnes ayant répondu sont responsables d'une équipe.

Les équipes dont sont responsables les différentes catégories professionnelles se composent principalement d'autres professions (45,2%), d'éducateurs(trices) (36,2%) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s (19%).

L'on remarque que le pourcentage des éducateurs(trices) figurant au sein d'une équipe est presque le double de celui des éducateurs(trices) gradué(e)s. Sous la catégorie autres ont été repris les ouvriers(ères), les infirmiers(ères), etc.

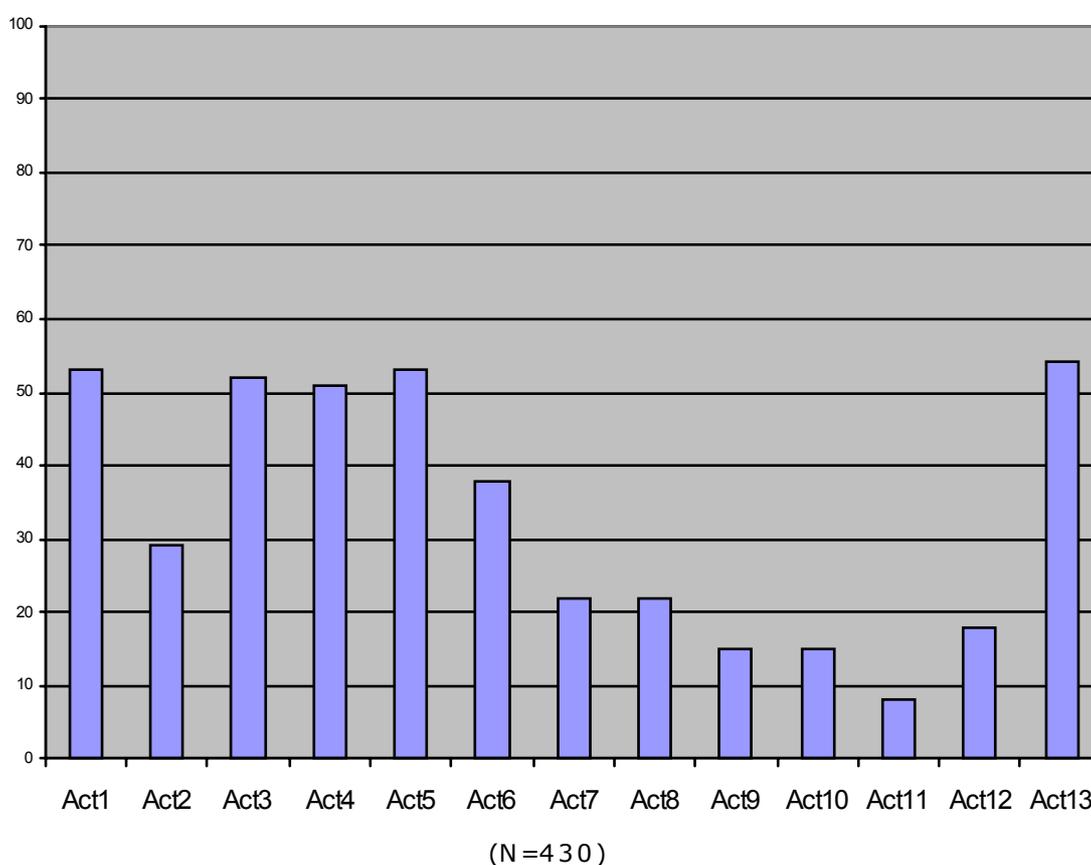
L'échantillon des personnes répondant(e)s, de même que le nombre total des personnes figurant au sein d'une équipe, est trop restreint pour pouvoir tirer des conclusions plus pertinentes.

### 8.2.8 Question 15 : Description des activités effectuées

Concernant les activités effectuées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s, les résultats sont présentés, dans un but de lisibilité et de compréhension, à l'aide de six graphiques reprenant chaque fois une douzaine d'activités différentes dans l'ordre figurant dans le questionnaire.

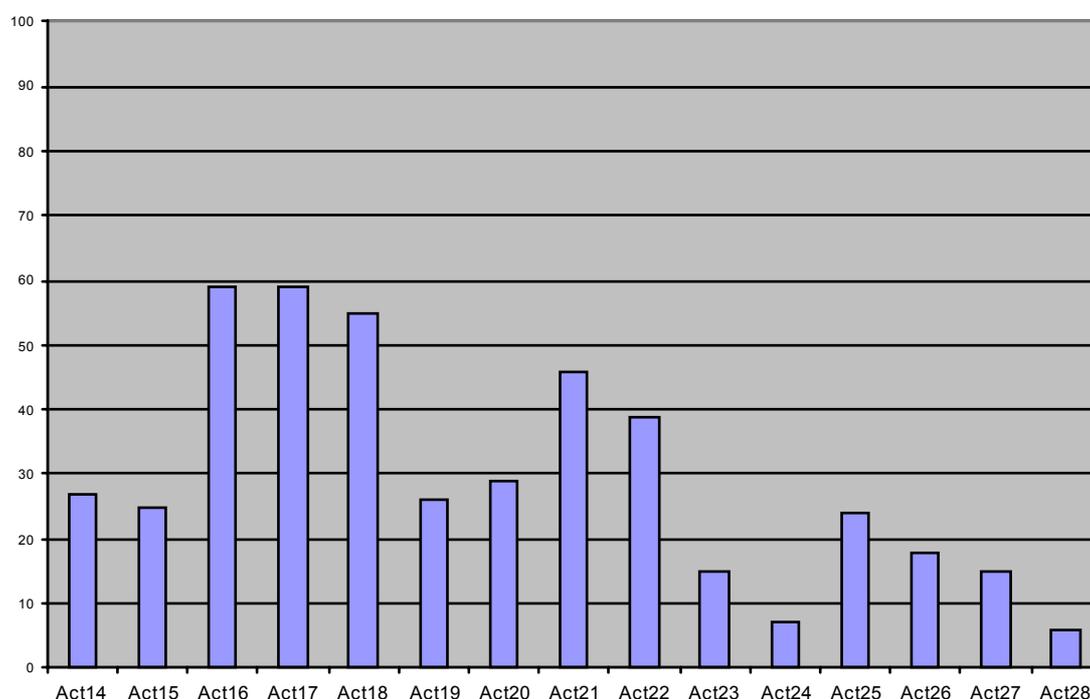
Il faut noter que pour la présentation de ces résultats, les activités effectuées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont indifférenciées.

**Graphique 46 : Activités effectuées Items 1-13**



Il faut remarquer que les activités en relation avec l'accompagnement d'une personne et l'analyse de situation et la distribution de conseil sont fortement réalisées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s (Act1, Act3, Act4, Act5), tandis qu'une activité spécifique comme la distribution de conseil dans un domaine spécifique (Act 11, le domaine de l'adoption) est moins usuelle.

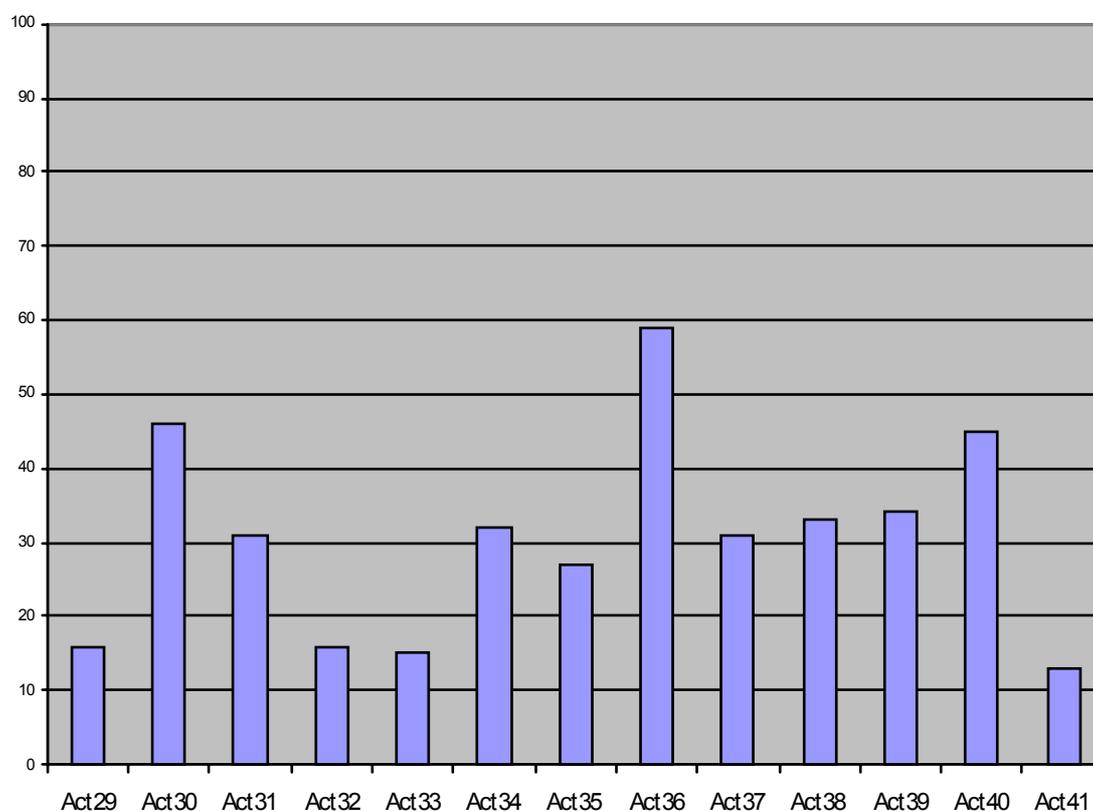
**Graphique 47 : Activités effectuées Items 14-28**



(N=450)

Les activités liées à l'évaluation des compétences (Act14, Act15) semblent être effectuées dans le cadre d'un service spécifique (fréquence de réalisation autour de 23%), de même que les activités proposant un service de réconfort ou d'aide psychologique (Act23, Act24, Act25, Act26, Act27, Act28). Notons une forte tendance vers des activités plus globales, comme la détection de problèmes de comportement ou l'élaboration de projets d'animation et d'éducation (Act16, Act17, Act18) qui sont très fréquemment réalisées (plus de 55% des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s y ont recours).

**Graphique 48 : Activités effectuées Items 29-41**

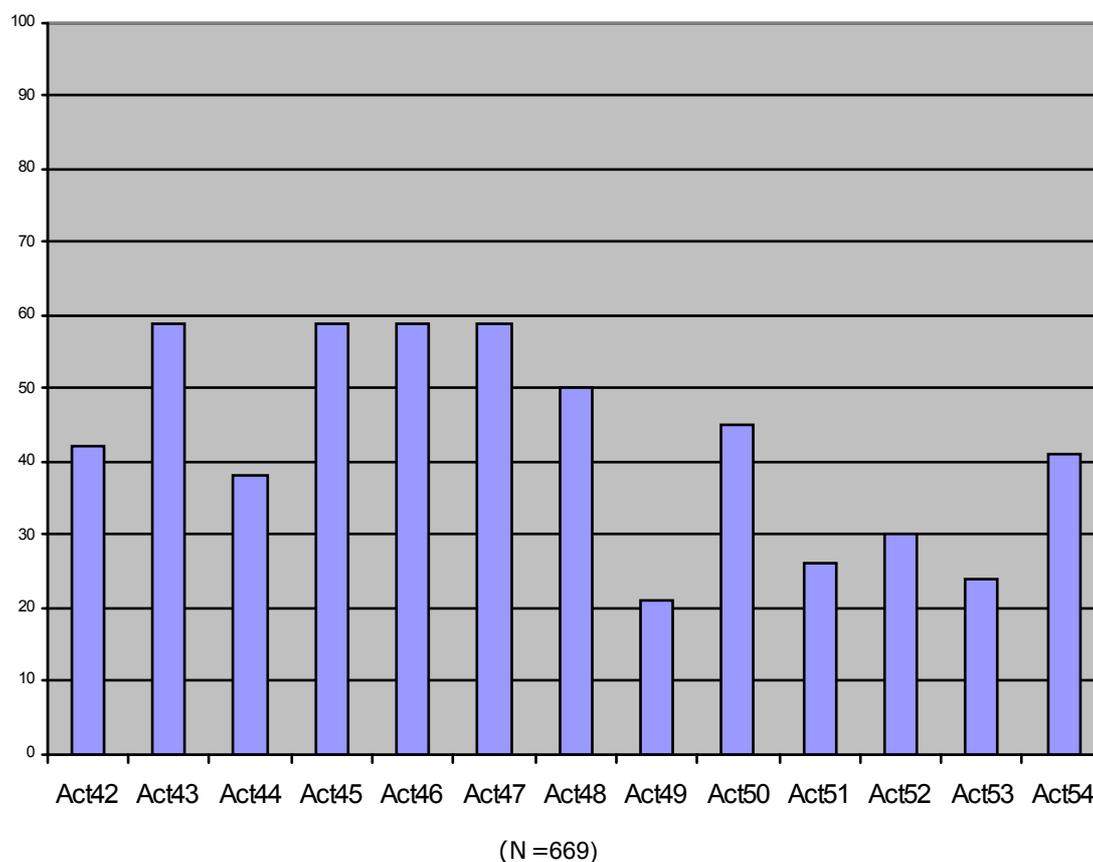


(N=398)

Pour ces items, nous sommes en présence de plusieurs activités issues de domaines plus spécifiques. Nous pouvons noter quelques-uns : Assurer un service de thérapie (Act29), assurer un service de distribution de repas et d'hébergement (Act32, Act33) et assurer un service de mise au travail (Act41) sont très faiblement réalisés (fréquence inférieure à 20%).

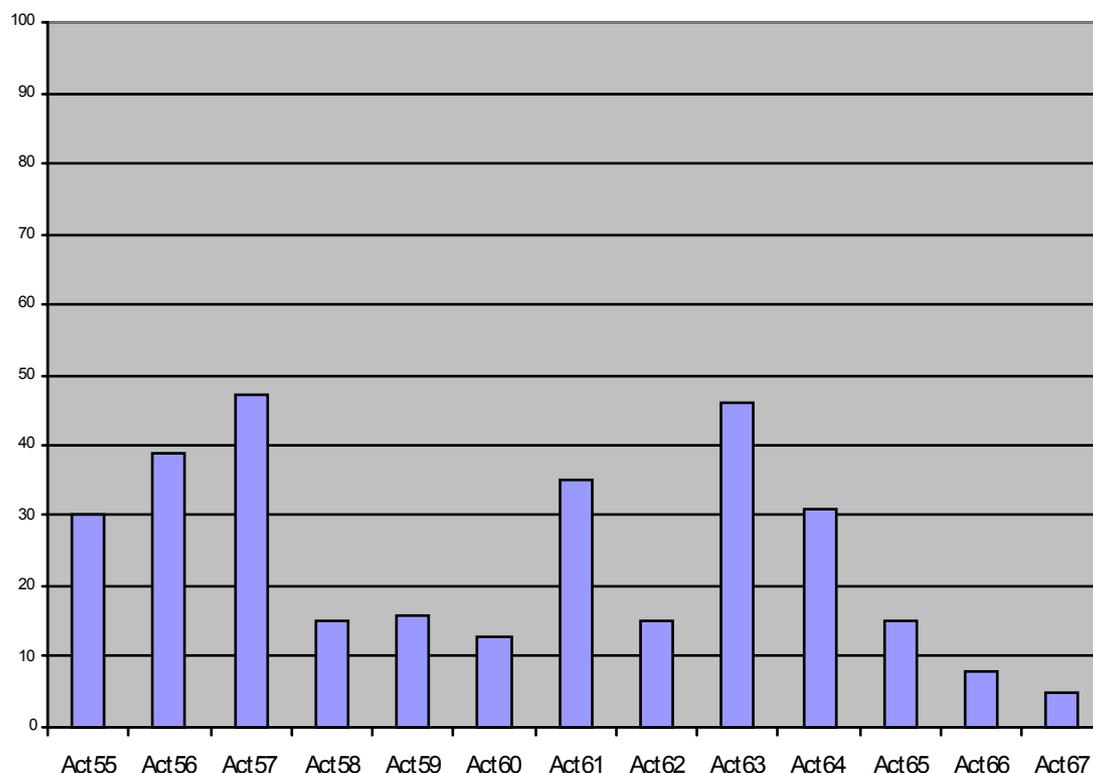
On constate aussi que des activités liées à l'enseignement de connaissances et au développement des compétences (Act36) sont très fréquentes dans le quotidien des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.

**Graphique 49 : Activités effectuées Items 42-54**



A partir de ce graphique, on remarque de nouveau une différence entre les activités à caractère plus spécifique et les activités à caractère plus général. Les activités liées à un public cible spécifique (Act49) sont moins fréquentes, par opposition aux activités destinées à un public plus large et qui concernent l'animation ou l'éducation (Act43, Act45, Act46, Act47).

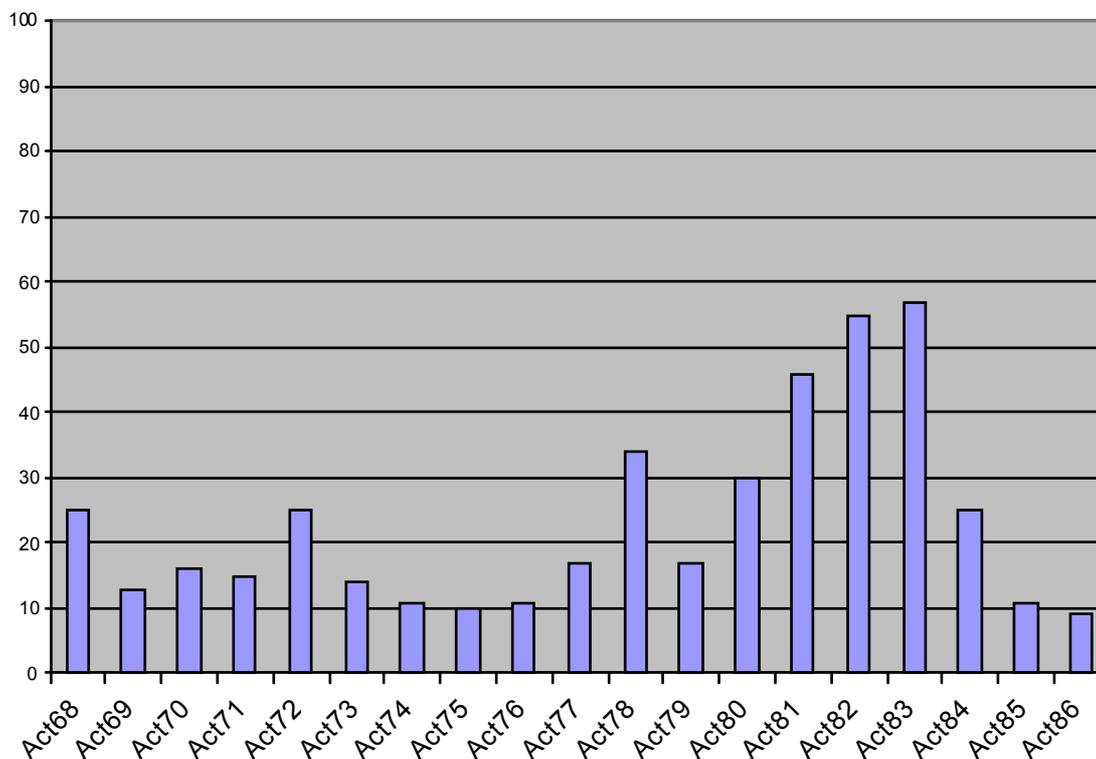
**Graphique 50 : Activités effectuées Items 55-67**



(N =315)

Les mêmes remarques que précédemment sont valides, mises à part la constatation que les fréquences de l'activité 57 (concevoir, élaborer et organiser des projets d'éducation et d'animation) et de l'activité 63 (aider à l'exécution des soins d'hygiène) sont semblables et assez élevées (supérieures à 45%). Ceci peut être dû au fait que beaucoup de personnes répondantes sont engagées dans des foyers ou autres institutions proposant un service de surveillance ou de gardiennage.

**Graphique 51 : Activités effectuées Items 68-86**

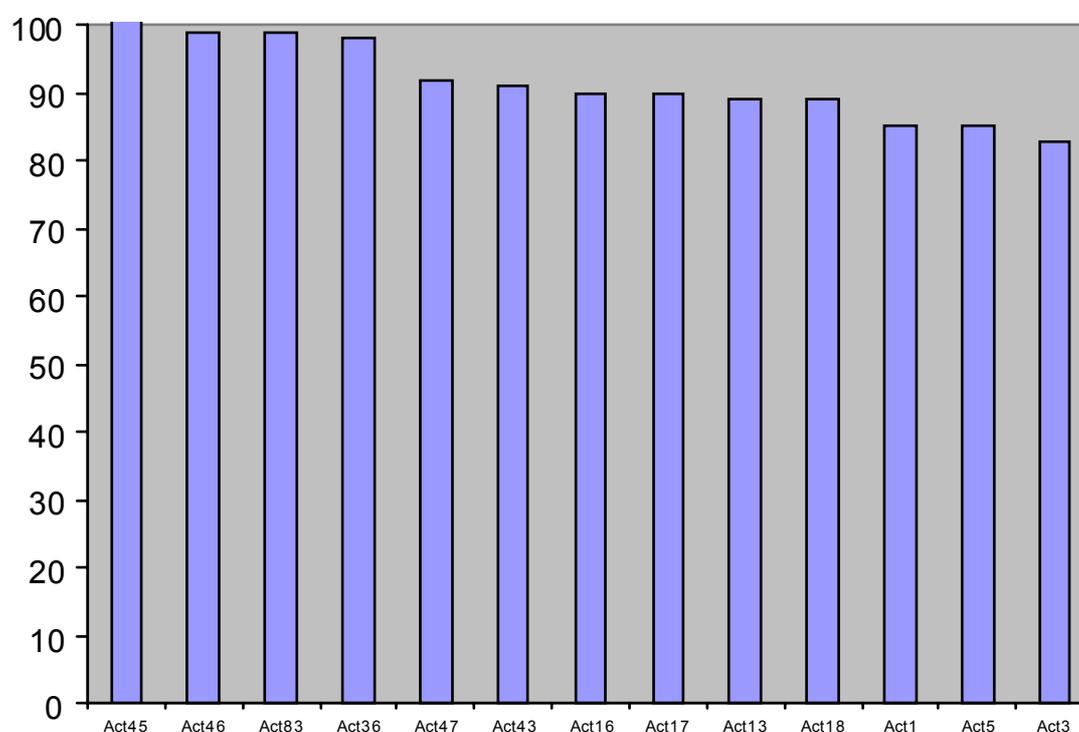


(N=441)

Par rapport à ce dernier graphique, il faut surtout souligner les activités qui sont en relation avec la gestion de conflits, la rédaction de rapports et le travail administratif (Act81, Act82, Act83) et qui sont assez caractéristiques pour la profession des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s. Nous avons vu lors de l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux institutions que ces activités sont effectuées majoritairement par les éducateurs(trices) gradué(e)s.

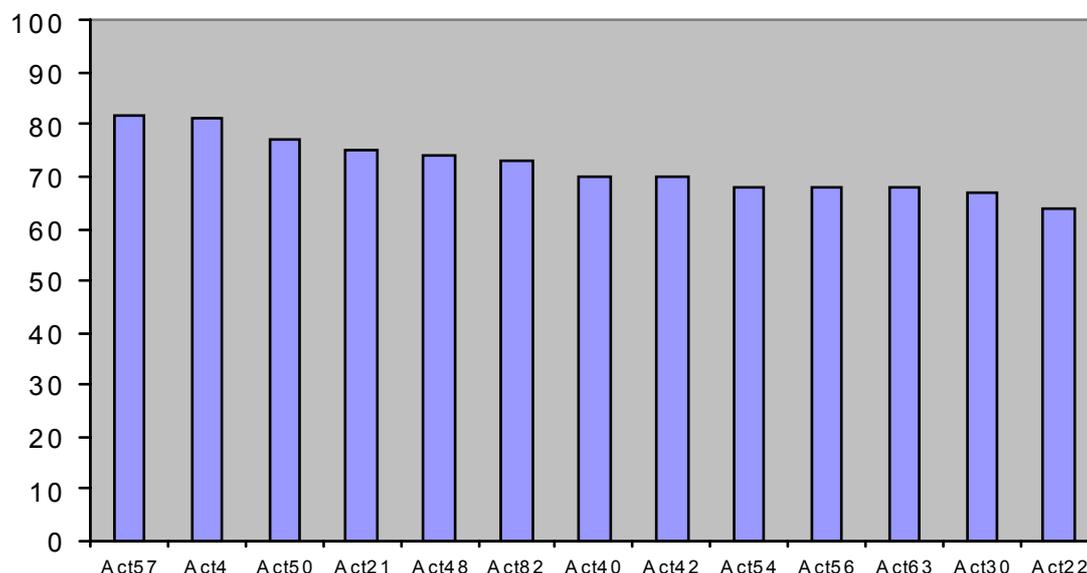
Dans une deuxième étape, nous avons classé (voir les graphiques ci-dessous) les activités par ordre décroissant de fréquence d'utilisation. Nous pouvons ainsi constater que les activités générales des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s sont en rapport avec des activités d'éducation sociale (Act45) et d'animation diverses (Act46). De même, la rédaction de rapports semble aussi être une activité prépondérante (Act83). Les autres activités prenant une place importante dans le quotidien des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s sont en rapport avec le développement comportemental, l'analyse, la détection et le suivi de l'évolution de problèmes personnel ou familial, l'élaboration de méthodes et d'outils pédagogiques et l'accompagnement et la proposition de conseil aux personnes en situation difficile.

**Graphique 52 : Activités effectuées par ordre décroissant**



(N=1198)

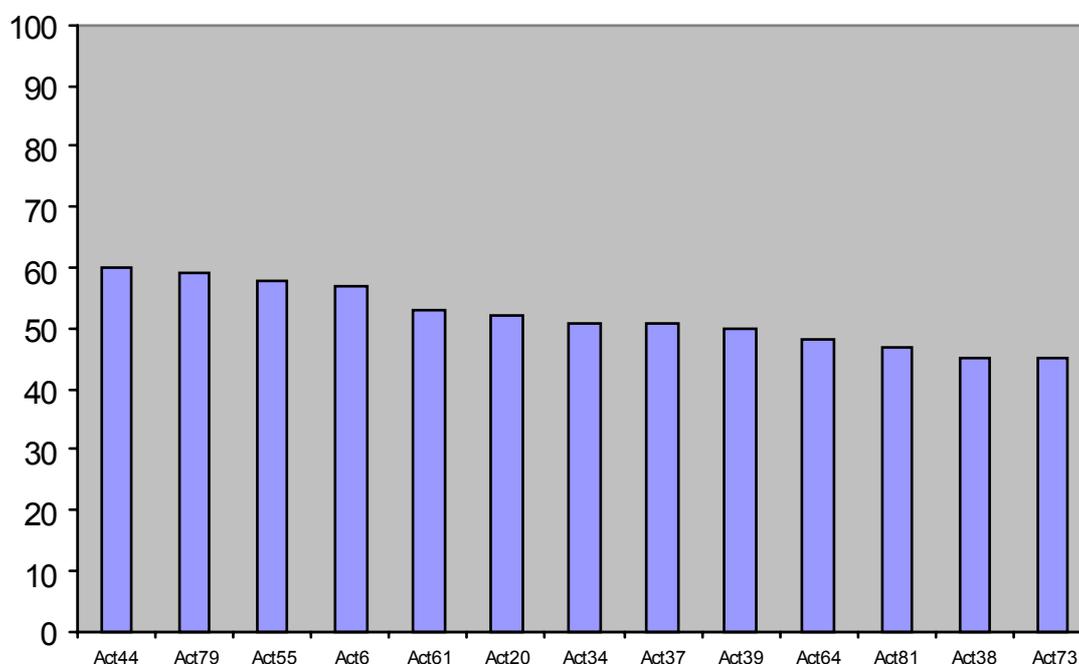
**Graphique 53 : Activités effectuées par ordre décroissant**



(N=937)

Les activités liées à l'organisation et à la conception de projets de nature diverse (Act57) et concernant des aspects pratiques sont effectuées de manière fréquente. De la même façon : activités de développement de capacités et de la personnalité (Act48) et d'aide à l'éducation ; l'accompagnement vers une plus grande autonomie personnelle ; les activités en rapport avec le développement personnel et des relations interpersonnelles (Act21 et Act22) ; les activités qui assurent un soutien moral. Les activités liées à la gestion de conflits occupent également une large place dans la panoplie des activités des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. A part ces activités de nature plutôt sociale, les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s effectuent également un travail d'éducation physique et de psychomotricité (Act30).

**Graphique 54 : Activités effectuées par ordre décroissant**

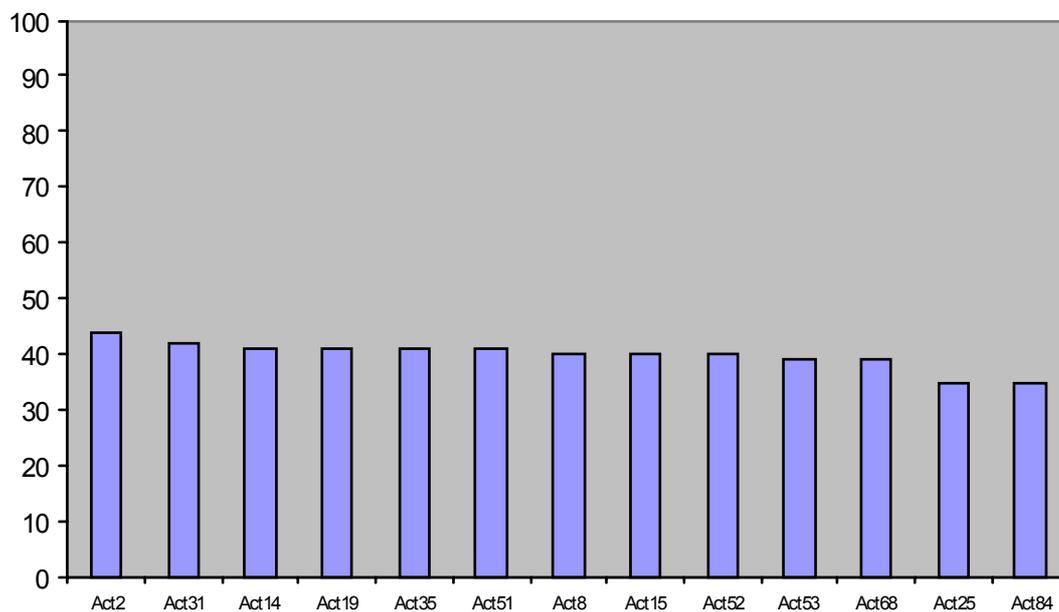


(N=676)

Ce graphique présente des activités issues de domaines plus spécifiques. Par exemple : assurer un service de thérapie (Act29) ; assurer un service de distribution de repas et d'hébergement (Act32, Act33) ; assurer un service de mise au travail (Act41). Les activités liées à l'enseignement des connaissances et au développement des compétences restent cependant des activités plus fréquentes dans le quotidien des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.

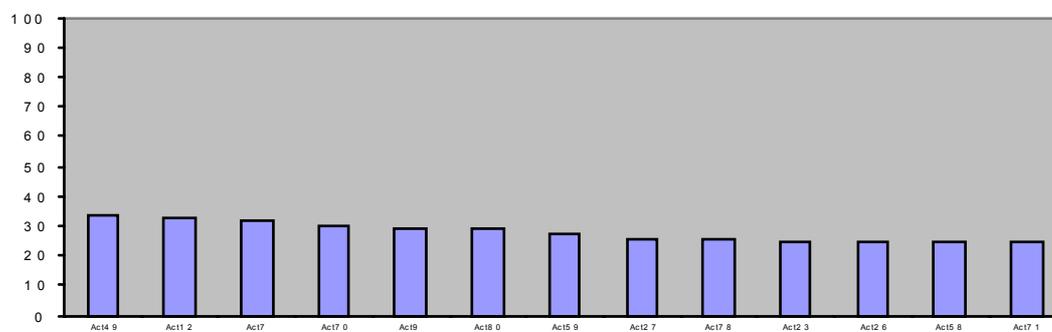
D'autres activités se caractérisant également par une plus grande spécificité sont reprises dans le graphique qui suit : assurer des activités d'éducation sexuelle (Act44) ou un service d'aide au logement (Act79). D'une façon générale, on peut dire que plus la spécificité de l'activité est élevée, plus la fréquence de citation est réduite. L'importance du public cible est aussi un facteur limitant, l'activité de la stimulation précoce (Act39) ou basale (Act38) ne s'adresse qu'à un public précis et se retrouve donc de ce fait en bas de l'échelle des fréquences.

**Graphique 55 : Activités effectuées par ordre décroissant**



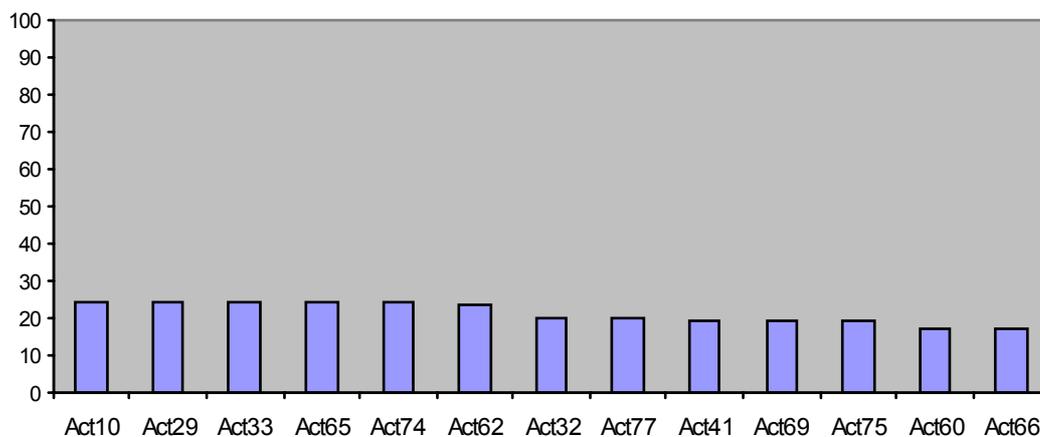
(N=518)

**Graphique 56 : Activités effectuées par ordre décroissant**



(N=366)

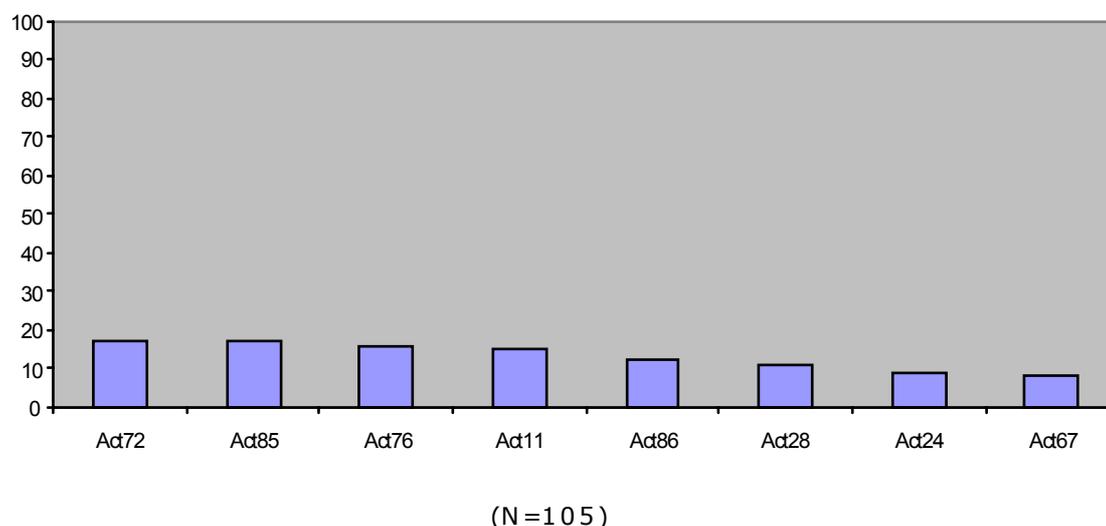
**Graphique 57 : Activités effectuées par ordre décroissant**



(N=274)

Ces deux derniers graphiques témoignent du fait que plus une activité est spécialisée moins sa fréquence de citation est élevée. L'activité de donner des conseils juridiques (Act7) est une activité relativement fréquente par rapport à l'activité de donner des conseils aux femmes enceintes ou jeunes filles en détresse (Act66).

**Graphique 58 : Activités effectuées par ordre décroissant**



Les activités présentant une faible fréquence s'adressent à un public plutôt marginal, comme l'activité destinée aux réfugiés (Act67) et aux toxicomanes (Act28). L'activité 24 est spécifique puisqu'il s'agit d'assurer un service de réconfort pastoral.

Pour une analyse plus fine des activités des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, nous avons calculé pour chacune d'entre elles une intensité d'utilisation. Jusqu'ici nous avons parlé de taux d'utilisation. Ici, il s'agit non seulement de savoir si les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s y ont recours, mais aussi à quelle fréquence. La moyenne calculée par activité (*mean* dans le tableau suivant) varie entre 0 (pas d'activité) à 3 (activité principale), en passant par 1 (activité accessoire) et 2 (activité ponctuelle). Plus la moyenne est proche de 3, plus les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s l'exercent en tant qu'activité principale et inversement quand celle-ci est proche de 0.

Dans le tableau ci-dessous, les activités sont classées par ordre de réalisation : en moyenne (*mean*) l'activité 36 est la plus exercée, suivie de l'activité 45 et ainsi de suite. Ces résultats représentent une appréciation générale et ne tiennent pas compte des différences introduites par d'autres variables, comme par exemple la formation professionnelle initiale.

**Table 50 : Classement des activités effectuées par ordre de réalisation**

	N	Mean		N	Mean		N	Mean
ACT3 6	13 1	2,030 5	ACT3 4	13 1	,9008	ACT6 5	13 1	,3817
ACT4 5	13 1	2,000 0	ACT3 8	13 1	,8397	ACT7 9	13 1	,3817
ACT8 2	13 1	1,900 8	ACT6 1	13 1	,8397	ACT7 1	13 1	,3435
ACT1 7	13 1	1,755 7	ACT6 1	13 1	,8244	ACT7 6	13 1	,3435
ACT4 6	13 1	1,755 7	ACT8 0	13 1	,8168	ACT9	13 1	,3359
ACT1 8	13 1	1,732 8	ACT2 0	13 1	,8015	ACT3 2	13 1	,3130
ACT8 3	13 1	1,694 7	ACT6 4	13 1	,7634	ACT5 8	13 1	,3053
ACT4 3	13 1	1,694 7	ACT3 5	13 1	,7405	ACT7 3	13 1	,2977
ACT1	13 1	1,694 7	ACT3 1	13 1	,7252	ACT6 9	13 1	,2824
ACT1 6	13 1	1,679 4	ACT7 2	13 1	,6947	ACT6 6	13 1	,2672
ACT4 7	13 1	1,656 5	ACT5 3	13 1	,6718	ACT7 4	13 1	,2672
ACT1 3	13 1	1,641 2	ACT1 5	13 1	,6718	ACT4 1	13 1	,2672
ACT5	13 1	1,603 1	ACT6 8	13 1	,6641	ACT2 3	13 1	,2595
ACT3	13 1	1,557 3	ACT1 4	13 1	,6336	ACT8 5	13 1	,2519
ACT8 1	13 1	1,526 7	ACT8 4	13 1	,6260	ACT6 0	13 1	,2519
ACT5 7	13 1	1,526 7	ACT8	13 1	,6031	ACT7 5	13 1	,2366
ACT4	13 1	1,519 1	ACT2	13 1	,5802	ACT1 0	13 1	,2137
ACT4 8	13 1	1,465 6	ACT2 5	13 1	,5725	ACT8 6	13 1	,1527
ACT2 1	13 1	1,450 4	ACT1 9	13 1	,5344	ACT1 1	13 1	,1221
ACT5 0	13 1	1,435 1	ACT5 1	13 1	,5344	ACT2 8	13 1	,0992
ACT4 0	13 1	1,419 8	ACT4 9	13 1	,5267	ACT2 4	13 1	,0840
ACT4 2	13 1	1,313 0	ACT5 2	13 1	,5038	ACT6 7	13 1	,0687
ACT5	13	1,274	ACT7	13	,4580			

4	1	8	7	1			
ACT6 3	13 1	1,198 5	ACT2 6	13 1	,4504		
ACT5 6	13 1	1,183 2	ACT7 0	13 1	,4351		
ACT7 8	13 1	1,167 9	ACT3 3	13 1	,4275		
ACT2 2	13 1	1,114 5	ACT5 9	13 1	,4275		
ACT5 5	13 1	1,091 6	ACT1 2	13 1	,4275		
ACT3 0	13 1	1,053 4	ACT7 1	13 1	,4046		
ACT3 9	13 1	,9924	ACT6 2	13 1	,4046		
ACT3 7	13 1	,9847	ACT2 9	13 1	,3969		
ACT4 4	13 1	,9237	ACT2 7	13 1	,3969		

Afin d'approfondir ces analyses, nous proposons un même classement des activités en fonction de la formation professionnelle initiale. Ci-dessous nous présentons les moyennes de chaque activité dans l'ordre d'importance pour chaque groupe. Pour des raisons de lisibilité, nous nous limitons à la présentation des activités dont la moyenne est supérieure à 1,5, c'est-à-dire celles dont l'intensité d'exercice est importante et peut être considérée comme activité principale ou au moins ponctuelle.

Les activités effectuées par les moniteurs(trices) d'éducation différenciée :

	N	
ACT3 6	10	Nous pouvons constater que les activités principales des moniteurs(trices) d'éducation différenciée sont orientées d'une part vers l'enseignement de connaissances et de compétences diverses (sociales, expression verbale, éducation d'hygiène) et de l'autre vers l'élaboration et l'organisation concrète d'activités et de projets. Autres activités : domaine relationnel (gestion de conflit, développer des relations accueillantes et dynamiques), travail de motivation et de suivi ainsi que des activités plus administratives comme la rédaction de rapports.
ACT4 5	10	
ACT8 2	10	
ACT8 3	10	
ACT5 6	10	
ACT5 7	10	
ACT5	10	
ACT5	10	

0		0
ACT1 7	10	1,900 0
ACT1 3	10	1,800 0
ACT4 6	10	1,700 0
ACT4 7	10	1,600 0
ACT4 3	10	1,500 0
ACT8 1	10	1,500 0
ACT5	10	1,500 0
ACT3	10	1,500 0

Les activités effectuées par les éducateurs(trices) ancien régime :

	N	Les activités principales des éducateurs(trices) ancien régime sont orientées de façon globale vers l'enseignement et le développement de connaissances et de compétences diverses auprès d'un public cible, vers l'élaboration et l'organisation concrètes des activités et projets ainsi que l'activité de suivi, de gestion de conflits et de rédaction de rapports.
ACT3 6	20	
ACT4 6	20	
ACT4 5	20	
ACT4 8	20	
ACT4 3	20	
ACT8 2	20	0
ACT8 3	28	1,642 9
ACT1 8	28	1,571 4
ACT8 1	28	1,535 7
ACT1 3	28	1,535 7

Les activités effectuées par les éducateurs(trices) nouveau régime :

	N		On remarque que l'étendue des activités principales des éducateurs(trices) nouveau régime est plus grande comparée à celle des moniteurs(trices) d'éducation différenciée et des éducateurs(trices) ancien régime.
ACT4 5	2:		
ACT8 2	2:		Bien qu'on retrouve plus ou moins les mêmes activités, les activités suivantes s'ajoutent : activités liées à l'éducation (aide éducative, action d'éducation auprès des publics cibles différents, service de guidance) ; activités liées à l'analyse de situation ou de détection de problèmes ; élaboration de réponses adéquates à des problèmes et accompagnement de personnes dans leur démarches.
ACT4 7	2:		
ACT4 6	2:		
ACT3 6	2:		
ACT4 3	2:		
ACT8 1	22	1,909	5 1
ACT1 8	22	1,863	6
ACT1	22	1,818	2
ACT4 2	22	1,818	2
ACT5 4	22	1,772	7
ACT1 6	22	1,727	3
ACT1 3	22	1,727	3
ACT5 5	22	1,636	4
ACT5 7	22	1,636	4
ACT2 1	22	1,636	4
ACT8 3	22	1,545	5
ACT3	22	1,545	5
ACT3 9	22	1,500	0

Les activités effectuées par les éducateurs(trices) gradué(e)s :

	N	
ACT1 7	51	Les activités principales des éducateurs(trices) gradué(e)s s'orientent principalement autour de différentes activités éducatives, d'activités d'élaboration et d'organisation de plans et de projets ; d'activités d'analyse de situation et de comportement, de suivi et de conseil. Par rapport aux éducateurs(trices) nouveau régime, on notera cependant une certaine analogie, mais aussi une certaine accentuation des activités qui sont en relation avec la mise à disposition de conseils et leur mise en œuvre concrète, de même que l'élaboration de projets favorisant le développement de capacités sociales et psychologiques.
ACT4 5	51	
ACT3 6	51	
ACT1 6	51	
ACT4 0	51	
ACT1 8	51	
ACT8 3	51	
ACT4	51	
ACT5	51	
ACT8 2	51	
ACT3	51	1,666 7
ACT1 3	51	1,647 1
ACT1	51	1,627 5
ACT4 8	51	1,607 8
ACT4 3	51	1,588 2
ACT5 0	51	1,568 6

Les activités effectuées par une personne ayant obtenu un autre diplôme :

	N	
ACT4 7	1	Les activités principales des personnes ayant obtenu un autre diplôme de formation professionnelle initiale s'orientent surtout autour du confort personnel et des problèmes quotidiens de la personne prise en charge (éducation à l'hygiène, créer des relations interpersonnelles par écoute, accompagner la personne dans ses choix et ses démarches).
ACT1	1	

Cependant on retrouve aussi des activités liées à l'élaboration et l'organisation de projets divers et à l'éducation de compétences (comme par exemple

		4
ACT6 3	19	2,157 9
ACT2 1	19	2,105 3
ACT2 2	19	2,052 6
ACT5	19	2,000 0
ACT7 8	19	2,000 0
ACT8 2	19	1,947 4
ACT4	19	1,842 1
ACT4 6	19	1,789 5
ACT1 8	19	1,789 5
ACT3 6	19	1,736 8
ACT4 5	19	1,736 8
ACT1 7	19	1,736 8
ACT4 3	19	1,578 9
ACT1 6	19	1,578 9
ACT5 7	19	1,578 9
ACT5 5	19	1,526 3
ACT1 3	19	1,526 3

Afin de mettre en évidence les différences qui existent au niveau des activités en rapport avec la formation professionnelle initiale, nous avons effectué une analyse de variance des 86 activités en fonction de la formation professionnelle initiale.

Cette analyse nous fournit les résultats suivants :

- il existe des différences d'utilisation pour les activités : 8, 22, 24, 31, 39, 40, 47, 55, 58, 62, 63, 65 et 78 en fonction de la formation professionnelle initiale ;

- les activités 8, 22, 63, 78 sont plus exercées par des personnes ayant effectuées une autre formation professionnelle initiale ;
- les activités 31, 47, 55, 65 sont plus exercées par les personnes ayant effectuées une formation professionnelle initiale d'un autre type, ainsi que par les éducateurs(trices) nouveau régime ;
- les activités 24 et 62 sont plus exercées par les éducateurs(trices) nouveau régime ;
- l'activité 62 est plus exercée par les moniteurs(trices) d'éducation différencié et les éducateurs(trices) nouveau régime ;
- l'activité 39 est plus utilisée par les moniteurs(trices) d'éducation différenciée, les éducateurs(trices) nouveau régime et les éducateurs(trices) ancien régime ;
- l'activité 40 est moins exercée par les personnes ayant accompli une autre formation professionnelle initiale.

D'une façon générale, il semble que la représentation sociale des moniteurs(trics) d'éducation différenciée, éducateurs(trices) ancien et nouveau régime et éducateurs(trices) gradué(e)s par rapport à leurs propres activités et missions soit légèrement plus différenciée que celles des dirigeants d'institution.

Bien que les quatre catégories professionnelles exercent un certain nombre d'activités similaires, force est également de constater qu'au niveau des éducateurs(trices) nouveau régime et des éducateurs(trices) gradué(e)s, l'étendue ou la variété des tâches augmente.

#### **8.2.9 Question 16 : Conditions de contact avec le public cible**

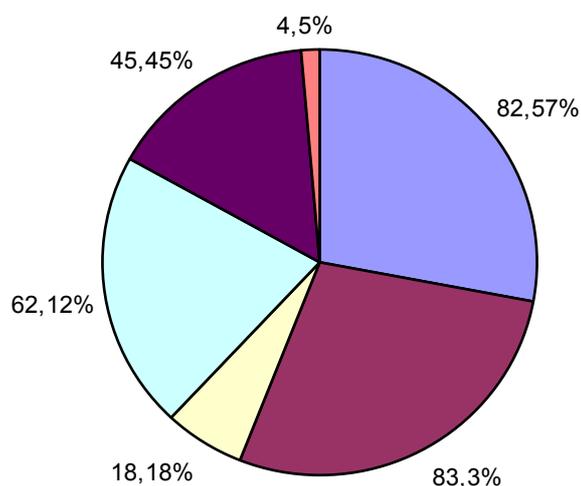
La distribution du contact avec le public cible se présente de la manière suivante :

**Table 51 : Conditions de contact avec le public cible**

Les conditions de travail	%
Travail avec des personnes individuelles	82,57 %
Travail en groupe	83,3 %
Travail en groupe familial	18,18 %
Travail en équipe	62,12 %
Travail en équipe multidisciplinaire	45,45 %
Autres	4,5 %

(N =391)

**Graphique 59 : Conditions de contact avec le public cible**



■ Travail avec des personnes individuelles	■ Travail en groupe
■ Travail en groupe familiale	■ Travail en équipe
■ Travail en équipe multidisciplinaire	■ Autre

(N =391)

Le travail avec des personnes individuelles et le travail en groupe sont les conditions de travail le plus fréquemment citées, plus de 80% des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s y sont soumis. Le travail en équipe vient ensuite et près des 2/3 des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s fonctionnent de cette manière.

Une relation entre la formation professionnelle initiale et les conditions de travail est mise en évidence bien que celle-ci soit faible ( $\text{Chi}^2=11.9$ ,  $\text{df}=4$ ,  $p<.05$ ). Ainsi, les éducateurs(trices) sont plus souvent dans une situation de travail en équipe multidisciplinaire. Ce résultat s'inscrit dans

l'idée que l'éducateur(trice) gradué(e) est le maillon qui fait la liaison entre le public cible et les spécialistes.

Une même relation est trouvée entre les moniteurs(trices) d'éducation différenciée et les répondant(e)s ayant accompli une autre formation professionnelle initiale d'une part et d'autre part avec la catégorie « autres conditions de travail » ( $Ch^2=14.3$ .  $df=4$ ,  $p<.05$ ).

### 8.2.10 Question 17 : Répartition des réactions face à un problème

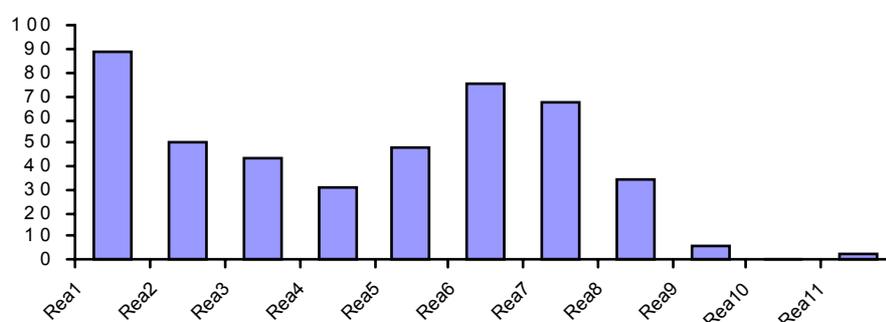
La répartition des réactions face à un problème ou une situation inconnue est donnée par le tableau suivant :

**Table 52 : Répartition des réactions face à un problème ou une situation inconnue**

	Les réactions	%
Rea1	Vous demandez conseil auprès d'un(e) collègue de travail	88.6%
Rea2	Vous demandez conseil auprès de votre chef d'équipe ou chef de groupe	50.7%
Rea3	Vous demandez conseil auprès du dirigeant de l'institution	43.9%
Rea4	Vous demandez conseil auprès d'un(e) collègue travaillant dans le même domaine mais dans une autre institution	31%
Rea5	Vous demandez conseil auprès d'un(e) expert(e) externe (ex. psychologue)	48.5%
Rea6	Lors d'une réunion interne, vous discutez le problème avec toute l'équipe	75%
Rea7	Vous consultez des ouvrages/publications spécialisés	67.4%
Rea8	Vous suivez une formation continue dès que possible	34%
Rea9	Vous demandez à un(e) de vos collègues de s'occuper de ce problème/cette situation à votre place	6%
Rea10	Vous ne faites rien	0,7%
Rea11	Autre :	2.3%

(N=592)

**Graphique 60 : Répartition des réactions face à un problème ou une situation inconnue**

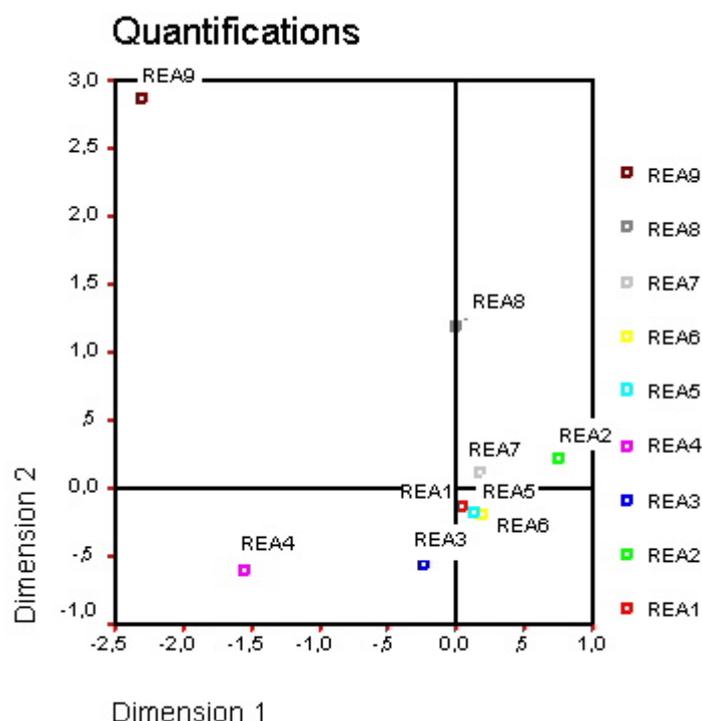


(N=592)

Les réactions les plus adoptées face à un problème ou une situation inhabituelle sont premièrement la demande de conseil auprès de collègues de travail (88,6% des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s l'utilisent), la discussion du problème lors de réunions internes (75% y ont recours) et la consultation d'ouvrages ou de publications (pour les 2/3 des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s). Un tiers des personnes répondantes cherchent à suivre une formation professionnelle continue en relation avec la problématique rencontrée. Enfin, et comme on pouvait s'y attendre, un pourcentage négligeable de personnes restent inactives devant une situation inhabituelle ou inconnue (0,7%).

Concernant la relation existant entre les différents types de réactions, nous avons effectué une analyse d'homogénéité des réactions. Nous pouvons ainsi observer la simultanéité des réactions. Plus les réactions sont proches dans l'espace graphique, plus elles sont utilisées ensemble.

**Graphique 61 : Analyse d'homogénéité des types de réaction**



Un groupe de réactions différentes sont utilisées ensemble (Rea1,2,3,5,6,7). Les réactions en position satellite sont celles qui consistent à demander conseil à un collègue d'une autre institution (Rea4) ou à un collègue de s'occuper de la situation ou du problème (Rea9). Le réflexe de suivre une formation professionnelle continue dès que possible (Rea8) ne figure pas dans le pool principal des réactions et se trouve donc être un comportement plus marginal que les autres.

### 8.2.11 Question 18 : Degré de coopération avec les autres acteurs

Concernant cette question, nous avons calculé la moyenne du degré de coopération, sur base d'une valeur fictive.

Degré de coopération	Valeur fictive
Elevé	1
Moyen	2
Faible	3
Aucun	4

**Table 53 : Degré de coopération avec les autres acteurs**

Les autres acteurs	La moyenne du degré de coopération
Services internes	1.4
Institutions du même secteur	2.07
Institutions d'un secteur limitrophe	2.75
Institutions d'un autre secteur	3
Institution thérapeutique	2.65
Equipe d'experts /spécialistes	2.2
Hôpitaux /médecins	2.4
Enseignants	2.2
Police grand-ducale	3.2
Justice (ex. juge de la jeunesse)	3.06
Ministères	2.7
Communes	2.5
Autres :	2.3

Pour les coopérations avec les autres partenaires, nous avons calculé une moyenne variant entre 0 et 3 pour chacun des groupes potentiellement retenus dans l'enquête.

Plus la valeur est proche de 3, plus la coopération est forte et inversement, plus elle est près de 0 elle est faible.

Nous constatons qu'en moyenne le degré de la coopération avec les services internes d'une institution est très élevé. Le degré de coopération avec les institutions du même secteur ainsi qu'avec une équipe d'experts ou de spécialistes ou d'enseignants est moyen. Nous remarquons que le degré de coopération avec les acteurs plus spécifiques comme la police grand-ducale ou la justice, de même qu'avec les hôpitaux, est relativement faible.

L'analyse de variance des coopérations en fonction de la formation professionnelle initiale a donné les résultats suivants : il existe une relation faible entre la coopération avec la police grand-ducale et les

personnes ayant effectuées une autre formation professionnelle initiale ( $F=2.4, p<.05$ ) ; il existe une relation faible entre la coopération avec la justice et les éducateurs(trices) nouveau régime, les éducateurs(trices) gradué(e)s et les personnes ayant effectuées une autre formation professionnelle initiale ( $F=2.5, p<.05$ ). Ces relations vont dans le sens d'une plus grande coopération.

Pour les corrélations des différentes coopérations, il est possible de juger les actions menées en commun. On constate que les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s collaborent avec un ensemble de partenaires et non avec un seul. Ceci est sans doute dû au fait qu'ils recherchent une solution individualisée à chaque problème plutôt que d'avoir une action identique à chaque fois.

Ci-après sont reprises certaines de ces corrélations indiquant que plus la valeur de corrélation est proche de 1, plus la relation entre les deux partenaires est forte. Inversement, plus la valeur de corrélation est proche de 0, plus la relation entre les deux partenaires est faible.

**Table 54 : Corrélations entre les différents types de coopération**

		COOP2	COOP5
COOP1	r	,211	,259
	p	,037	,017
	N	98	85

		COOP1	COOP3	COOP4	COOP5	COOP6	COOP7	COOP9	COOP10	COOP11	COOP12
COOP2	r	,211	,585	,410	,455	,321	,260	,247	,338	,487	,309
	p	,037	,000	,000	,000	,002	,016	,028	,003	,000	,014
	N	98	78	79	81	88	85	79	75	56	63

		COOP2	COOP4	COOP5	COOP6	COOP7	COOP9	COOP10	COOP11	COOP12
COOP3	r	,585	,667	,525	,363	,242	,241	,391	,571	,403
	p	,000	,000	,000	,001	,040	,045	,001	,000	,003
	N	78	74	69	74	72	70	67	48	54

		COOP2	COOP3	COOP5	COOP6	COOP7	COOP9	COOP11	COOP12
COOP4	r	,410	,667	,495	,411	,276	,241	,574	,444
	p	,000	,000	,000	,000	,016	,041	,000	,001
	N	79	74	71	77	76	72	49	57

		COOP1	COOP2	COOP3	COOP4	COOP5	COOP6	COOP9	COOP10	COOP11	COOP12
COOP5	r	,259	,455	,525	,495	,660	,418	,364	,371	,500	,510
	p	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,002	,000	,000
	N	85	81	69	71	79	84	72	69	51	60

		COOP2	COOP3	COOP4	COOP5	COOP7	COOP8	COOP11	COOP12
COOP6	r	,321	,363	,411	,660	,379	,467	,449	,610
	p	,002	,001	,000	,000	,000	,000	,001	,000

	N	88	74	77	79	87	87	56	64
--	---	----	----	----	----	----	----	----	----

		COOP2	COOP3	COOP4	COOP5	COOP6	COOP9	COOP10	COOP11
COOP7	r	,260	,242	,276	,418	,379	,433	,481	,394
	p	,016	,040	,016	,000	,000	,000	,000	,003
	N	85	72	76	84	87	79	75	56

		CCOP6	COOP13
COOP8	r	,467	,904
	p	,000	,002
	N	87	8

		COOP2	COOP3	COOP4	COOP5	COOP7	COOP10	COOP12
COOP9	r	,247	,241	,241	,364	,433	,792	,320
	p	,028	,045	,041	,002	,000	,000	,009
	N	79	70	72	72	79	78	65

		COOP2	COOP3	COOP5	COOP7	COOP9	COOP11	COOP13
COOP10	r	,338	,391	,371	,481	,792	,348	,750
	p	,003	,001	,002	,000	,000	,008	,032
	N	75	67	69	75	78	57	8

		COOP2	COOP3	COOP4	COOP5	COOP6	COOP7	COOP10	COOP12
COOP11	Corr.	,487	,571	,574	,500	,449	,394	,348	,530
	P<.05	,000	,000	,000	,000	,001	,003	,008	,000
	N	56	48	49	51	56	56	57	52

		COOP2	COOP3	COOP4	COOP5	COOP6	COOP9	COOP11
COOP12	Corr.	,309	,403	,444	,510	,610	,320	,530
	P<.05	,014	,003	,001	,000	,000	,009	,000
	N	63	54	57	60	64	65	52

		COOP8	COOP10
COOP13	Corr.	,904	,750
	P<.05	,002	,032
	N	8	8

### 8.2.12 Question 19 : Compétences indispensables à l'exercice des tâches

Cette question concerne les compétences jugées indispensables par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s par rapport à leur situation professionnelle personnelle.

Pour l'analyse, nous proposons différentes catégories.

Dans la catégorie des compétences socio-éducatives figurent les domaines d'activités et les connaissances suivants par ordre d'importance :

- accompagner des personnes issues de différents publics cibles (personnes handicapées, personnes âgées, etc.) dans leur démarche quotidienne ;
- élaborer des plans éducatifs, des plans de travail, de prévention, d'animation et de loisir, des projets pédagogiques ou sociaux adaptés à la problématique spécifique de la population cible ;
- assurer un service de consultation et d'information concernant le domaine scolaire et le secteur social ;
- évaluer des compétences, des acquis ou des situations,
- Réagir de façon adéquate et adaptée par rapport au projet pédagogique ;
- assurer le suivi de projets, de personnes, de situations ;
- disposer de connaissances dans le domaine cognitif et psychologique ;
- disposer de connaissances dans le domaine pédagogique ;
- effectuer des activités de stimulation psychomotrice et de stimulation basale ;
- effectuer des activités de stimulation sensorielle et d'expression verbale à travers différentes activités ;
- travailler en groupe ou avec des personnes individuelles ;
- réaliser des activités éducatives (éducation sexuelle, d'hygiène, de connaissances spécifiques) ;
- réaliser des activités de jeux divers et de bricolage, collage, découpage, dessin, etc. ;
- proposer des activités favorisant la concentration et la créativité chez les enfants ;
- effectuer des activités de stimulation de l'autonomie et de la confiance en soi ;
- développer un comportement social ;
- proposer des activités d'aide scolaire et de préparation à la rentrée scolaire ;
- élaborer des stratégies d'apprentissage ;
- être actif(ve) dans l'organisation de travaux d'équipe et avec le public cible ;
- être actif(ve) dans l'organisation de projets, d'animation, d'activités diverses ;
- effectuer des activités de contrôle et de surveillance ;
- développer les capacités et compétences du public cible dans le but d'une réinsertion sociale ;
- effectuer un travail de motivation auprès du public cible ;
- être à l'écoute du public cible ;
- construire et entretenir des relations interpersonnelles ;
- disposer d'une connaissance théorique et savoir l'appliquer en pratique, (dyslexie, méthodologie et didactique scolaire, hyperactivité, troubles de comportement, travail de famille, gestion de conflit) ;
- disposer de compétences personnelles comme par exemple être disponible, accueillant, flexible, patient, objectif, servir de modèle, être créatif, savoir jouer un instrument ou pratiquer un sport.

Pour la plupart des compétences, le degré d'importance pour le travail est très élevé (degré 6 à 5), tandis que le degré de maîtrise est supérieur à la moyenne (degré 4 à 5).

Dans la catégorie des compétences sociales figurent les domaines d'activités et les connaissances suivantes :

- proposer une aide, un soutien aux personnes issus de différents publics cibles (personnes handicapées, personnes âgées, etc.) dans leur démarche quotidienne ;
- favoriser le développement et l'accroissement de la confiance en soi et de l'amour-propre chez la population cible par différentes activités et entretiens ;
- travailler avec les parents ou la famille ;
- travailler avec un groupe de personnes en employant les méthodes de médiation et de jeux de rôles ;
- aider les enfants à surmonter des traumatismes (ex. traumatisme de séparation lors de l'entrée dans structure d'accueil) ;
- stimuler l'intérêt chez le public cible par rapport à la musique, la nature ou l'art ;
- stimuler l'expression verbale de sentiments chez le public cible ;
- travailler en équipe multidisciplinaire ;
- travailler en équipe (réunions, discussions, échanges) ;
- travailler en coopération avec les institutions (scolaires, juridiques, etc) ;
- établir une relation de confiance avec le public cible et son proche entourage ;
- être capable d'une mise en question de soi-même, de réflexivité concernant ses actions ;
- pouvoir s'exprimer clairement et avec des mots simples ;
- respecter l'individualité de l'autre ;
- réagir de manière concrète et conséquente.

Pour la plupart des compétences, le degré d'importance pour le travail est très élevé (degré 6), tandis que le degré de maîtrise est supérieur à la moyenne (degré 4 à 5).

Dans la catégorie des compétences organisationnelles figurent les domaines d'activités et les connaissances suivants :

- élaborer des plans d'activités pédagogiques, sociales divers ;
- organiser le travail en équipe (élaboration des horaires, distribution de tâches, élaboration d'un programme de travail) ;
- diriger un groupe de travail (organiser des réunions, diriger des débats) ;
- assurer la gestion de budget et de la comptabilité ;
- rédiger des différents rapports (pédagogiques, d'activités ou de bilan) ;
- organiser des activités extra-institutionnelles (voyages, colonies, rencontres, etc.) ;

- organiser le matériel nécessaire pour les activités ou pour les projets ;
- disposer de compétences managériales, de gestion et de comptabilité et de connaissances du droit de travail ;
- réagir avec pertinence aux situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité ;
- savoir travailler en concertation et en complémentarité ;
- pouvoir travailler de façon indépendante ;
- prendre la responsabilité pour des décisions prises ou des actions effectuées ;
- pouvoir réagir de façon flexible et en concordance avec les priorités ;
- pouvoir improviser.

Pour la plupart des compétences, le degré d'importance pour le travail est très élevé (degré 5 à 6), tandis que le degré de maîtrise est supérieur à la moyenne (degré 4 à 5).

Dans la catégorie des compétences informatiques figurent les domaines d'activités et les connaissances suivants :

- utiliser les programmes informatiques dans l'éducation (jeux pédagogiques, apprentissage, application spécifiques pour un public cible spécifiques, ex. personnes handicapées) ;
- savoir initier des enfants à la manipulation du PC ;
- savoir utiliser les programmes informatiques usuels (Word, Excel, Access, Outlook, etc.) ;
- savoir utiliser Internet ;
- savoir utiliser des programmes graphiques ;
- savoir manipuler le software et le hardware.

Pour la plupart des compétences, le degré d'importance pour le travail est moyennement faible (degré 2 et degré 4), tandis que le degré de maîtrise est faible (degré 2 à 3).

Dans la catégorie des compétences linguistiques figurent les domaines d'activités et les connaissances suivants :

- animer le public cible à l'apprentissage et à l'usage d'un langue étrangère ou pas (ex.: chansons luxembourgeoises) ;
- savoir parler les langues usuelles du pays (luxembourgeois, allemand, français) ;
- savoir parler une langue étrangère (anglais, portugais, yougoslave, etc.) ;
- connaître les techniques de la communication écrite et orale ;
- connaître au moins une méthode/moyen de s'exprimer sans utiliser la parole (p.ex. signalong) ;
- pouvoir s'exprimer au téléphone.

Pour la plupart des compétences, le degré d'importance pour le travail est très élevé (degré 5 à 6), de même que le degré de maîtrise (degré 5 à 6).

Généralement les personnes répondantes disposent d'un degré relativement élevé de maîtrise des compétences indispensables à l'exercice des tâches et fonctions par rapport à leur situation professionnelle. Nous pouvons expliquer ce fait par une expérience professionnelle longue (voir question 6).

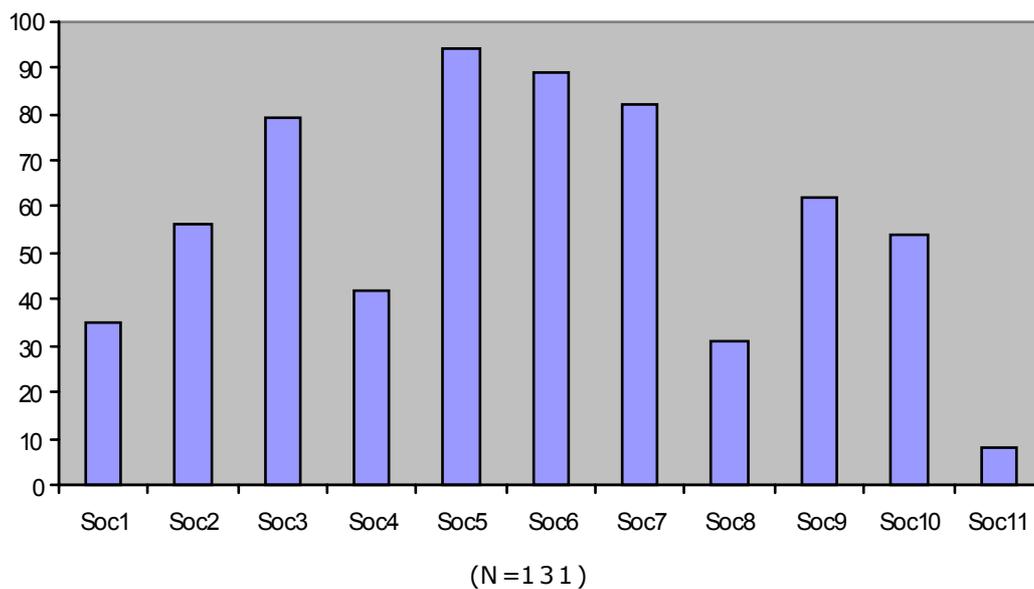
### 8.2.13 Question 20 : Compétences indispensables à acquérir en formation professionnelle initiale et continue

La représentation des compétences jugées indispensables à l'exercice des tâches liées aux professions d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s ont également été étudiées. Il s'agissait d'indiquer quelles compétences devrait être acquises en formation professionnelle initiale, lesquelles en formation professionnelle continue et sous quelle forme.

### Graphique 62 : Les compétences sociales<sup>15</sup> acquises en formation professionnelle initiale

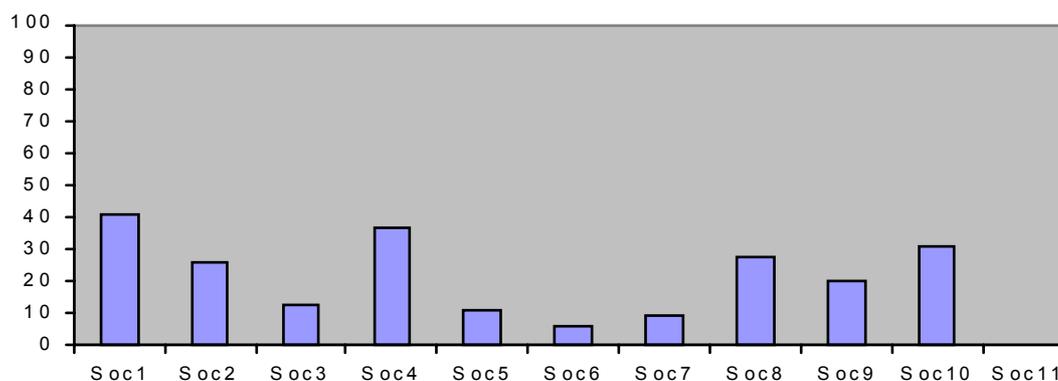
15

Donner des renseignements d'ordre juridique et administratif en réponse aux questions posées	Soc1
Mettre les personnes en relation avec les interlocuteurs compétents	Soc2
Aider à organiser et à accomplir les démarches	Soc3
Se documenter auprès des professionnels pour actualiser et vérifier l'information à donner	Soc4
Etre à l'écoute de l'autre	Soc5
Etre disponible et accueillant	Soc6
Etre créatif et imaginatif	Soc7
Engager des interventions de médiation entre usagers et organismes concernés	Soc8
S'adapter à des clientèles et cultures diverses	Soc9
Maintenir ou recréer les liens avec les familles et l'environnement social	Soc10
Autre: Exemple: patience, flexibilité, connaissance des différentes institutions, etc	Soc11



Lors de la formation professionnelle initiale, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont surtout intéressé(e)s par l'acquisition de connaissances sociales de base (c'est-à-dire en relation avec la démarche sociale envers les usagers auxquels ils sont confrontés ultérieurement).

**Graphique 63 : Les compétences sociales acquises en formation professionnelle continue**



(N=131)

Pour la formation professionnelle continue, les compétences à acquérir sont généralement spécifiques, comme c'est le cas pour l'acquisition de compétences telles que la distribution de renseignements d'ordre juridique ou l'intervention de médiation.

Dans le tableau ci-dessous, nous proposons des moyennes (*mean*) pour chacune des compétences retenues. Cette moyenne varie entre 0 (pas besoin de formation pour cette compétence) et 1 (besoin de formation pour cette compétence).

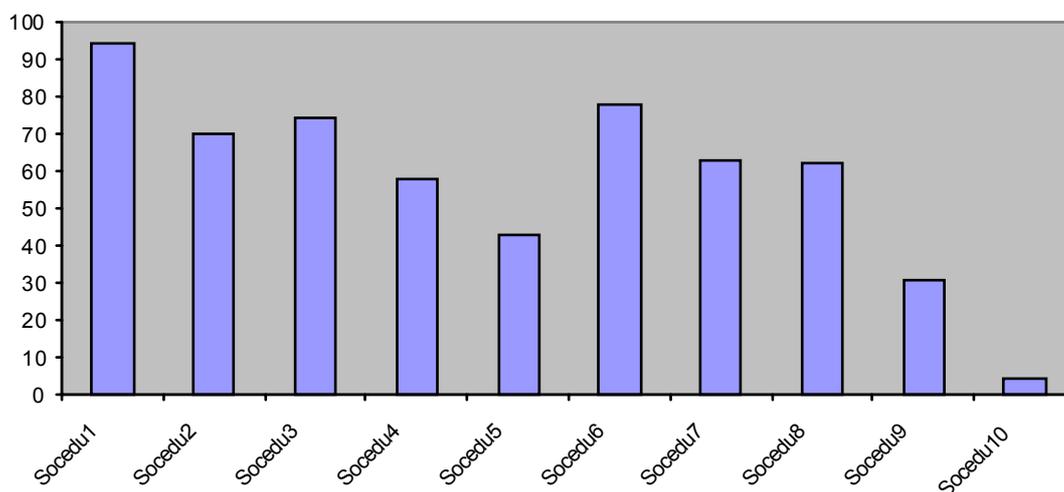
Plus la moyenne est proche de 1, plus les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ressentent un besoin pour cette compétence, et inversement lorsque la moyenne s'approche de 0. On constate que certaines compétences sont ressenties comme réellement indispensables, tandis que d'autres ne le sont pas.

**Table 55 : Ordre d'importance des compétences sociales**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CSOC5	131	,00	1,00	,8702	,33734
CSOC6	131	,00	1,00	,7939	,40606
CSOC7	131	,00	1,00	,7786	,41677
CSOC3	131	,00	1,00	,7481	,43578
CSOC10	131	,00	1,00	,7405	,44007
CSOC9	131	,00	1,00	,7176	,45192
CSOC1	131	,00	1,00	,6565	,47670
CSOC2	131	,00	1,00	,6565	,47670
CSOC4	131	,00	1,00	,6336	,48367
CSOC8	131	,00	1,00	,5191	,50155
CSOC11	131	,00	1,00	,0763	,26655
Valid N	131				

Ce sont donc surtout les compétences suivantes qui sont jugées indispensables pour l'exercice du métier : Etre à l'écoute de l'autre (Soc5) ; Etre disponible et accueillant (Soc6) ; Etre créatif et imaginatif (Soc7) ; Aider à organiser et à accomplir les démarches (Soc3) ; S'adapter à des clientèles et cultures diverses (Soc9) ; Maintenir ou recréer les liens avec les familles et l'environnement social (Soc10).

**Graphique 64 : Les compétences socio-éducatives<sup>16</sup> acquises en formation professionnelle initiale**



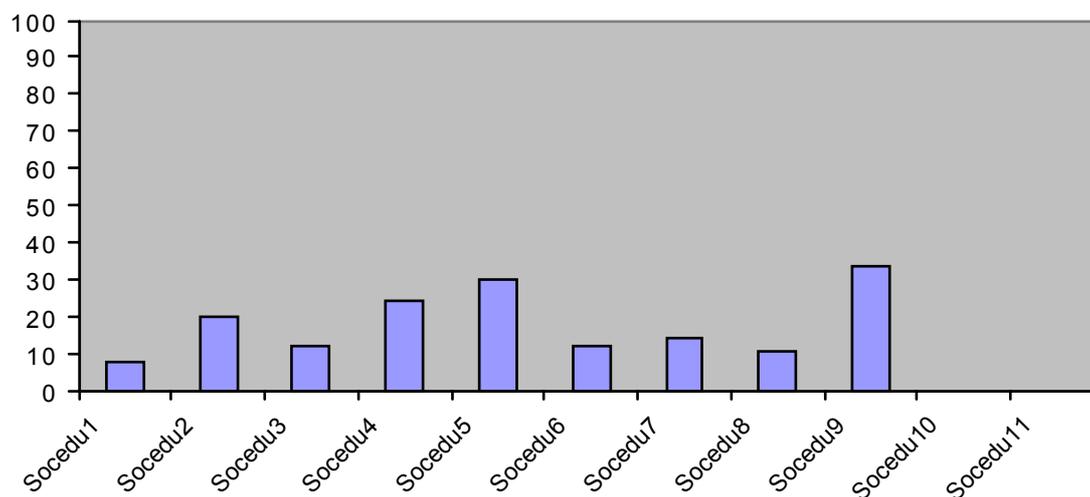
(N=131)

Les compétences socio-éducatives liées directement à la nature même de la profession de l'éducateur et de l'éducateur gradué et qui sont jugées indispensables en formation professionnelle initiale, sont les suivantes : analyse de situation, détermination de la problématique et des interventions appropriées.

16

Identifier, analyser la nature du besoin exprimé	Socedu1
Évaluer régulièrement l'évolution des situations et réajuster éventuellement les interventions	Socedu2
Analyser des données et déduire des interventions appropriées	Socedu3
Expliquer, montrer des modes de réalisation, des règles de jeux et/ou le fonctionnement et le maniement des matériels et équipement à utiliser	Socedu4
Faire acquérir et développer les habilités et les comportements propres à la technique	Socedu5
Organiser un programme d'activités prenant en compte une progression pédagogique	Socedu6
Évaluer les acquis	Socedu7
Créer une relation éducative personnalisée en utilisant différents supports	Socedu8
Pratiquer un sport et/ou savoir jouer un instrument de musique	Socedu9
Autre: Exemple: Un aperçu des différents handicaps, l'organisation des programmes scolaires spéciaux, élaboration d'une documentation interne, etc.	Socedu10

**Graphique 65 : Les compétences socio-éducatives acquises en formation professionnelle continue**



(N=131)

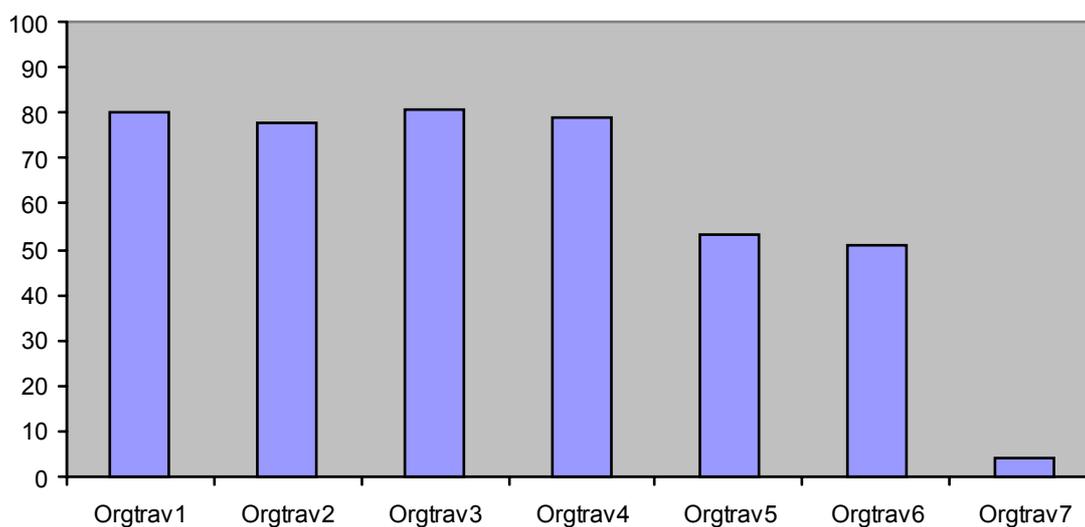
En ce qui concerne la formation professionnelle continue, les compétences socio-éducatives s'orientent surtout autour de l'enseignement de pratiques et du maniement de matériels à utiliser dans le cadre d'activités précises. De nouveau, nous pouvons souligner que les compétences recherchées en formation professionnelle continue sont d'un caractère plus spécifique.

**Table 56 : Ordre d'importance des compétences socio-éducatives**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CSOCED1	13 1	,00	1,00	,908 4	,28957
CSOCED6	13 1	,00	1,00	,793 9	,40606
CSOCED2	13 1	,00	1,00	,786 3	,41152
CSOCED3	13 1	,00	1,00	,763 4	,42665
CSOCED4	13 1	,00	1,00	,702 3	,45901
CSOCED7	13 1	,00	1,00	,671 8	,47138
CSOCED5	13 1	,00	1,00	,641 2	,48148
CSOCED8	13 1	,00	1,00	,610 7	,48947
CSOCED9	13 1	,00	1,00	,572 5	,49661
CSOCED10	13 1	,00	1,00	,030 5	,17271
CSOCED12	13 1	,00	1,00	,015 3	,12308
Valid N	13 1				

La compétence socio-éducative la plus citée est celle qui consiste à Identifier, analyser la nature du besoin exprimé, suivi de Organiser un programme d'activités prenant en compte une progression pédagogique (Socedu6) ; Evaluer régulièrement l'évolution des situations et réajuster éventuellement les interventions (Socedu2) ; Analyser des données et déduire des interventions appropriées (Socedu3) ; Expliquer, montrer des modes de réalisation, des règles de jeux et/ou le fonctionnement et le maniement des matériels et équipement à utiliser (Socedu4).

**Graphique 66 : Les compétences organisationnelles<sup>17</sup> acquises en formation professionnelle initiale**



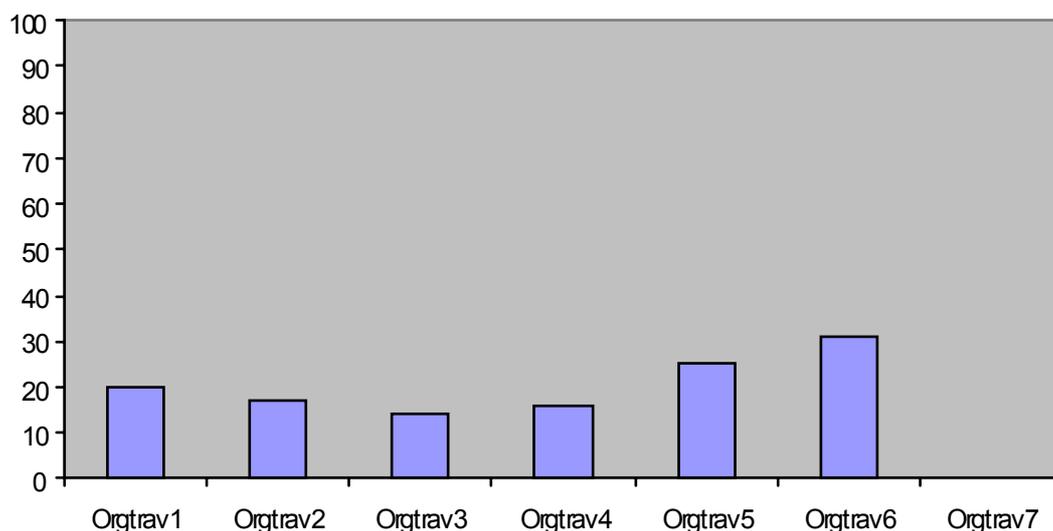
(N=131)

Les compétences organisationnelles indispensables à acquérir en formation professionnelle initiale sont en relation avec les conditions de travail normales, c'est-à-dire organiser un programme d'activités ou savoir réagir en situation d'urgence ou de conflit.

17

Savoir travailler en concertation et en complémentarité	Org1
Réagir avec pertinence aux situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité	Org2
Organiser un programme d'activités ou participer à son organisation	Org3
Travailler en équipe	Org4
Assurer les tâches matérielles de préparation et de logistique	Org5
S'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire	Org6
Autre: Exemple: prendre des responsabilités; travailler en autonomie; le droit du travail; la gestion des plans de travail; préparation aux situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité, etc.	Org7

**Graphique 67 : Les compétences organisationnelles<sup>18</sup> acquises en formation professionnelle continue**



(N=131)

En formation professionnelle continue, l'acquisition de compétences plus spécifiques comme assurer les tâches matérielles, de préparation et de logistique, est importante.

Dans le tableau suivant nous avons opéré de la même manière que pour les compétences sociales.

18

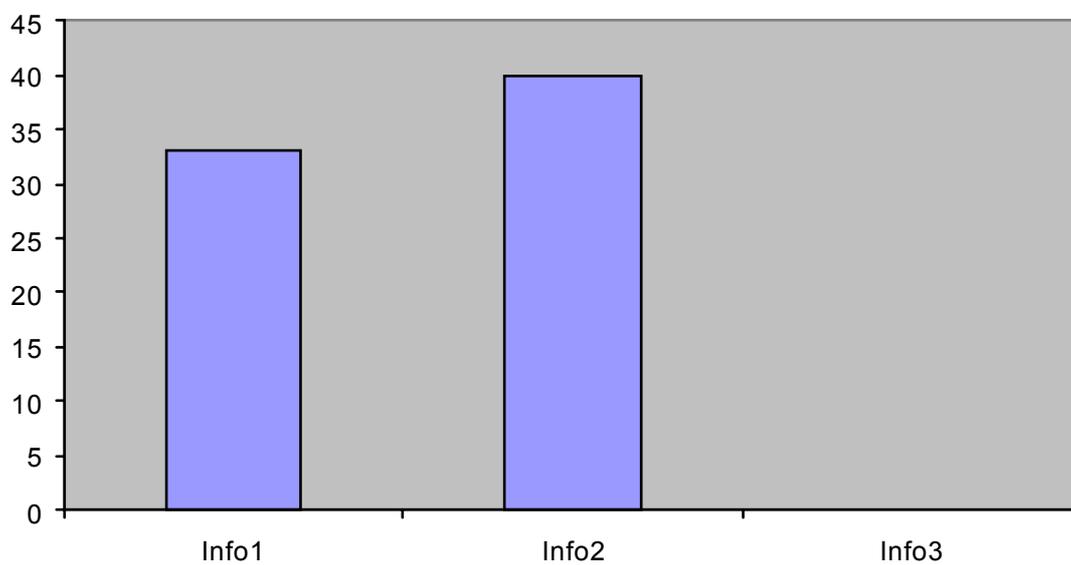
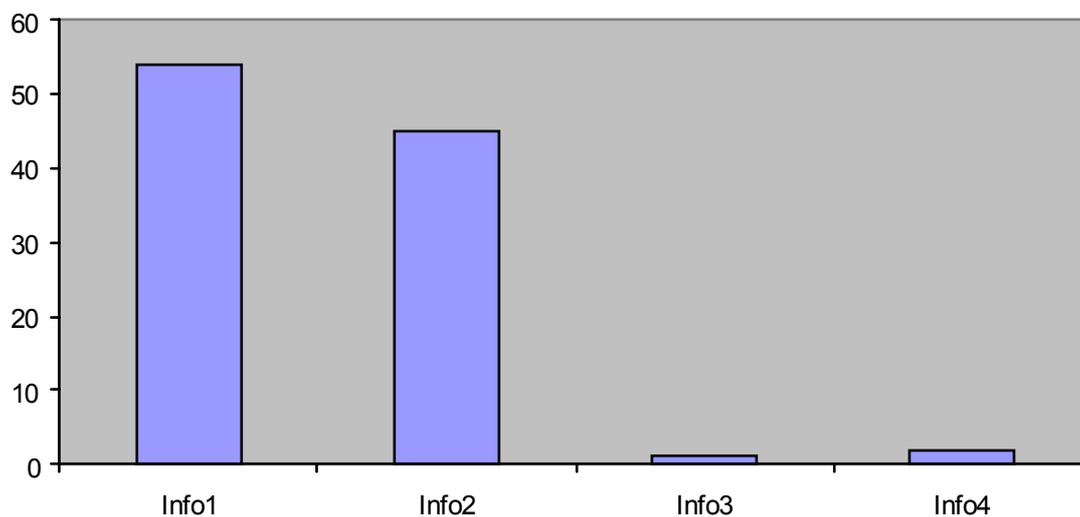
Savoir travailler en concertation et en complémentarité	Org1
Réagir avec pertinence aux situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité	Org2
Organiser un programme d'activités ou participer à son organisation	Org3
Travailler en équipe	Org4
Assurer les tâches matérielles de préparation et de logistique	Org5
S'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire	Org6
Autre: Exemple: prendre des responsabilités; travailler en autonomie; le droit du travail; la gestion des plans de travail; préparation aux situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité, etc.	Org7

**Table 57 : Ordre d'importance des compétences organisationnelles**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<b>CORGTRA4</b>	13 1	,00	1,00	,862 6	,34560
<b>CORGTRA2</b>	13 1	,00	1,00	,847 3	,36105
<b>CORGTRA1</b>	13 1	,00	1,00	,832 1	,37525
<b>CORGTRA3</b>	13 1	,00	1,00	,786 3	,41152
<b>CORGTRA6</b>	13 1	,00	1,00	,709 9	,45554
<b>CORGTRA5</b>	13 1	,00	1,00	,641 2	,48148
<b>CORGTRA7</b>	13 1	,00	1,00	,030 5	,17271
<b>Valid N</b>	13 1				

Ainsi, les principales compétences organisationnelles jugées indispensables sont : Travailler en équipe (Org4) ; Réagir avec pertinence aux situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité (Org2) ; Savoir travailler en concertation et en complémentarité (Org1).

**Graphique 68 : Les compétences informatiques<sup>19</sup> acquises en formation professionnelle initiale et continue**



(N=131)

<sup>19</sup>

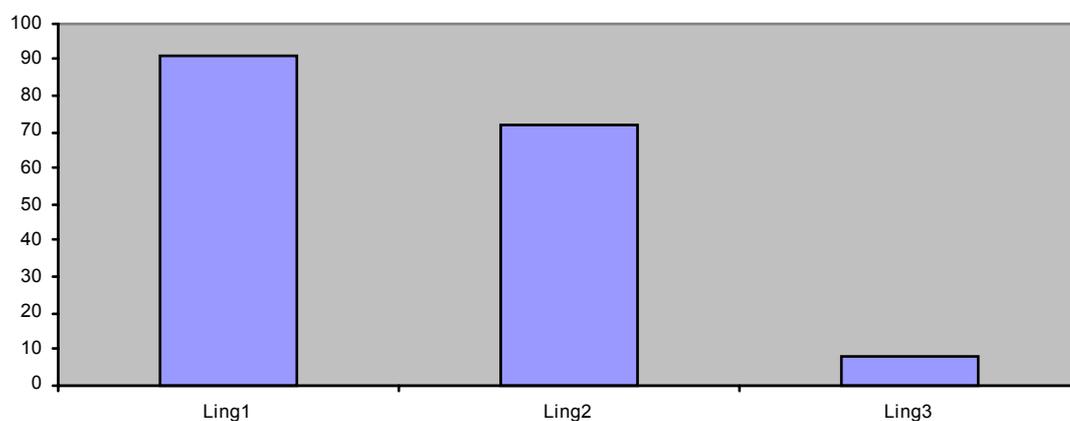
Savoir utiliser les supports informatiques et télématiques usuels	Info1
Savoir utiliser les techniques de communication audiovisuelle	Info2
Autre:	Info3

Les mêmes remarques que précédemment se confirment pour les compétences informatiques. Les compétences de bases sont acquises en formation professionnelle initiale tandis que les compétences plus spécifiques comme la manipulation du matériel audiovisuel sont acquises en formation professionnelle continue.

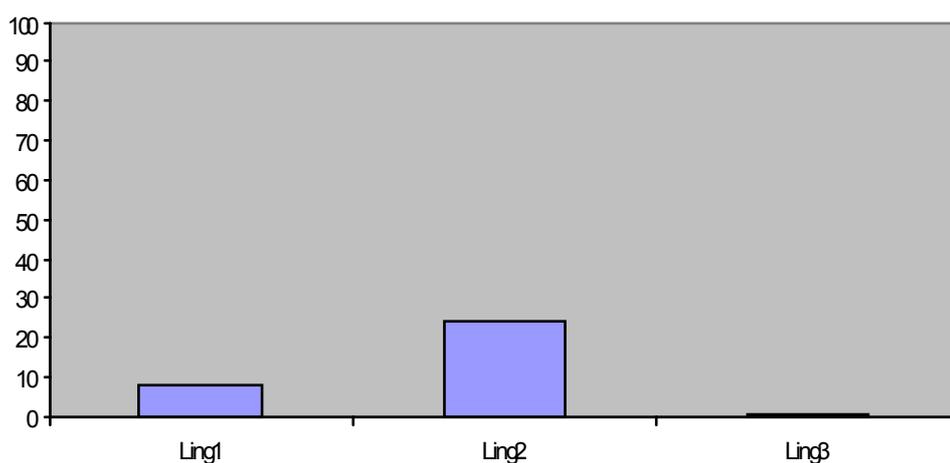
**Table 58 : Ordre d'importance des compétences informatiques**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<b>CINFO 1</b>	13 1	,00	1,00	,793 9	,40606
<b>CINFO 2</b>	13 1	,00	1,00	,748 1	,43578
<b>CINFO 3</b>	13 1	,00	1,00	,030 5	,17271
<b>Valid N</b>	13 1				

**Graphique 69 : Les compétences linguistiques<sup>20</sup> acquises en formation professionnelle initiale et continue**



(N=131)



(N=131)

Pour les compétences linguistiques, il nous paraît intéressant de noter qu'en formation professionnelle continue, l'apprentissage d'une langue étrangère devient de plus en plus important pour l'exercice des tâches liées à la profession.

<sup>20</sup>

Connaître les techniques de communication écrite ou orale	Ling1
Comprendre et se faire comprendre dans une ou plusieurs langues étrangères	Ling2
Autre : Exemple: maîtrise des langues usuelles écrite et orale, avoir de connaissance de portugais, théorie du langage	Ling3

**Table 59 : Ordre d'importance des compétences linguistiques**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CLING 1	131	,00	1,00	,8168	,38832
CLING 2	131	,00	1,00	,8092	,39447
CLING 3	131	,00	1,00	,0687	,25392
Valid N	131				

**8.2.14 Question 23 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie**

Dans cette partie nous étudions les domaines pour lesquels les personnes ayant participé à l'enquête auraient préféré une formation professionnelle initiale plus approfondie (c'est-à-dire que les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ressentent un besoin dans ce domaine).

Les résultats sont sous forme de fréquences de citation.

**Table 60 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine psychopédagogique**

	Formation théorique	Formation technique	Formation pratique
<b>Domaine psychopédagogique</b>			
Psychologie	23	2	12
Psychopédagogie	15	4	11
Pédagogie	11	2	13
Education précoce	14	2	11
Troubles du comportement	24	4	20
Education scolaire	13	2	16
Education péri-scolaire	10	1	11
Relations interpersonnelles	9	4	18

Dans le domaine psychopédagogique, nous pouvons mettre en évidence une grande demande par rapport à une formation professionnelle initiale plus approfondie surtout en ce qui concerne la formation théorique et pratique. Deux exemples de ces besoins sont donnés d'une part par un besoin de formation théorique en psychologie et, de autre part, par un besoin de formation pratique concernant les troubles du comportement (repris au niveau d'un formation pratique).

**Table 61 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine médical**

	Formation théorique	Formation technique	Formation pratique
<b>Domaine médical</b>			
Médecine générale et juvénile	12	0	1
Professions de santé	15	2	6
Soins alimentaires et hygiéniques	24	1	3
Pathologies	17	4	3
Handicaps	17	4	4
Psychiatrie	13	1	2
Gérontologie	19	3	9
Troubles du langage	9	1	19
Psychomotricité	9	1	19
Motricité	4	1	16

Dans le domaine médical, une formation théorique approfondie des pathologies est souhaitée, ce qui semble être dû à l'évolution du secteur du handicap. Les demandes concernant la formation pratique sont surtout celles en rapport avec le domaine de la motricité et des troubles de langage.

**Table 62 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine social**

	Formation théorique	Formation technique	Formation pratique
<b>Domaine social</b>			
Sociologie	23	3	6
Méthodes des sciences sociales	16	5	4
Procédés statistiques	9	1	4
Relations publiques	10	3	8

En ce qui concerne le domaine social, les personnes répondantes semblent être plus ou moins satisfaites, mis à part un besoin généralisé d'une formation théorique plus approfondie, notamment en sociologie et en méthodes des sciences sociales.

**Table 63 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine social**

	Formation théorique	Formation technique	Formation pratique
<b>Domaine socio-éducatif</b>			
Le travail social et éducatif	7	3	12
Les expressions artistiques (musique, théâtre, arts manuels, techniques audio visuelles)	1	6	25
Animation (animation socioculturelle, conduite de groupe)	3	6	19
Accompagnement auprès des différentes institutions	18	3	13
Etude du travail de prévention	17	0	5
Application pratique lors des stages et autres activités socio-éducatives	2	2	16

Les réponses concernant le domaine socio-éducatif sont en relation avec leur application concrète sur le terrain. On le voit par exemple à travers le facteur de l'expression artistique. Pour le travail de prévention une formation théorique assurerait une connaissance de base indispensable.

**Table 64 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine du management et de la gestion administrative**

	Formation théorique	Formation technique	Formation pratique
<b>Domaine du management et de la gestion administrative</b>			
Droit	28	2	1
Procédés administratifs	24	2	3
Procédés de gestion	21	2	4
Gestion et organisation (de projet d'animation, de petit groupe ou structure)	15	6	4
Pratique professionnelle de l'éducateur	5	3	3
Elaboration des projets	11	1	4
Rédaction de rapports internes ou officiels	22	7	2

Ce tableau exprime les besoins de formation professionnelle initiale que ressentent les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s dans le domaine du management et de la gestion administrative qui sont situés au niveau d'une formation théorique en droit, sur les procédés administratifs et les méthodes de gestion.

### **8.2.15 Question 24: Participation à des formations professionnelles continues**

Cette question a pour but de caractériser les différentes mesures de formation professionnelle continue auxquelles les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ont participé au cours des trois dernières années.

#### Les contenus

En majorité, les contenus sont en rapport avec le domaine de la psychologie et de la pédagogie spéciale. Les sujets sont, entre autres, la traumatologie chez l'enfant, l'enfant dans des environnements différents, les approches éducatives des troubles de comportements chez l'enfant et l'adolescent, la pédagogie spéciale ainsi que la prise en charge psychopédagogique.

Un autre thème qui suscite un grand intérêt chez les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s est le sujet de la violence familiale, conjugale, juvénile et adolescente, de même que les différentes formes de communication, comme par exemple le langage des signes, la communication relationnelle, ainsi que les différentes formes de thérapie adaptées à de diverses problématiques.

En ce qui concerne les domaines de la scolarisation, l'intégration scolaire, professionnelle ou sociale et le dépistage de problématique à ces niveaux, nous retrouvons des sujets comme par exemple les méthodes d'apprentissage adaptées aux enfants handicapés, le dépistage de troubles de comportement chez les enfants et adolescents, l'intégration des enfants affectés de problématiques diverses.

Dans les domaines des handicaps et du soin sont recherchés des sujets en relation avec le polyhandicap, la sexualité et l'agression chez des personnes handicapées, l'apprentissage et les différentes thérapies de même que les soins courants.

Un intérêt certain est apporté aux domaines de l'expression musicale et artistique, la danse et le sport.

La pratique professionnelle de l'éducateur(trice) et de l'éducateur(trice) gradué(e), de même que le domaine de l'administration et de la gestion, ont fait l'objet d'un intérêt proportionnellement moins important que les domaines cités plus haut.

Bien que le phénomène du burnout ait été cité comme une raison ayant un grand impacte sur la mobilité des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, l'intérêt de suivre une formation professionnelle continue sur ce sujet est quasiment absent.

#### Les offreurs

En tant qu'offreurs principaux ont été cités l'Institut d'Etudes Sociales et Educatives, l'Unité de Formation et d'Education Permanente, le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle et l'Entente des Foyers de Jour.

#### Le lieu

Dans la majorité des cas, la formation professionnelle continue s'est déroulée dans les lieux de l'offreur.

#### La durée

La plupart des formations professionnelles continues s'étalent sur une durée soit de 20 heures, soit de 1 à 3 jours.

#### Les raisons et les besoins

En premier lieu, les personnes répondantes participent par intérêt personnel aux formations professionnelles continues, en deuxième lieu vient l'intérêt pour le service, la tâche ou la fonction effectuée.

Un bon nombre de personnes répondantes ont suivi les formations professionnelles continues dans le cadre des mesures préparant aux épreuves supplémentaires organisées par l'Institut d'Etudes éducatives et sociales.

#### L'initiateur

L'initiative de participer à une formation professionnelle continue vient pour la majorité des personnes répondantes d'elles-mêmes. Mais l'initiative peut aussi venir de la part de la direction ou de la part des collègues de travail.

#### Attentes satisfaites

Les attentes portées à la formation professionnelle continue ont été satisfaites pour la majorité des personnes répondantes.

#### Type de certification

Presque toutes les personnes répondantes ont obtenu un certificat de participation à la fin de la formation professionnelle continue.

#### **8.2.16 Question 25 : Raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue**

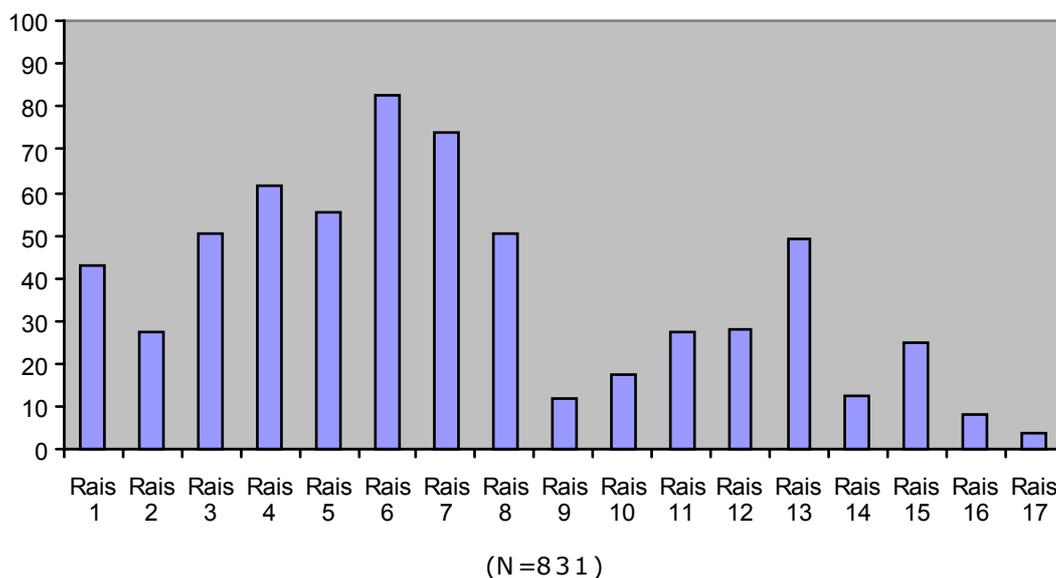
La répartition des raisons évoquées pour participer à des mesures de formation professionnelle continue est donnée en pourcentage par rapport à la totalité des réponses obtenues dans le tableau qui suit :

**Table 65: Raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue**

	<b>Raisons</b>	<b>%</b>
Rais6	Intérêt personnel	82,6 %
Rais7	Besoin d'actualiser ses connaissances et compétences	74,2 %
Rais4	Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par rapport aux tâches concrètes à effectuer	61,4 %
Rais5	Besoin personnel	55,3 %
Rais3	Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par l'évolution des méthodes et pratiques	50,7 %
Rais8	Formation d'adaptation (nouvelles méthodes thérapeutiques p.ex.)	50,7 %
Rais13	Contact et échange avec des collègues professionnels	49,2 %
Rais1	Formation initiale ressentie comme peu spécifique ou inadaptée aux tâches	43,2 %
Rais2	Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par la politique générale de l'institution	27,3 %
Rais11	Acquisition d'un diplôme/certificat	27,3 %
Rais10	Formation de promotion	17,4 %
Rais14	Augmentation de salaire	12,9 %
Rais9	Formation de réorientation	12,1 %
Rais16	Obligation légale	8,3%
Rais17	Aide financière par l'Etat	3,8%
Rais12	Perception de la formation comme valeur ajoutée d'une façon générale	28%
Rais15	Accès à de nouvelles responsabilités	25%

(N=831)

**Graphique 70 : Raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue**



Concernant les raisons qui incitent les personnes répondantes à participer à des mesures de formation professionnelle continue, il s'agit en premier lieu d'un intérêt personnel qui peut être évoqué comme principale motivation pour participer à des mesures de formation professionnelle continue. Naturellement, le besoin d'actualiser ses connaissances, soit sur un sujet précis par rapport aux tâches, soit par rapport à l'évolution des méthodes et pratiques, est également important.

Il est intéressant de noter que très peu de réponses évoquent les raisons 14 et 16 (augmentation du salaire ou obligation légale).

#### **8.2.17 Question 26 : Expression du besoin de formation professionnelle continue**

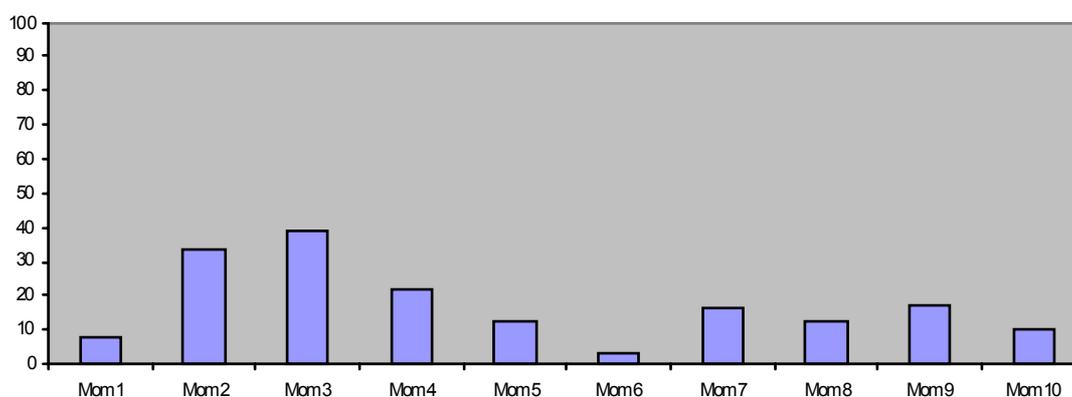
La répartition du moment de participation à une formation professionnelle continue est la suivante :

**Table 66 : Expression du besoin de formation professionnelle continue**

	<b>Le moment ressenti</b>	<b>%</b>
Mom3	Entre la deuxième et la cinquième année de l'engagement	38,6 %
Mom2	Pendant la première année de l'engagement	33,3 %
Mom9	Après que vous avez accédé à de nouvelles tâches	17,4 %
Mom5	Au-delà de la dixième année de l'engagement	12,1 %
Mom8	Avant que vous avez accédé à de nouvelles tâches	12,1 %
Mom10	Après une longue absence de la vie professionnelle (congé de maternité, congé sans solde, etc.)	9,8 %
Mom1	Avant l'entrée dans la vie professionnelle	7,6 %
Mom4	Entre la sixième et dixième année de l'engagement	2,2 %
Mom7	Après que vous avez changé de service	16 %
Mom6	Avant que vous avez changé de service	3 %

(N=831)

**Graphique 71 : Expression du besoin de formation professionnelle continue**



(N=831)

Parmi les moments les plus fréquents, un premier besoin de formation se situe au cours de la première année d'activité professionnelle.

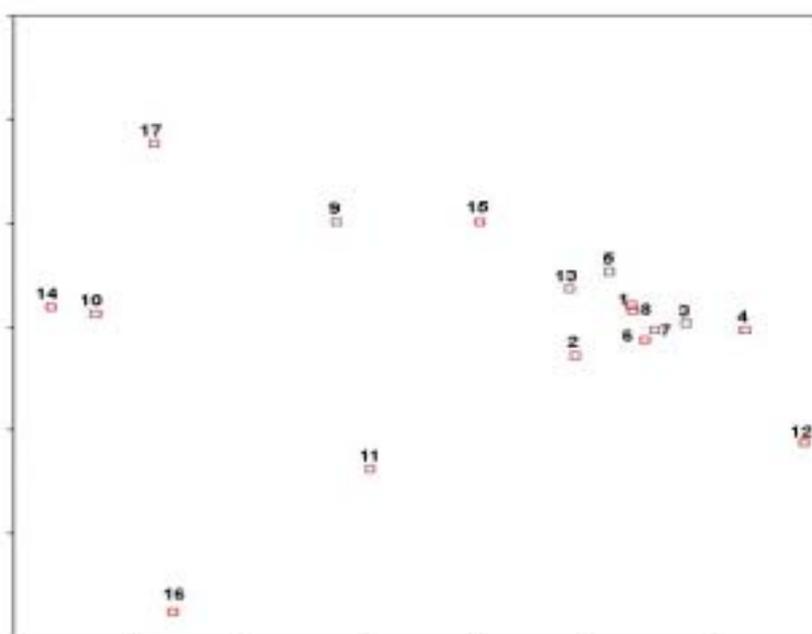
Un deuxième « moment » se situe entre la deuxième et la cinquième année de l'engagement.

Un pourcentage important effectue une formation professionnelle continue entre la sixième et la dixième année de l'engagement.

En ce qui concerne les principaux facteurs qui incitent les personnes répondantes à participer à des mesures de formation professionnelle continue, soulignons le changement de service et l'accès à de nouvelles tâches.

Nous nous sommes également intéressés à la relation qui existe entre les différentes raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue à travers une analyse d'homogénéité. L'interprétation du graphique ci-dessous impose le raisonnement suivant : plus les items sont proches, plus ils sont utilisés ensemble.

**Graphique 72 : Analyse d'homogénéité concernant les raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue**



L'on remarque que les résultats de l'analyse d'homogénéité rejoignent les résultats du tableau précédent.

#### 8.2.18 *Question 27 : Manière d'information sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue*

La répartition des manières d'information sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue est la suivante :

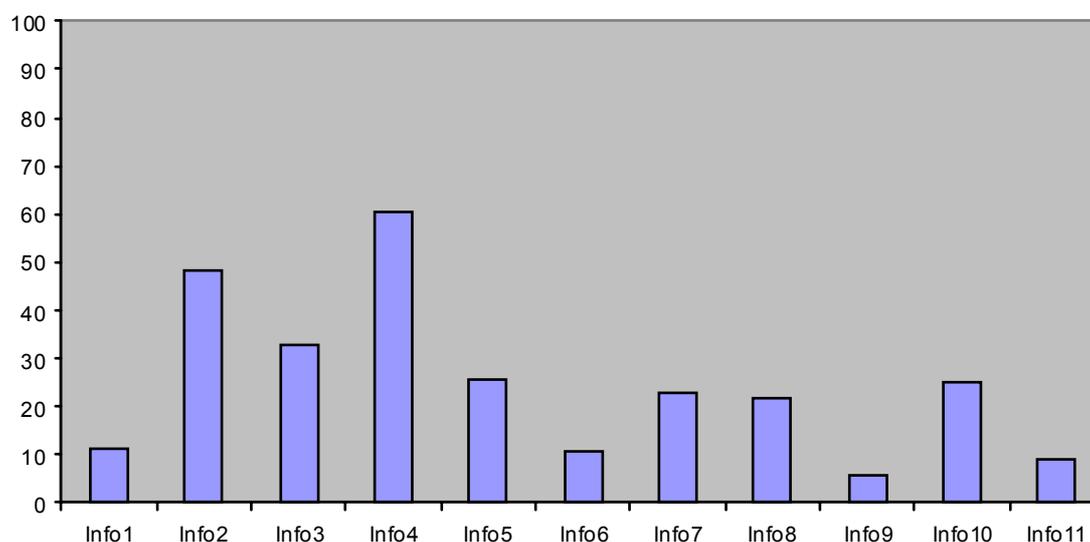
**Table 67 : Manière d'information sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue**

	<b>Manière d'information</b>	<b>%</b>
Info4	Brochure publiée par des organismes nationaux proposant des formations continues	60,6 %
Info2	Proposition de la part de votre employeur	48,5 %

Info3	Proposition de la part de vos collègues de travail	32,6 %
Info5	Brochure publiée par des organismes de formation étrangers	25,7 %
Info7	Lecture de revues spécialisés	22,7 %
Info1	Au cours de formations antérieures	11,4 %
Info6	Proposition de la part d'une tiers personne	10,6 %
Info10	Recherche active personnelle	25%
Info8	A travers des associations professionnelles	22%
Info11	Service/responsable de formation interne	9%
Info9	Internet	6%

(N=363)

**Graphique 73 : Manière d'information sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue**



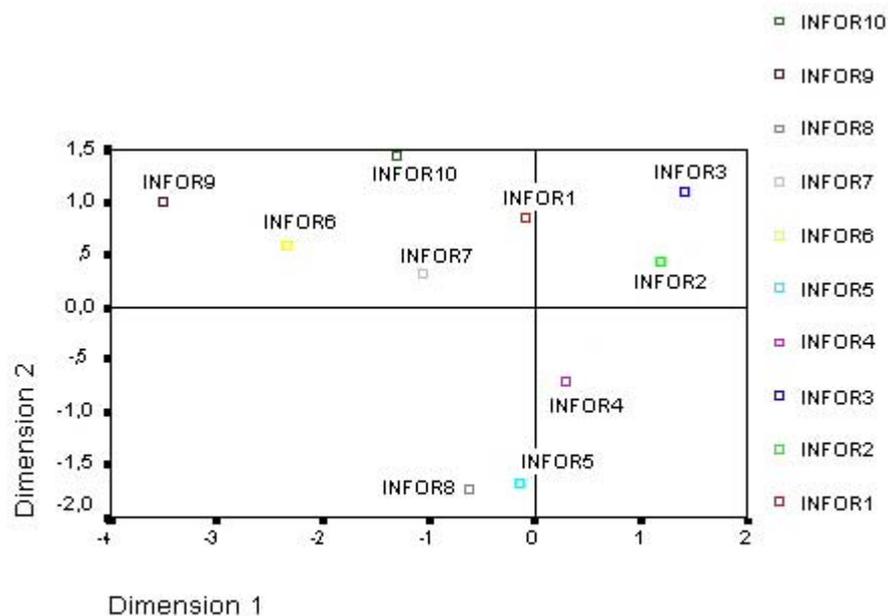
(N=363)

Les trois sources d'information principales sont les brochures publiées par les organismes nationaux proposant des formations professionnelles continues, les propositions présentées par l'employeur et de la part des collègues de travail. Les informations récoltées lors de formations professionnelles continues antérieures sont plutôt rares, tout comme celles venant d'autres personnes ou via l'internet.

La relation qui existe entre les différentes sources d'information a été étudiée. Une analyse d'homogénéité des sources d'information permet de mettre en évidence les relations existant entre les différentes sources d'information.

De nouveau, plus les items sont rapprochés, plus ils sont utilisés ensemble.

**Graphique 74 : Relation entre différentes sources d'information**



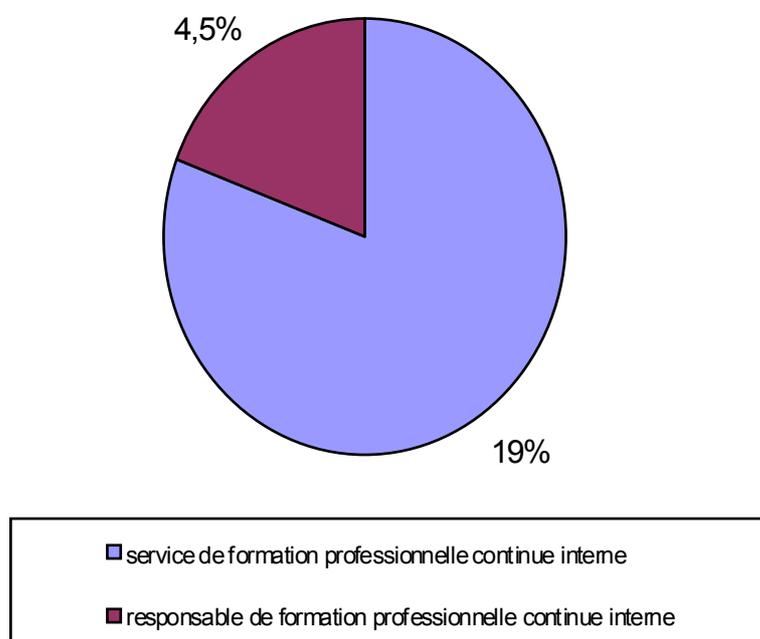
**8.2.19 Question 28 : Institutions disposant d'un service de formation professionnelle continue interne**

La répartition des institutions disposant d'un service de formation professionnelle continue interne et/ou un responsable de formation professionnelle continue est la suivante :

**Table 68 : Institutions disposant d'un service de formation professionnelle continue interne**

	%
Service de formation professionnelle continue	18,9%
Responsable du service de formation professionnelle continue	4,5%

**Graphique 75 : Institutions disposant d'un service de formation professionnelle continue interne**



(N=31)

Les résultats montrent que très peu d'institutions disposent soit d'un service de formation professionnelle continue, soit d'un responsable du service de formation professionnelle continue.

### 8.3 Analyse des réponses aux questions ouvertes

#### 8.3.1 Question 7 : Raisons pour le choix du métier

Sur les 132 questionnaires retournés, 114 personnes ont répondu à cette question.

Premièrement, la recherche d'un contact social, c'est-à-dire un travail en interaction avec un public divers, ainsi qu'un travail créatif et

relativement autonome, représentent pour les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s les principales raisons pour avoir choisi la profession.

Souvent ce désir de contact social est en relation avec une volonté d'aide et de soutien aux personnes défavorisées, de quelle manière que ce soit. Les répondants ont exprimé leur besoin d'engagement dans la lutte pour une amélioration soit de la société, soit du sort d'une population en détresse.

Un grand attrait de la profession de l'éducateur(trice) et de l'éducateur(trice) gradué(e) semble être la diversité des domaines d'activités. En effet, la gamme des champs d'activités est très vaste et couvre l'ensemble de la vie sociale.

Concernant la raison « travailler avec des enfants », nous pouvons noter qu'un questionnaire sur trois l'a mentionnée.

D'autres raisons moins fréquemment citées sont : des expériences antérieures positives avec des situations proches de la profession, comme le scoutisme ou l'enseignement sous forme de chargé de cours, mais aussi un intérêt certain pour les domaines de la pédagogie et de la psychologie.

Seulement deux personnes ont affirmé avoir choisi la profession de l'éducateur(trice) ou de l'éducateur(trice) gradué(e) à cause de la possibilité de faire ses études au Luxembourg.

### **8.3.2 Questions 8 et 9 : Formation professionnelle et expérience professionnelle dans d'autres secteurs**

Sur les 132 questionnaires retournés, 33 personnes ont répondu à cette question.

Les réponses à cette question sont extrêmement variées et ne nous permettent pas de dégager une tendance principale. Ainsi, il se peut que la personne ait travaillé en tant que chargé de cours ou remplaçant dans l'enseignement, mais elle peut aussi disposer d'une formation d'électricien ou d'employé bancaire.

### **8.3.3 Question 21 : Adéquation de la formation professionnelle initiale par rapport à la réalité professionnelle**

Cette question concerne l'avis des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s sur la question si leur formation professionnelle initiale les a préparés de façon adéquate au métier et à la réalité professionnelle à laquelle ils/elles sont confrontés ?

a) Au début de la carrière professionnelle

Sur les 132 questionnaires retournés, 120 personnes ont répondu à cette question.

Généralement, la formation professionnelle initiale d'éducateur(trice) et éducateur(trice) gradué(e) est dite insuffisante par rapport aux exigences sur le lieu de travail au début de carrière. Ce constat est d'autant plus souligné dans le cas où les répondant(e)s ont commencé à travailler dans un domaine très spécifique, comme par exemple un foyer de femmes en détresse ou un foyer pour personnes présentant un polyhandicap grave.

Les répondant(s) remarquent dans ce contexte que la formation professionnelle initiale est trop focalisée sur des domaines liés aux problématiques des enfants, des jeunes et des personnes âgées. Les personnes répondantes ont, à maintes reprises, indiqué que la formation professionnelle initiale n'est pas adaptée aux exigences réelles auxquelles les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont confrontés au moment de leur entrée dans la vie professionnelle. Ce constat ne concerne pas seulement les domaines spécifiques des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, mais également des tâches et des fonctions plus générales, comme par exemple l'organisation concrète des conditions de travail ou la connaissance du secteur social au Luxembourg.

Par contre, les personnes travaillant dans le domaine de l'enseignement indiquent que leur formation professionnelle initiale leur a tout à fait permis de démarrer de façon adéquate dans leur vie professionnelle.

D'une façon générale, les répondant(e)s font remarquer un manque de formation pratique sur le terrain, tant en termes qualitatifs que quantitatifs. Ce constat de revendiquer plus de formation et une meilleure formation pratique est exprimé à travers tout le questionnaire. La formation théorique est généralement jugée de façon positive.

Cependant, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont également conscients du fait que leur profession correspond surtout à une activité pratique et que leurs connaissances et compétences évoluent à l'aide d'une expérience professionnelle accrue et à travers des mesures de formation professionnelle continue.

#### b) Du point de vue de la fonction ou de la position actuelle

Sur 132 questionnaires retournés, 106 personnes ont répondu à cette question.

Il est possible de retrouver parmi les réponses une certaine tendance qui consiste à dire qu'au cours de leur vie professionnelle, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ont recours à des formations professionnelles continues pour mettre à jour ou pour acquérir les compétences requises sur le lieu de travail. De même, il est indiqué que l'efficacité sur le lieu de travail augmente avec l'expérience

professionnelle. Les personnes répondantes regrettent néanmoins que la formation professionnelle initiale ne suive pas l'évolution au niveau des tâches et des missions au sein des différents domaines du secteur socio-éducatif.

Exemples : tâches et fonctions administratives et de gestion ; tâches et fonctions en rapport avec des domaines spécifiques, comme les jeunes délinquants, les personnes à polyhandicaps graves, le travail avec les familles, etc.

La formation professionnelle initiale représente pour une partie des personnes répondantes une ligne directrice à partir de laquelle ils/elles structurent leur travail, tout en restant conscients qu'il appartient à la formation professionnelle continue de fournir les éléments de connaissances plus spécifiques et spécialisés. L'impossibilité de la formation professionnelle initiale de couvrir tous les sujets est également reconnue.

En résumé, les personnes répondantes se scindent en deux parties : Ceux/celles qui exigent une formation professionnelle initiale plus complète, et ceux/celles qui sont satisfaites de la formation professionnelle initiale et qui n'hésitent pas à rechercher l'information manquante via des mesures de formation professionnelle continue. Il est clair que ce regroupement se fait sur base des expériences personnelles vécues par chaque individu.

### **8.3.4 Question 22 : Recommandations en vue d'améliorer la formation professionnelle initiale**

Sur 132 questionnaires retournés, 101 personnes ont formulé des recommandations.

La grande majorité des personnes répondant(e)s recommandent d'améliorer la partie pratique de la formation professionnelle initiale (durée des stages, diversité de l'offre, encadrement). Il est également suggéré d'établir un contact plus approfondi avec les différentes institutions du secteur socio-éducatif afin de prendre connaissance de leurs actions et services proposés. Dans cette même perspective, une tendance à réclamer des chargés de cours qualifiés, disponibles et disposant d'une expérience pratique dans les domaines enseignés est revendiquée.

En effet, presque toutes les propositions des personnes répondantes sont en relation avec la formation pratique, l'action sur le terrain et la préparation à la vie professionnelle.

Les personnes répondantes ressentent un besoin d'être préparées aux exigences qui les attendent sur leur lieu de travail. Ces exigences dépassent la simple connaissance des matières théoriques et pratiques liées à la profession de l'éducateur(trice) et de l'éducateur(trice) gradué(e). Il s'agit notamment de l'apprentissage de l'organisation du

travail, soit de façon autonome, soit en équipe, de la sensibilisation au rôle de la formation professionnelle continue, de l'apprentissage d'une réflexivité personnelle.

Une large tendance consiste à recommander une spécialisation au cours de la dernière année d'études, allant de pair avec le désir d'optimiser le choix des options par rapport à la réalité socio-éducative.

### **8.3.5 Question 29 : Préférence pour un type d'offreur de formation professionnelle continue**

Sur 132 questionnaires retournés, 76 personnes ont répondu à cette question.

La majorité des personnes répondantes n'ont pas exprimé de préférence pour un type d'offreur de formation professionnelle continue. La distribution des autres réponses ne nous permet pas d'établir une tendance quelconque. En effet, les différents offreurs situés au Luxembourg ont été nommés de manière sporadique et en rapport avec l'activité de la personne répondante.

### **8.3.6 Question 31 : Nouveaux champs d'activités et de responsabilité**

La question concerne l'évolution de la profession d'éducateur ou d'éducateur gradué sur un laps de temps de cinq à dix ans, respectivement les nouveaux champs d'activités et de responsabilités.

Sur 132 questionnaires retournés, 83 personnes ont répondu à cette question.

C'est le domaine de l'enseignement (travail dans l'enseignement précoce, dans les lycées ou dans les structures scolaires offrant un encadrement qui fonctionne en dehors des heures de cours - Ganztagschule) qui est perçu par la majorité des personnes répondantes comme le nouveau champ d'activités des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Une autre tendance concerne le travail en milieu ouvert, au sein de familles ou sous forme de *streetwork*, ainsi qu'un travail avec des populations multiculturelles ou encore le travail d'intégration et de soutien.

Il en va de même avec des activités liées au domaine de la gériatrie, aux structures d'accueil destinées à un public cible présentant différentes caractéristiques (problèmes psychiques ou comportementaux) ou en lien avec des institutions proposant des soins thérapeutiques.

Evoquons également quelques domaines moins souvent cités : le travail avec les chômeurs de tout âge, les sans abris et les jeunes en difficulté d'insertion, sans oublier l'administration et la gestion de projets européens.

**8.3.7 Question 32 : Adaptation de la formation professionnelle initiale à cette évolution**

Sur 132 questionnaires retournés, 95 personnes ont répondu à cette question.

Les réponses obtenues pour cette question sont comparables à celles de la question 21. En effet, les personnes répondantes soulignent la nécessité d'adapter la formation professionnelle initiale à la réalité du secteur socio-éducatif au Luxembourg, c'est-à-dire former à des compétences adaptées aux demandes du lieu de travail. Mais elles sont aussi conscientes que le secteur socio-éducatif est un secteur en évolution permanente et qu'il est nécessaire par conséquent de « re »-former les connaissances et compétences de manière permanente par des mesures de formation professionnelle continue.

Les personnes répondantes suggèrent principalement une diversification des stages pratiques, des visites sur le terrain et des discussions avec des professionnels du métier lors de la formation professionnelle initiale. Il est évoqué de façon régulière et répétée que l'expérience pratique est la condition première pour une bonne préparation au métier de l'éducateur(trice) et de l'éducateur(trice) gradué(e).

Nous notons également une certaine demande concernant l'introduction d'une année de spécialisation. Cependant, il ne sort pas clairement des réponses des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s si cette spécialisation devait se faire en troisième ou éventuellement lors d'une quatrième année supplémentaire.

Quelques réflexions ont été exprimées en relation avec les avantages éventuels d'une présélection sous forme d'un stage préparatoire précédant les études.

Les propositions en rapport avec une augmentation du bagage théorique, linguistique ou de culture générale sont rares.

**8.3.8 Question 33 : Nouveau statut des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s**

Sur 132 questionnaires retournés, 75 personnes ont répondu à cette question.

La grande majorité des réponses étaient en faveur d'un statut prenant en considération les 3 années d'études supérieures, donc BAC+3, ou dans le cas d'une augmentation des années d'études à quatre années, BAC+4.

La reconnaissance des années d'études et la différenciation entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s tant par les ministères que par la population luxembourgeoise semble être un point important pour un certain nombre de personnes répondantes.

Une autre proposition concerne la volonté de conférer à la formation professionnelle initiale le statut de qualification spécialisée. Cette dernière remarque est à voir en relation avec les propos exprimés pour la question 32 concernant l'année de spécialisation.

Certaines propositions vont dans la direction de changer la dénomination d'éducateur(trice) gradué(e) en pédagogue social (« Sozialpädagoge »).

### **8.3.9 Question 34 : Satisfaction de la perception du statut de la profession**

Sur 132 questionnaires retournés, 91 personnes ont répondu à cette question.

Concernant la perception du statut de la profession, au niveau de l'institution et de la société luxembourgeoise en général, la majorité des personnes répondantes ne sont aucunement satisfaites de la perception de celui-ci. Si une certaine satisfaction existe au sein de l'institution, elle est quasiment absente au sein de la population luxembourgeoise. En effet, la problématique réside dans le fait que, premièrement, la différenciation entre la profession d'éducateur(trice) et éducateur(trice) gradué(e) n'est pas perçue, que deuxièmement la perception de la profession est restée la même depuis trente ans (« celui/celle qui joue/travail avec les enfants ») et que troisièmement il s'agit d'une profession pour laquelle les études sont jugées superflues. L'origine de cette problématique réside dans une méconnaissance totale de l'évolution qu'a connue la profession socio-éducative au cours des dernières années. Cette méconnaissance ne se réduit pas seulement aux non-professionnels, mais apparemment aussi aux autres professions du domaine socio-éducatif.

L'absence d'une rémunération adéquate, c'est-à-dire adaptée aux diplômes et aux fonctions, est ressentie comme une matérialisation concrète du non-respect. Exemple : au sein de l'enseignement préscolaire et/ou où il existe une différence au niveau de la rémunération et des horaires entre l'éducateur(trice) gradué(e) et l'instituteur(trice).

### **8.3.10 Question 35 : Positionnement de la profession par rapport aux autres professions socio-éducatives**

Cette question concerne le positionnement de la profession des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s par rapport aux autres professions du domaine socio-éducatif (éducateur(trice), éducateur(trice) gradué(e), assistant(e) social, assistant(e) d'hygiène sociale, psychologue, pédagogue, enseignant, etc.).

Sur 132 questionnaires retournés, 109 personnes ont répondu à cette question.

Les réponses suivent la tendance de la question précédente. Une grande partie des personnes répondantes expriment leur sentiment d'être absolument sous-estimées par les autres professions du secteur socio-éducatif. Elles sont d'avis que l'appréciation de leur travail par ces derniers est en désaccord avec leurs compétences réelles. Le fait que leur statut figure en bas de l'échelle ne favorise pas cette situation conflictuelle.

D'autre part, une tendance plus positive existe auprès d'un certain nombre de personnes répondantes. Ces dernières décrivent leur position par rapport aux autres professions socio-éducatives en termes de généraliste qui prend en considération la personne entière et qui assure le lien entre cette dernière et les spécialistes. Cette réflexion est surtout avancée par des éducateurs(trices) gradué(e)s. Certain(e)s qualifient leur travail et leur coopération avec les autres professions socio-éducatives de bon.

### **8.3.11 Question 36 : Mobilité professionnelle**

Sur 132 questionnaires retournés, près de 103 personnes ont répondu à cette question.

Les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s expliquent la tendance à changer leur emploi assez fréquemment de la manière suivante :

Ces tendances semblent être liées tout d'abord à la nature même de la profession. Comme il s'agit d'une profession sociale présentant un spectre assez large, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s semblent profiter de l'occasion de pouvoir travailler dans plusieurs domaines ou auprès de plusieurs institutions au sein du secteur socio-éducatif.

Apparemment ce sont souvent les conditions de travail même qui poussent les personnes répondantes à changer d'emploi. Le travail permanent avec des populations cibles plus ou moins difficiles, la gestion quotidienne de conflits ou d'autres problèmes relationnels, de même que le risque d'implication personnelle, peuvent provoquer une fatigue émotionnelle ou une situation de stress permanent. Il s'y ajoute un horaire irrégulier, surtout dans les structures d'accueil, un climat de travail défavorable dû à une absence de définition des tâches, parfois un sentiment de dévalorisation permanente, l'absence d'un succès professionnel effectif ou un contrat de travail défavorable.

Rappelons que la profession socio-éducatif est une profession traditionnellement féminine, ce qui explique une grande partie des départs pour cause de congé de maternité ou pour trouver une institution qui propose des horaires plus compatibles avec une vie familiale.

Le risque du « *burn-out* » est assez élevé, ce qui est la cause dans beaucoup de cas des changements fréquents.

**8.3.12 Question 37 : Nécessité d'un centre de formation professionnelle continue spécialisé**

Sur 132 questionnaires retournés, 99 personnes ont répondu à cette question.

Quant à la question sur la nécessité d'un centre spécialisé de formation professionnelle continue nationale et internationale, la plupart des réponses étaient en faveur d'un tel centre. Les attentes adressées à ce centre varient entre un centre de documentation concernant l'offre de formations professionnelles continues au niveau national et international avec la possibilité de faire fonction d'une bibliothèque spécialisée, et un centre de formation professionnelle continue qui non seulement informe sur les différentes formations professionnelles continues offertes, mais qui en même temps fait fonction de lieu de formation professionnelle. Une coopération avec les différentes institutions proposant des formations professionnelles continues au Luxembourg est naturellement souhaitée, de même qu'avec certaines institutions internationales. L'idéal serait de disposer d'une offre de formation professionnelle continue adaptée ou adaptable aux besoins spécifiques de chaque domaine et organisée de façon sur-mesure (horaires, durée, etc.).

La possibilité de profiter des technologies modernes de communication, Internet, afin de diffuser l'information sur l'offre de formations professionnelles continues a également été évoquée.

#### **8.4 Conclusions concernant la deuxième partie de l'étude**

La population répondante (132 questionnaires retournés sur 660, taux de réponse de 22%) se caractérise de manière suivante : la majorité des personnes actives au sein du secteur socio-éducatif sont de sexe féminin (85%), de nationalité luxembourgeoise et âgées entre 21 et 40 ans, avec la fréquence la plus élevée pour la catégorie des 26 à 30 ans. Les éducateurs(trices) nouveau régime sont en moyenne plus jeunes que les éducateurs(trices) gradué(e)s.

Par rapport à la formation professionnelle initiale, la population répondante se compose de plus d'un tiers d'éducateurs(trices) gradué(e)s (38,63%), d'un quart d'éducateurs(trices) ancien régime (23,48%), de 16,6% d'éducateurs(trices) nouveau régime et de 11,36% de moniteurs(trices) d'éducation différenciée. La majorité des personnes répondantes (65,90%) ont effectué leurs études en régime plein temps et à Luxembourg. L'ancienneté moyenne est de 11,2 ans, les moniteurs(trices) d'éducation différenciée, de même que les personnes ayant suivi leurs études en cours d'emploi ou en deuxième voie de qualification disposant d'une plus grande ancienneté. En moyenne, les personnes répondantes travaillent depuis 7,2 ans auprès de leur employeur actuel.

L'analyse du parcours scolaire et professionnel indique que la mobilité professionnelle des éducateurs(trices) est plus grande que celle des éducateurs(trices) gradué(e)s. 11,7% des personnes répondantes ont accompli leurs études secondaires, puis ont commencé des études universitaires, pour ensuite revenir au Luxembourg dans le but d'accomplir leur formation professionnelle initiale de l'éducateur gradué et pour ensuite trouver un emploi auprès de leur employeur actuel.

61,4% des personnes répondantes occupent un poste de responsabilité. Il existe une corrélation positive entre la position de chargé(e) de direction et le sexe féminin, mais il n'existe pas de relation avec la formation professionnelle initiale et le fait d'occuper un poste de responsabilité. Le fait d'occuper un poste de responsabilité ne dépend pas uniquement de la formation professionnelle initiale.

La fréquence des activités effectuées par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s est en rapport avec le degré de spécificité de l'activité : plus une activité est spécifique, moins elle est fréquente. Les deux professions exercent des activités assez similaires d'un type généralement non-spécifique ou non-spécialisé. Seulement une analyse plus approfondie permet de mettre en évidence quelques différenciations entre les métiers socio-éducatifs considérés. Des différences au niveau des activités existent, mais elles sont très fines : pour les éducateurs(trices) nouveau régime et les éducateurs(trices) gradué(e)s, l'étendue, la variété et l'accentuation des tâches augmente, sans être pour autant fondamentalement différentes.

Le contact avec le public cible se fait soit par un travail en groupe, soit par un travail avec des personnes individuelles. De la même façon, les conditions de travail pour les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s prévoient préférentiellement un travail d'équipe ou un travail en équipe pluridisciplinaire.

Concernant les réactions à une situation ou une problématique, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s se tournent, en général, vers leurs collègues de travail ou discutent le problème lors de réunions internes et consultent des ouvrages spécifiques. Le degré de coopération au sein d'une institution est plutôt élevé, elle est plus faible ou moyenne avec les institutions et les services externes.

Le degré de maîtrise des compétences jugées indispensables à l'exercice des tâches et fonctions par rapport à la situation professionnelle est relativement élevé. Une exception est faite pour les compétences informatiques où le degré de maîtrise est plutôt faible. Les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s sont d'avis qu'il faudrait acquérir des compétences sociales de base en relation avec la démarche sociale envers les usagers en formation professionnelle initiale. La formation professionnelle continue devrait couvrir les besoins au niveau de compétences plus spécifiques. Les personnes répondantes ont exprimé leur désir de disposer d'une formation professionnelle initiale plus approfondie dans les domaines liés à l'évolution des tâches et fonctions socio-éducatives (comme par exemple les compétences administratives).

Les raisons pour suivre des mesures de formation professionnelle continue sont diverses : un intérêt personnel, besoin d'actualiser ses connaissances ou d'adapter ces dernières aux exigences du travail socio-éducatif. Le besoin de formation professionnelle continue est ressenti majoritairement pendant la période entre la deuxième et la cinquième année de travail, mais aussi dès l'entrée dans le monde du travail. L'information sur l'offre des mesures de formation professionnelle continue est recherchée dans les brochures distribuées par les offreurs de mesures de formation professionnelle continue, mais un échange d'information existe aussi au niveau de la direction et au niveau des collègues de travail.

Rares sont les institutions qui possèdent soit un service de formation professionnelle continue, soit un responsable de formation professionnelle continue.

La recherche du contact social ainsi que le désir d'aider des personnes en détresse sont les motivations principales des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s de choisir la profession socio-éducatif. Il s'ajoute que la profession admet un certain degré de liberté de travail et de créativité. La diversification des études permet une mobilité entre les différents domaines du secteur socio-éducatif.

Le passé professionnel des éducatrices et éducateurs gradués dans d'autres secteurs que le secteur socio-éducatif est variable et ne fait pas l'objet d'une classification pertinente.

Du point de vue adéquation entre compétences acquises et requises, les éducatrices et éducateurs gradués affirment que la formation professionnelle initiale est suffisante pour les secteurs classiques (ex. crèches), tandis que pour les secteurs plus spécifiques (ex. foyer pour femmes), elle est insuffisante. Pour certaines tâches, notamment celles liées à la gestion administrative, la formation professionnelle initiale n'assure pas une préparation adéquate à la réalité professionnelle.

A cet effet, deux catégories de personnes peuvent être mises en évidence : ceux qui espèrent tout apprendre lors de la formation professionnelle initiale, et ceux qui considèrent la formation professionnelle initiale comme une base de compétences à partir de laquelle ils construisent leur capital de compétences à l'aide de la formation professionnelle continue.

Concernant la formation pratique, les personnes répondantes considèrent qu'il est indispensable d'améliorer de manière quantitative et qualitative les périodes de stage prévues au cours de leur formation professionnelle initiale.

Il n'existe pas de préférence concernant le type d'offres de mesures de formation professionnelle continue.

Selon les personnes répondantes, les nouveaux champs d'actions sont les suivants : le domaine de l'enseignement, le travail en milieu ouvert, au sein de familles ou sous forme de *streetwork*, ainsi qu'un travail avec des populations multiculturelles ou encore le travail d'intégration et de soutien. On retrouve aussi des activités liées au domaine de la gériatrie, aux structures d'accueil destinées à un public cible présentant différentes caractéristiques ou en lien avec des institutions proposant des soins thérapeutiques.

L'adaptation permanente des compétences acquises en formation professionnelle initiale aux situations de travail est exigée par une majorité de personnes répondantes. Principalement, elles suggèrent une diversification des stages pratiques, des visites sur le terrain et des discussions avec des professionnels du métier lors de la formation professionnelle initiale.

Il existe une certaine demande concernant l'introduction d'une année de spécialisation et la grande majorité des répondants sont en faveur d'un statut équivalent à celui du nombre d'années d'études.

Une reconnaissance plus adéquate de la profession d'éducatrice et d'éducateur gradué de la part des ministères ainsi que de la

part du grand public semble être un point important pour un grand nombre de personnes répondantes.

Tandis que la perception du statut de la profession, au niveau de l'institution est ressentie comme satisfaisante, elle est jugée totalement insuffisante au niveau de la société luxembourgeoise en général. Cette problématique réside dans une méconnaissance totale de l'évolution qu'a connue la profession socio-éducative au cours des dernières années.

L'absence d'une rémunération adéquate, c'est-à-dire adaptée aux diplômes et aux fonctions, est ressentie comme une matérialisation concrète du non-respect par les personnes répondantes.

Les causes de la mobilité professionnelle sont associées au *burn-out*, au stress émotionnel, à la grande proportion de femmes dans la profession et la possibilité donnée par la formation professionnelle initiale de travailler dans différents domaines.

La plupart des personnes répondantes estiment qu'un centre de formation sectoriel est indispensable, surtout puisqu'il pourrait aussi faire fonction de centre d'information ou de bibliothèque.

## 9 Résultats de l'enquête qualitative auprès des acteurs du secteur socio-éducatif

### 9.1 Résumé

#### **Objectifs**

Les objectifs de cette troisième phase concernaient la mise en évidence des connaissances, compétences et performances jugées indispensables à l'exercice de la profession tant par les moniteurs, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s gradués, que par les représentants des pouvoirs de tutelle. Elle avait pour but de décrire de façon précise les attentes, les besoins et les constats de manque énoncés par les personnes concernées par cette partie de l'étude.

#### **Méthodologie**

Afin de pouvoir répondre à ces questionnements, des analyses qualitatives sur base d'interviews semi-standardisées, en individuel ou en groupe, ont été effectuées. L'échantillonnage d'analyse a inclut des responsables d'établissements, des représentants des différentes catégories de moniteurs, d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s, des représentants de la profession, des représentants des établissements de formation initiale et continue, ainsi que des représentants des différents ministères ou d'autres acteurs publics concernés directement ou indirectement par ces professions. Un guide d'entretien pour les interviews a été élaboré et validé.

#### **Résultats**

En ce qui concerne la distinction entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, il existe une certaine unanimité au niveau des dirigeants d'institution de constater que la grande différence entre ces deux catégories réside au niveau des capacités rédactionnelles et de la culture générale. Cette différence est attribuée au fait que les éducateurs(trices) gradué(e)s sont détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires. Cette différence peut aussi être remarquée par rapport aux capacités d'analyser et de thématiser des situations ou des problématiques. Surtout en début de carrière, les éducateurs(trices) ne disposent pas de ce bagage scolaire.

Les compétences exigées des éducateurs(trices) gradué(e)s pourraient se résumer à des compétences de conceptualisation, d'analyse, de réflexion et de gestion. Cependant, il semble que ces exigences ne correspondent pas tout à fait aux compétences acquises par ces derniers. Les dirigeants remarquaient que par exemple la compétence de réflexivité ou d'auto-critique serait développée de manière insuffisante, de même que les compétences liées aux nouveaux champs d'actions, c'est-à-dire la gestion et l'administration.

Certaines des compétences exigées ne trouvent cependant pas leurs origines dans la formation professionnelle initiale des études éducatives et sociales, mais plutôt dans une étape antérieure, notamment au niveau des études secondaires. Il s'agit ici de compétences linguistiques et de culture générale.

Cependant, les personnes interviewées ont affirmé que les différences réelles au niveau des activités pratiques sur le terrain entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ne sont pas suffisamment développées ou visibles. La question de la spécialisation n'a pas fait l'objet d'un consensus entre les dirigeants et les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e). Tandis que les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s optent pour une année supplémentaire d'études réservée à la spécialisation, les dirigeants ont souligné l'importance d'une amélioration de la qualité des stages pratiques sans nécessairement augmenter le nombre d'années d'études.

L'importance de la formation professionnelle continue est évidente pour l'ensemble des personnes interviewées, de même que le besoin de développer un système global de formation professionnelle continue et d'augmenter la sensibilisation à l'importance de la formation professionnelle continue au niveau de la formation professionnelle initiale et au niveau de l'institution.

La mobilité professionnelle résulte premièrement de la composition majoritairement féminine du personnel socio-éducatif. Deuxièmement, la polyvalence de la formation professionnelle initiale rend possible une adaptation aux différents domaines sociaux. Cette mobilité horizontale est jugée nécessaire par les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s afin d'éviter les effets négatifs provoqués par la routine.

Les problèmes liés à la gestion des carrières, dans le secteur conventionné et le secteur public, sont surtout dus à l'absence de profils professionnels et au système de rémunération basé sur une logique de diplôme et non de qualifications. Un ajustement du système de rémunération devrait avoir des répercussions positives sur le statut des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s. La situation momentanée est désapprouvée par la majorité des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s.

L'élaboration de profils professionnels spécifiques des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s devrait soutenir un redressement de la représentation sociale de la profession auprès du grand public, mais aussi auprès du personnel socio-éducatif et aboutir *in fine* à une valorisation sociale de la profession.

La problématique de la différenciation qui existe entre les éducateurs(trices) gradué(e)s et les assistants sociaux et plus récemment, celle entre les éducateurs(trices) gradué(e)s et les instituteurs(trices) du précoce ou encore avec les équipes d'orientation dans les lycées, commence à créer un malaise entre ces professions. Les éducateurs(trices) gradué(e)s interviewé(e)s sont d'avis qu'une adaptation de la définition des tâches et fonctions de même que du statut devrait être réalisée afin de garantir une coopération efficace dans un climat de respect mutuel.

## **9.2 Résultats des interviews avec les dirigeants des institutions du secteur socio-éducatif**

### **9.2.1 Concernant les compétences professionnelles**

Nous aimerions présenter dans ce qui suit une comparaison entre les compétences disponibles du côté des éducateurs(trices) et celles disponibles du côté des éducateurs(trices) gradué(e)s dans la perspective des dirigeants d'institutions.

D'une manière générale, les dirigeants décrivent, d'une façon idéale, les compétences professionnelles et les champs d'intervention des éducateurs(trices) de la manière suivante :

Les éducateurs(trices) sont plutôt engagés dans un travail pratique sur le terrain. Leur rôle primordial semble être d'établir et de maintenir un contact direct et permanent avec les usagers, les publics cibles ou encore les personnes d'entourage. Les dirigeants attribuent au métier d'éducateur(trice) une très grande compétence sociale et de cette façon ils/elles tiennent très souvent le rôle de la « mère/père » d'un groupe par exemple, puisqu'ils sont amenés à effectuer des activités concrètes avec les usagers en coopération étroite avec les autres professionnels qui les entourent, comme des enseignants ou des éducateurs(trices) gradué(e)s.

On pourrait donc décrire les compétences attendues des éducateurs(trices) de la façon suivante : animation, initiative, mise en œuvre ciblée d'actions, accompagnement, suivi, personne de référence pour l'utilisateur, ...

Il semble que les éducateurs(trices) aient plus besoin d'une supervision et d'un encadrement sur le terrain que par exemple les éducateurs(trices) gradué(e)s et qu'ils/elles préfèrent évoluer au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Il est donc possible de décrire les éducateurs(trices) comme des praticiens.

Il existe une certaine unanimité à constater que la grande différence entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s réside au niveau des capacités rédactionnelles et au niveau de la culture générale. Cette différence est attribuée au fait que les éducateurs(trices) gradué(e)s sont détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires ou secondaires techniques. Cette différence peut aussi être remarquée par rapport aux capacités d'analyser et de thématiser des situations ou des problématiques. Surtout en début de carrière, les éducateurs(trices) ne disposent pas du bagage scolaire y afférent.

Certains chargé(e)s de direction indiquent que les éducateurs(trices) auraient tendance à surestimer leurs compétences dans certains

domaines. Cette tendance serait due au fait que leur formation professionnelle initiale est très polyvalente, tout en restant à un niveau général. Les éducateurs(trices) acquièrent l'impression de tout savoir, ce qui les rend moins sensibles aux critiques et à l'idée de la formation professionnelle continue.

Pour les éducateurs(trices) gradué(e)s, les dirigeants d'institutions socio-éducatives indiquent qu'ils sont ou devraient être en mesure de combiner théorie et pratique, qu'ils sont ou devraient être capables d'élaborer des projets et de s'engager dans des voies plus réflexives et conceptuelles. Leur approche peut être assimilée à celle du « *problem solving* » par le fait de pouvoir rechercher activement des informations et appliquer une méthode de travail de façon plus autonome. Il semblerait aussi que les éducateurs(trices) gradué(e)s seraient ou devraient être capables de mener une réflexion auto-critique, sans que pour autant ces capacités qui différencient les deux catégories de professions soient jugées suffisantes.

On pourrait décrire les compétences attendues des éducateurs(trices) gradué(e)s de la façon suivante : animation, initiative, supervision, gestion, planification, réflexion, conception, proposition, systématisation, activité d'ensemble, interface, médiateur, projets pédagogiques, personne de référence pour l'utilisateur, cadre intermédiaire, ...

Il semble aussi, de par leurs capacités rédactionnelles plus développées que celles des éducateurs(trices), que les éducateurs(trices) gradué(e)s sont plus souvent impliqués dans des tâches administratives, de gestion et de management, de rédaction de rapports et de planification. D'où, comme corollaire, une très large implication des éducateurs(trices) gradué(e)s dans des tâches d'aide scolaire. Seulement, cette différenciation n'est pas liée à la formation professionnelle initiale des deux professions, mais au parcours scolaire.

Il faut aussi remarquer que de nombreux dirigeants indiquent que cette différenciation correspond plutôt à un *desiderata*. Ces mêmes dirigeants évoquent qu'en réalité cette différenciation ne se fait guère remarquer. Dans de nombreux cas, elle est inexistante pour les raisons suivantes : les éducateurs(trices) gradué(e)s ne peuvent ou ne veulent pas se différencier des éducateurs(trices) ; avec l'appui de quelques années d'expérience, les éducateurs(trices) sont tout à fait à même d'exécuter les mêmes tâches que les éducateurs(trices) gradué(e)s ; les conditions de travail ne permettent ou ne favorisent pas une meilleure différenciation.

Au niveau de la comparaison directe entre ces deux groupes professionnels, les dirigeants interviewés ont tendance à faire remarquer une différence au niveau de l'attitude des éducateurs(trice)s, respectivement des éducateurs(trice)s gradué(e)s envers leur réussite. En effet, il serait intéressant de vérifier l'hypothèse de la satisfaction au travail des éducateurs(trices) en comparaison avec les éducateurs(trices) gradué(e)s. Peut-on supposer que le choix

professionnel des éducateurs(trices) est plus univoque que celui des éducateurs(trices) gradué(e)s, qui se dirigent souvent vers cette profession pour des raisons de réorientation. A cet effet, il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure les études d'éducateurs(trices) gradué(e)s doivent être considérées comme une sorte de deuxième choix (échec à l'université, non-admission à l'ISERP).

D'une façon générale, la coopération entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s est jugée satisfaisante, mis à part des situations où des éducateurs(trices) gradué(e)s exercent les mêmes tâches que des éducateurs(trices), ou inversement quand un éducateur gradué occupe un poste d'éducateur avec le salaire y correspondant.

En ce qui concerne les problématiques au niveau des compétences professionnelles et des champs d'intervention pour ces deux professions, les dirigeants mettent en évidence le fait que de nombreux éducateurs(trices) gradué(e)s, mis à part des tâches administratives et rédactionnelles, ont des difficultés à déterminer leur valeur ajoutée spécifique par rapport aux éducateurs(trices).

Les éducateurs(trices) gradué(e)s ne sont que partiellement conscients que les dirigeants attendent ou exigent d'eux une compétence de gestion et de responsabilité plus développée. Cet état des choses pose problème dans les cas où des éducateurs(trices) gradué(e)s refusent d'assumer des fonctions de responsabilité. Dans ce cas, il faut se poser la question dans quelle mesure une différence de salaire entre ces deux catégories professionnelles est justifiée.

### **9.2.2      *Concernant la formation professionnelle initiale***

En ce qui concerne la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices), il existe un certain consensus de dire qu'elle est satisfaisante et qu'elle correspond, d'une manière générale, aux exigences du terrain. Dans tous les cas, la formation professionnelle initiale devrait viser la formation de compétences sociales et pratiques orientées vers l'action, puisque dans la réalité professionnelle, ce sont le plus souvent les éducateurs(trices) qui effectuent les tâches et fonctions essentiellement pratiques.

En ce qui concerne la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) gradué(e)s, les dirigeants des institutions ont tendance à souligner que la pensée abstraite, théorique ou conceptuelle n'est pas suffisamment développée. Les dirigeants souhaitent un plus grand apport des éducateurs(trices) gradué(e)s dans ce domaine et estiment qu'il appartient à la formation professionnelle initiale de mettre en œuvre des cursus de formation qui tiennent davantage compte de ces facteurs. Il s'agit donc de préparer les candidats à la confrontation avec une population cible complexe et multiforme, où la connaissance du détail technique est légèrement moins importante que la capacité de concevoir des solutions.

Dans cette perspective, les dirigeants soulignent la nécessité de développer davantage la sensibilisation à la réflexion sur soi-même et sur son action. Cette proposition vise l'amélioration d'un travail sur la personnalité, permettant de mieux affronter dans le quotidien des difficultés et des problématiques. Cette démarche devrait permettre aux acteurs socio-éducatifs de mieux faire abstraction de leur propre vécu personnel sur le lieu de travail.

Puisque le travail éducatif représente un travail global, généraliste, unificateur, intégriste, englobant, etc., il est indispensable que cette même démarche soit retenue au sein de la formation professionnelle initiale. A cet effet, il est considéré comme plutôt contre-productif de parcelliser cette formation, sous forme de petites unités indépendantes, illustrant à chaque fois qu'une petite partie de la réalité. C'est à ce moment que la notion de finalité retrouve tout son sens.

Par ailleurs, il faut aussi se poser la question dans quelle mesure se différencient les formations initiales des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s ? Sont-elles plus ou moins identiques ? Est-ce qu'elles sont différenciées uniquement selon des critères d'approfondissement, de degré de difficulté ? Est-ce qu'il existe une différence qualitative majeure ? Ou est-ce que la seule différence réside dans le fait que les éducateurs(trices) gradué(e)s sont détenteurs d'un baccalauréat et non pas les éducateurs(trices) ?

Rien n'est moins sûr, puisque le problème qui se pose est double : Il ne suffit pas de vouloir différencier davantage – si nécessaire – les formations professionnelles initiales des éducateurs(trices) par rapport à celles des éducateurs(trices) gradué(e)s, si, de l'autre côté, la représentation des différences au niveau des dirigeants ne change pas.

En ce qui concerne la discussion de la spécialisation au niveau de la formation professionnelle initiale, les avis sont très mitigés. Un degré de spécialisation est certes utile, mais seulement réaliste pour des domaines très spécifiques et sous condition que les éducateurs(trices) et/ou éducateurs(trices) gradué(e)s sont à mêmes d'obtenir des emplois correspondant à leur spécialisation. Si tel n'est pas le cas, la spécialisation est un grand obstacle à la mobilité professionnelle tant horizontale que verticale.

Nous sommes confrontés à un dilemme : D'un côté, il faudrait disposer, au bon moment et au bon endroit, de personnes hautement qualifiées et motivées, capables d'effectuer toutes sortes de travaux selon les règles de l'art. De l'autre côté, il n'est tout simplement pas pensable, et peut-être même pas souhaitable, de former des débutants professionnels à tous les cas de figure. Ceci engendrerait une prolongation *ad eternum* de la formation professionnelle initiale.

Au niveau des recommandations globales des dirigeants par rapport à la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, force est de constater que pour le cas

des éducateurs(trices), il est généralement reconnu que cette formation correspond dans la mesure du possible aux exigences des réalités professionnelles.

Par rapport aux éducateurs(trices) gradué(e)s, il est cependant souligné à plusieurs reprises que leur formation professionnelle initiale pourrait revêtir tout d'abord d'un caractère plus général, pour être complétée par après d'une phase de spécialisation, sous forme par exemple d'un stage professionnel, mais décalé par rapport à la formation professionnelle initiale.

Dans ce contexte, bon nombre de dirigeants se posent la question s'il est utile de vouloir prolonger la durée des études ou s'il n'est pas plus indiqué de prévoir cette spécialisation à la suite d'une phase d'insertion socio-professionnelle.

Dans tous les cas, il existe une certaine unanimité de dire que la vocation de la formation professionnelle initiale devrait être de transmettre des compétences permettant d'apprendre, de communiquer, de cerner des problématiques, d'élaborer des méthodologies de solution, de réfléchir par rapport à soi-même et son action ainsi que par rapport aux besoins des usagers et à l'équipe avec laquelle on travaille, voire de maîtriser des situations de conflits. Dans ce sens, la proposition consiste à dire qu'il ne s'agit pas nécessairement d'augmenter le nombre d'années d'études, mais la qualité de la formation professionnelle initiale.

En ce qui concerne l'organisation des stages d'une durée annuelle de 9 semaines que doivent effectuer les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, les problèmes principaux sont surtout relatifs à l'organisation pratique et à l'apport du patron de stage au niveau de la supervision. Prendre en charge des stagiaires représente toujours une charge de travail supplémentaire et la motivation du personnel encadrant les stagiaires pourrait être améliorée en assurant un meilleur appui de la part des personnes censées superviser des stagiaires. Seulement, il faut se poser la question si ce problème ne relève pas principalement des institutions elles-mêmes que des organismes de formation initiale.

Il est reconnu que le fait d'effectuer un stage n'est pas en soi une situation formatrice optimale. Un stage ne peut que porter ses fruits s'il s'inscrit dans un contexte très précis, si ses objectifs sont définis de façon explicite et si sa méthodologie est reconnue par tous les acteurs. Si, par contre, le stage se réduit à une approche du type « *learning by doing* », il vaut mieux prévoir d'autres méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

L'idée d'un stage pré-formation est également lancée. Un tel stage aurait pour avantage d'assurer une meilleure orientation vers la profession *ex ante* et pourrait contribuer à réorienter les candidats qui

ne se prédisposent pas pour des fonctions au sein du secteur socio-éducatif.

Notons aussi que la disponibilité des enseignants et chargés de cours des futurs éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s pose problème – un problème qui est d’ailleurs bien connu de la direction de l’IEES. Sans mettre en question la bonne volonté et les compétences professionnelles des formateurs, il faut cependant soulever que le collège des enseignants de l’IEES est principalement composé de chargés de cours externes qui interviennent de façon ponctuelle. Or, la qualité d’un enseignement dépend aussi de la proximité et de la disponibilité des enseignants par rapport à leurs étudiants. Si l’on souhaite améliorer la qualité de l’enseignement, il est indispensable de former une équipe professionnelle d’enseignants à temps plein, capable de définir et de mettre en œuvre un projet pédagogique commun et global. Il va de soi que cette équipe serait complétée par des intervenants ponctuels spécialisés.

D’une façon générale, les dirigeants des institutions socio-éducatives sont tout à fait conscients qu’un établissement de formation professionnelle initiale ne peut jamais répondre à 100% aux exigences sur le terrain – et il d’ailleurs reconnu que ce n’est pas son rôle.

### **9.2.3 Concernant la formation professionnelle continue**

Comme nous venons de l’évoquer, il est illusoire de demander aux institutions de formation professionnelle initiale de préparer à 100% aux exigences du terrain. Il devrait appartenir au domaine de la formation professionnelle continue de fournir les connaissances et compétences spécifiquement adaptées aux besoins induits par des situations de travail spécifiques et auprès d’institutions particulières. La formation professionnelle initiale devrait enseigner et promouvoir le goût du savoir, l’envie d’apprendre et l’autonomie dans la démarche. L’adaptation aux besoins des fonctions professionnelles devrait passer par une phase d’insertion professionnelle, suivie de formations continues ciblées. Le rôle à jouer par la formation continue est d’assurer l’adaptation aux réalités professionnelles et de suivre l’évolution des connaissances et pratiques du métier.

Seulement, pour « soulager » la formation professionnelle initiale, il est indispensable de créer un système global de formation professionnelle continue<sup>21</sup>, soit au sein des différentes institutions, soit au sein du secteur tout-court. Mais, très souvent, ce *desiderata* se heurte à des considérations financières, professionnelles, organisationnelles.

Il peut aussi se heurter à des problèmes de mentalité. Une formation polyvalente et variée ne veut pas dire « qu’on sait tout » et que donc on

---

<sup>21</sup> Par système global de formation professionnelle continue nous entendons une démarche systématique et répétitive comprenant des descriptions de postes de travail, des analyses de besoins régulières, l’élaboration d’un matériel didactique adéquat, la mise en œuvre de plans de formation, etc.

n'a plus besoin de formation continue. Au contraire, la formation professionnelle initiale devrait se définir par rapport à une formation professionnelle ultérieure et s'inscrire dans une démarche de « formation tout au long de la vie » en sensibilisant les candidats dès les débuts.

#### **9.2.4 Concernant l'emploi**

La situation de l'emploi au sein de secteur socio-éducatif se caractérise dans la perspective des dirigeants par sa grande mobilité et par sa grande fluctuation (entrée-sortie). Cette situation doit certainement être attribuée au fait que la majeure partie des emplois sont occupés par des femmes, qui de plus sont très souvent employées selon des modèles de temps de travail très flexibles : mi-temps, quart de temps, alternance entre périodes d'emploi et de non emploi, etc. A l'opposé des instituteurs(trices), les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s peuvent utiliser la mobilité professionnelle comme moyen de prévention du phénomène du « *burn out* » en s'orientant vers d'autres tâches professionnelles, mais dans le même secteur.

Les phénomènes de mobilité et de fluctuation sont très souvent jugés de façon positive, comme ils permettent d'éviter de se perdre dans la routine, voire dans une certaine oisiveté.

#### **9.2.5 Concernant les carrières**

La mobilité horizontale<sup>22</sup> est facilitée par le système des conventions entre les institutions socio-éducatives, les salarié(e)s et l'Etat. Seulement, certains dirigeants mentionnent que ce système comporte aussi ses défauts : En l'absence de profils professionnels ou de « *job descriptions* » généralisés et grâce à un système proche des carrières de l'Etat, l'autonomie de décision concernant l'embauche et l'avancement (mobilité verticale) est réduite. De cette manière, on se retrouve plutôt dans une logique des qualifications (diplômes), et non pas dans une logique des compétences (savoir-faire et savoir-être). Ce problème est renforcé par le fait que c'est l'Etat qui détermine pour le secteur conventionné le type de postes à pourvoir. Dans ce cas, il est tout à fait possible qu'une institution socio-éducatif doit faire un choix entre des profils d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s qui n'est pas dicté par les besoins, mais par les décisions de l'Etat. De nouveau, cette situation constitue un argument pour la mise en place de profils professionnels.

Le système de valorisation des formations professionnelles continues<sup>23</sup> n'est pas nécessairement adapté à la réalité du terrain. Ce système prévoit qu'un certain nombre de formations professionnelles continues peuvent compter pour une augmentation de salaire et un avancement

---

<sup>22</sup> Nous entendons par mobilité horizontale la mobilité professionnelle entre deux postes du même type, par mobilité verticale l'avancement hiérarchique.

<sup>23</sup> Cf. : Modalités pour avancement conditionné au moyen d'unités de formation continue reconnues (UFOCOR).

de carrière. Mais vu que la majorité des employé(e)s est féminine et par là susceptible de s'arrêter de travailler endéans d'une période de 3 à 10 ans, il est probable que ce système ne soit appliqué que pour une minorité de cas.

Notons également le problème de l'absence de carrière bac+1 au sein du système de l'Etat. Les différences notamment salariales entre le secteur conventionné, le secteur public et le secteur privé sont également évoquées par les dirigeants des institutions socio-éducatives comme causant maints problèmes<sup>24</sup>. Le problème de la stagnation de la carrière représente aussi un désavantage, comme les éducateurs(trices) gradué(e)s restent en moyenne 8 ans dans le même grade avant de pouvoir profiter d'un avancement.

### **9.2.6      *Concernant la représentation de la profession***

Un problème majeur réside dans le fait que la représentation sociale du public par rapport aux éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)ne correspond pas nécessairement à la réalité. On peut supposer que les tâches associées à la profession se limitent à un « travail avec des jeunes enfants ».

Dans cette perspective, il serait utile de développer dans le cadre d'une éventuelle réforme de la formation professionnelle initiale des mesures contribuant à une autre « image de marque » de la profession.

A cet effet, la détermination et la dissémination de profils professionnels spécifiques des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s devait contribuer à une valorisation sociale de la profession.

Elle devrait aussi avoir pour conséquence :

- une sensibilisation de la population masculine pour la profession ;
- une meilleure visibilité des réalités professionnelles et des services offerts par le grand public ;
- une meilleure orientation professionnelle ;
- une meilleure distinction des deux filières éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s ;
- une meilleure identification des différents acteurs du secteur socio-éducatif avec leur profession et leur statut.

En ce qui concerne la représentation sociale des dirigeants d'institution par rapport aux éducateurs(trices), force est de constater que ceux-ci déclarent généralement que les éducateurs(trices) disposent d'une vision et d'une approche plus concrète de leur travail. Ils attribuent cet état de choses au fait que la décision d'entamer des études d'éducateurs(trices) est prise de façon délibérée et ciblée. Il semble

---

<sup>24</sup> Cependant, il n'appartient pas aux auteurs de cette étude de se prononcer par rapport à ce sujet.

aussi que leur formation professionnelle initiale soit plus en phase avec les réalités professionnelles auxquelles ils/elles sont confronté(e)s et que leurs attentes soient plus réalistes.

Par rapport aux représentations sociales à l'égard des éducateurs(trices) gradué(e)s, on peut noter par rapport au problème de la différenciation entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s que certains dirigeants estiment que de nombreux éducateurs(trices) gradué(e)s se considèrent en fait comme des éducateurs(trices) avec un baccalauréat, avec toutes les conséquences qu'une telle auto-estimation implique au niveau du travail.

Par ailleurs, il faut aussi faire une distinction entre les éducateurs(trices) gradué(e)s qui ont suivi leur formation professionnelle sous le régime à temps plein par rapport à ceux qui l'ont suivi en cours d'emploi. Les deux groupes se distinguent par une plus grande détermination, maturité et culture professionnelle des derniers.

### **9.2.7 Concernant le statut**

Par rapport aux objectifs initiaux de cette étude, un des soucis majeurs a été d'apprécier la différence entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s d'un point de vue notamment des dirigeants des institutions socio-éducatives.

En effet, au cours de nos entretiens, la plupart des dirigeants interviewés ont signalé une certaine problématique :

- la différenciation entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s dépend largement de l'institution ;
- les éducateurs(trices) gradué(e)s ne sont pas nécessairement et impérativement les supérieurs hiérarchiques des éducateurs(trices), le contraire pouvant être vrai également ;
- la définition des postes de la part de l'Etat répond à une logique de qualifications et non pas de compétences.

A cet effet, les dirigeants soulignent l'importance d'élaborer des profils professionnels ou des « *job descriptions* » pour les différents postes en question. Ces profils devraient être basés sur une approche méthodologique et être assimilés à des normes qualitatives ou des « *benchmarks* ». Ils peuvent certainement contribuer à une réduction du potentiel de conflits entre les différentes catégories professionnelles au sein d'une institution par exemple.

### **9.2.8 Concernant la concurrence entre les différentes professions du secteur socio-éducatif**

Bien qu'en général, il ne semble pas exister de sentiments de concurrence entre les professions d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s, il faut cependant répéter la nuance qui

apparaît lorsque les fonctions et les tâches effectuées par les éducateurs(trices) sont les mêmes que celles effectuées par les éducateurs(trices) gradué(e)s gradué(e), surtout compte tenu du fait que les positions salariales sont différentes.

Une situation similaire peut être mise en évidence entre les éducateurs(trices) gradué(e)s et les instituteurs(trices). Le problème se situe dans ce contexte au niveau de la distribution des responsabilités, la différence concernant les heures de travail à prester et les salaires. Une problématique analogue est en train d'apparaître au sein des équipes d'orientation dans les lycées, où il existe une différenciation nette entre « universitaires » et éducateurs(trices) gradué(e)s. Une meilleure description des profils serait tout à fait utile à cet égard.

### **9.2.9      *Concernant des considérations générales***

D'une manière générale, nous pouvons faire les constats suivants suite aux entretiens avec les dirigeants des institutions socio-éducatives :

- Les dirigeants sont presque unanimes de dire que les différences réelles au niveau des activités pratiques sur le terrain entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ne sont pas suffisamment développées ou visibles. Il semblerait que dans de nombreux cas, surtout au niveau du handicap, un même travail est effectué par les deux catégories de professions, sauf peut-être dans le domaine de l'enseignement.
- Comme corollaire, les décisions de nommer une personne sur un poste de responsabilité ou de dirigeant ne dépend pas nécessairement du type de diplôme, mais de plus en plus de la personnalité, des compétences et de la motivation de la personne en question. Ce constat est cependant moins vrai lorsqu'il s'agit d'institutions de l'Etat où la logique des diplômes continue à prédominer. Ce même constat doit aussi être relativisé dans la mesure que les éducateurs(trices) gradué(e)s peuvent théoriquement faire prévaloir de meilleurs prérequis de par leur formation professionnelle initiale.
- L'accent est très souvent mis sur la personnalité et beaucoup moins sur le fait de disposer d'un tel ou d'un tel diplôme.
- Un autre constat concerne le degré de « féminisation » élevé de la profession. Mais ce constat ne concerne pas uniquement les professions des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, il est général pour presque tous les métiers de l'enseignement et de l'éducation.
- Au niveau de la formation « en cours d'emploi », nous sommes en présence d'une situation particulière dû au fait qu'il est possible pour des éducateurs(trices) de passer le diplôme des éducateurs(trices) gradué(e)s en suivant des formations sur une

durée de six années, après avoir suivi des études de trois années pour devenir éducateurs(trices). Il est suggéré de revoir ce système.

- Au niveau de la formation professionnelle initiale, et d'une façon générale, il est suggéré qu'il soit utile de revoir la philosophie globale de cette formation en s'interrogeant sur sa véritable finalité. Faut-il former des intervenants omnicoompétents et polyvalents, capables de maîtriser l'ensemble des constellations du métier ? Ou faut-il former une disposition générale, développer une attitude, promouvoir une propension à l'apprentissage et au développement personnel ? Faut-il apprendre à savoir ou apprendre à faire et à être ?

Il ressort de nos entretiens qu'une pondération plus équitable entre ces trois types de compétences serait plus qu'utile.

### **9.3 Résultats des entretiens avec les éducateurs et éducateurs gradués**

#### **9.3.1 Concernant les compétences professionnelles**

La perception des éducateurs(trices) concernant leurs compétences professionnelles par rapport aux compétences des éducateurs(trices) gradué(e)s est ambiguë : d'un côté, ils/elles sont d'avis qu'il n'existe pas de différence (surtout au niveau du travail pratique), mais, de l'autre, ils reconnaissent que les éducateurs(trices) gradué(e)s possèdent des compétences plus approfondies dans certains domaines, comme la psychologie, la pédagogie, la rédaction de rapport ou l'interaction avec des spécialistes. Cependant, les éducateurs(trices) indiquent que l'on retrouve de nombreuses situations de travail où un(e) éducateur(trice) effectue le même travail qu'un(e) éducateur(trice) gradué(e) et vice versa. Certains éducateurs(trices) pensent cependant avoir besoin d'une aide d'un(e) éducateur(trice) gradué(e) lors de l'élaboration de projets, de la mise en œuvre d'activités socio-éducatives et lors de l'analyse de situations plus complexes.

La perception des différences entre les deux professions de la part des éducateurs(trice)s gradué(e)s est plus prononcée : ils/elles mettent plus en exergue les différences au niveau des compétences professionnelles par rapport aux éducateurs(trices). Ils/elles considèrent les éducateurs(trices) comme des praticiens sur le terrain qui se réfèrent aux éducateurs(trices) gradué(e)s pour des tâches plus spécifiques.

#### **9.3.2 Concernant la formation professionnelle initiale**

Une première différence, non sans importance, est que les éducateurs(trices) gradué(e)s sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires. Ils disposent d'un capital-savoir plus important

concernant les compétences linguistiques et analytiques mais aussi au niveau de leur culture générale.

Surtout au début de la carrière, on peut remarquer une différence de maturité entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s qui est due à une différence d'âge au moment de l'insertion professionnelle.

Le fait que les études éducatives et sociales représentent une possibilité d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires représente un facteur décisif pour un certain nombre de personnes par rapport à leur choix de se lancer dans la profession socio-éducative.

D'autres facteurs de motivation sont l'intérêt du travail sur le terrain avec des enfants, des handicapés, des personnes âgées ou toutes autres populations ayant besoin d'un soutien ou d'une aide socio-éducative. Les éducateurs(trices) sont conscient(e)s qu'ils/elles sont des praticiens, les éducateurs(trices) gradué(e)s se voient plutôt comme des « responsables » et des « personnes ressources ».

Concernant la formation professionnelle initiale, de nombreux éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s expriment leur souhait de prolonger la durée des études d'une année. Ce prolongement devrait permettre une spécialisation plus approfondie et mieux préparer à la réalité du terrain sous forme de stages. L'expérience du concret et pratique est considérée comme étant le facteur déterminant en vue d'assurer la meilleure préparation possible aux défis professionnels. Les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s évoquent que ce sont des compétences comme la flexibilité, la polyvalence, le travail en équipe, la capacité d'accepter des critiques, la réflexivité par rapport à ses actes ou la stabilité de la personnalité, l'objectivité dans ses décisions qui sont essentielles pour réussir professionnellement et qu'elles ne peuvent être apprises au sein de cours théoriques.

La plupart des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s suggèrent de réorganiser la formation professionnelle initiale de ces deux professions de manière à établir deux cycles d'études d'une durée de deux années chacun. Le premier cycle concernerait une formation générale et un apprentissage de connaissances et de compétences de base. Le deuxième cycle aurait pour but de travailler sur les différents domaines socio-éducatifs pour guider les étudiants dans leurs choix professionnels. Il devrait prévoir une spécialisation en quatrième année et comporter une période de stage longue dans le domaine de la spécialisation choisie.

Quelques propositions de domaines d'études indispensables à l'exécution des tâches et fonctions des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s ont été formulées :

- premiers secours ;
- pharmacologie élémentaire ;

- ergothérapie et kinésithérapie ;
- principes de base de droit, informatique ;
- gestion de conflits et travail d'équipe ;
- approche globale de la personne ;
- réflexivité et séminaires de prise de conscience de soi-même, travail sur sa propre personnalité.

D'autres remarques et suggestions concernent les rapports avec le corps des enseignants. De nombreux éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s soulignent le fait que la qualité des enseignants est un garant pour une bonne formation professionnelle initiale. Non seulement devraient-ils être experts dans leur matière mais aussi disposer d'une solide pratique professionnelle. Il ne suffit pas de présenter des considérations théoriques sans apport pratique. Les personnes interviewées ont également accentué l'importance de l'échange avec des institutions étrangères. Le contact professionnel avec des personnes ayant effectué un séjour à l'étranger a montré que ces dernières sont plus qualifiées et disposent de plus d'expérience dans les différents domaines. C'est pour cette raison que de nombreux éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s réclament la possibilité d'effectuer une année d'études ou de stage dans des institutions étrangères.

### **9.3.3      *Concernant la formation professionnelle continue***

Une majorité des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s trouvent que la formation professionnelle continue est indispensable pour assurer la qualité du métier. L'évolution de la société et de l'approche socio-éducative exige une mise à jour régulière des connaissances et des compétences.

Dans certaines institutions, des mesures de formation professionnelle continue sont organisées de manière régulière, à savoir 1 à 2 fois par an. Dans de nombreuses institutions, cependant, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s doivent prendre eux-mêmes l'initiative pour se renseigner sur l'offre de formation professionnelle continue à un niveau national ou international. La décision est alors prise, le plus souvent, en concertation avec le chargé de direction et/ou l'équipe de travail en rapport avec l'intérêt professionnel, les possibilités budgétaires et la disponibilité d'un personnel de remplacement.

En principe, le Ministère de la Famille soutien la participation à des mesures de formation professionnelle continue par l'attribution d'un congé éducatif sous forme d'un certain nombre de jours de congés extraordinaires. Concernant la participation aux frais, un budget spécial est alloué aux institutions du secteur conventionné pour faciliter la participation des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s à des mesures de formation professionnelle continue. Il va sans dire que ce budget suffit rarement pour couvrir l'entité des frais, donc une

participation personnelle ou de la part de l'institution est presque toujours de rigueur.

Concernant l'organisation concrète des mesures de formation professionnelle continue, une préférence est donnée aux formations qui se déroulent le week-end ou qui s'étendent sur une certaine durée à raison d'une journée ou deux par semaine ou par mois pendant une période plus ou moins longue.

Les avantages d'une formation professionnelle continue sont évidents pour toutes les personnes interviewées. A part l'apport de connaissances et l'augmentation de la qualité du travail, la formation professionnelle continue est considérée comme une très bonne occasion d'échange et de ressourcement.

#### **9.3.4      *Concernant le positionnement par rapport aux autres professions du domaine socio-éducatif***

La plupart des personnes interviewées trouvent que leur travail n'est pas assez considéré par la société luxembourgeoise. Ceci est surtout dû à une mauvaise représentation sociale de l'image de la profession éducative. L'image typique de l'éducateur est celle d'un « animateur pour enfants », c'est-à-dire « jouer, bricoler et s'amuser avec des enfants ». Les activités moins visibles et moins populaires ne se sont pas ancrées dans la représentation du grand public. La proximité des deux professions d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s ne facilite pas la construction d'une image adéquate de la profession.

Dans le milieu professionnel, cependant, les autres professions plus spécialisées du domaine socio-éducatif (psychologues, pédagogues, etc.) estiment mieux le travail des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Il est clair que le degré d'estimation dépend de la nature et de la qualité de la coopération professionnelle.

Les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s espèrent d'une façon qu'une réforme des études socio-éducatives induit une (re-)valorisation de leur profession, tant de la part du grand public que du gouvernement et des institutions (du point de vue conditions de travail, responsabilités).

Cette réforme devrait non seulement contribuer à mieux positionner les deux métiers, mais aussi contribuer à mieux relever les différences entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s et les similitudes entre les éducateurs(trices) gradué(e)s et les instituteurs(trices).

Il est attendu qu'une nouvelle appellation des métiers pourrait y contribuer de façon substantielle.

#### **9.4 Conclusions concernant la troisième partie de l'étude**

En ce qui concerne la distinction entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, il existe une certaine unanimité au niveau des dirigeants d'institution de constater que la grande différence entre ces deux catégories réside au niveau des capacités rédactionnelles et de la culture générale. Cette différence est attribuée au fait que les éducateurs(trices) gradué(e)s sont détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires. Cette différence peut aussi être remarquée par rapport aux capacités d'analyser et de thématiser des situations ou des problématiques. Surtout en début de carrière, les éducateurs(trices) ne disposent pas de ce bagage scolaire.

Les compétences exigées des éducateurs(trices) gradué(e)s pourraient se résumer à des compétences de conceptualisation, d'analyse, de réflexion et de gestion. Cependant, il semble que ces exigences ne correspondent pas tout à fait aux compétences acquises par ces derniers. Les dirigeants remarquaient que par exemple la compétence de réflexivité ou d'auto-critique serait développée de manière insuffisante, de même que les compétences liées aux nouveaux champs d'actions, c'est-à-dire la gestion et l'administration.

Certaines des compétences exigées ne trouvent cependant pas leurs origines dans la formation professionnelle initiale des études éducatives et sociales, mais plutôt dans une étape antérieure, notamment au niveau des études secondaires. Il s'agit ici de compétences linguistiques et de culture générale.

Cependant, les personnes interviewées ont affirmé que les différences réelles au niveau des activités pratiques sur le terrain entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ne sont pas suffisamment développées ou visibles.

La question de la spécialisation n'a pas fait l'objet d'un consensus entre les dirigeants et les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e). Tandis que les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s optent pour une année supplémentaire d'études réservée à la spécialisation, les dirigeants ont souligné l'importance d'une amélioration de la qualité des stages pratiques sans nécessairement augmenter le nombre d'années d'études.

L'importance de la formation professionnelle continue est évidente pour l'ensemble des personnes interviewées, de même que le besoin de développer un système global de formation professionnelle continue et d'augmenter la sensibilisation à l'importance de la formation professionnelle continue au niveau de la formation professionnelle initiale et au niveau de l'institution.

La mobilité professionnelle résulte premièrement de la composition majoritairement féminine du personnel socio-éducatif. Deuxièmement,

la polyvalence de la formation professionnelle initiale rend possible une adaptation aux différents domaines sociaux. Cette mobilité horizontale est jugée nécessaire par les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s afin d'éviter les effets négatifs provoqués par la routine.

Les problèmes liés à la gestion des carrières, dans le secteur conventionné et le secteur public, sont surtout dus à l'absence de profils professionnels et au système de rémunération basé sur une logique de diplôme et non de qualifications. Un ajustement du système de rémunération devrait avoir des répercussions positives sur le statut des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s. La situation momentanée est désapprouvée par la majorité des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s.

L'élaboration de profils professionnels spécifiques des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s devrait soutenir un redressement de la représentation sociale de la profession auprès du grand public, mais aussi auprès du personnel socio-éducatif et aboutir *in fine* à une valorisation sociale de la profession.

La problématique de la différenciation qui existe entre les éducateurs(trices) gradué(e)s et les assistants sociaux et plus récemment, celle entre les éducateurs(trices) gradué(e)s et les instituteurs(trices) du précoce ou encore avec les équipes d'orientation dans les lycées, commence à créer un malaise entre ces professions. Les éducateurs(trices) gradué(e)s interviewé(e)s sont d'avis qu'une adaptation de la définition des tâches et fonctions de même que du statut devrait être réalisée afin de garantir une coopération efficace dans un climat de respect mutuel.

## **10 Caractérisation des compétences et de l'emploi des éducateurs/trices et des éducateurs/trices gradué(e)s**

Pour compléter le tableau, nous aimerions présenter dans ce chapitre un certain nombre de points de vue et de réalités concernant les métiers des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s.

Le premier chapitre développe à cet effet le « point de vue » de la direction de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales concernant les compétences que les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s devraient acquérir en formation professionnelle initiale.

Le deuxième « point de vue » est issu des réflexions de l'APEC et concerne les compétences des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s par rapport à leurs réalités professionnelles.

En troisième lieu, le « Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois » définit le métier « Educateur-intervenant-éducatif » en termes de compétences et d'aptitudes.

La quatrième partie présente une analyse globale de l'évolution de l'emploi au sein du secteur socio-éducatif par une analyse des offres d'emploi parues dans la presse luxembourgeoise au cours d'une année.

A travers ces indications supplémentaires, nous avons souhaité présenter une large panoplie de descriptifs du métier de l'éducateur(trice) et de l'éducateur(trice) gradué(e).

### **10.1 Les compétences acquises dans la perspective des « producteurs » de qualifications**

Une réponse à ces questionnements est donnée par un descriptif réalisé par la direction de l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales<sup>25</sup>, définissant notamment les compétences, en termes de qualifications, acquises par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s au cours de leur formation professionnelle initiale.

#### **10.1.1 Le cas de l'éducateur(trice) gradué(e)**

La formation des éducateurs(trices) gradué(e)s est décrite par les dirigeants de l'IEES comme une formation de généraliste de l'action éducative et sociale, doublée d'une certaine spécialisation. L'éducateur(trice) gradué(e), lui-même, est appelé(e) à intervenir de façon appropriée, constructive, réfléchie et compétente dans une multitude de situations éducatives et sociales, à s'adapter

---

<sup>25</sup> Prussen, P. & Welschbillig, H. (2000). Les études supérieures de l'éducateur gradué. Institut d'Etudes Educatives et Sociales.

continuellement à l'évolution permanente du contexte socio-éducatif, à comprendre les mécanismes psychologiques, sociologiques voire physiologiques des comportements humains, à mettre en oeuvre des mesures pédagogiques adaptées, à faire preuve d'un engagement personnel à toute épreuve, à ne pas se laisser gagner par la résignation et la lassitude secrétées dans et par des situations humainement souvent peu gratifiantes.

A cet effet, la qualité des études d'éducateur gradué a été améliorée sans cesse au cours des deux dernières décennies et notamment après la réforme des études en 1990. De plus, un certain nombre de mesures et de décisions en matière de politique du marché de l'emploi ont amené renforcé cette évolution, de sorte que l'éducateur gradué a été amené dans l'exercice de sa profession à occuper de plus en plus des fonctions dirigeantes avec un degré fort élevé d'autonomie et de responsabilité (directeur ou chargé de la direction de centres d'accueil, de foyers de jours, d'internats scolaires, de services spécialisés etc.).

Ainsi les éducateurs gradués peuvent actuellement être considérés, selon les auteurs, comme des acteurs ayant à leur disposition des ressources hautement développées ou comme des spécialistes de la relation humaine, appelés à engager leurs compétences professionnelles et humaines dans la définition et la résolution de problèmes éducatifs et sociaux névralgiques et dans l'organisation et la gestion de centres et services.

Les auteurs classent leurs qualités selon les trois catégories suivantes : savoir, savoir-faire et savoir-être. Le terme de savoir englobe tout le volet des connaissances de base de la profession de l'éducateur gradué, celui du savoir-faire ou du savoir-action regroupe les compétences de mise en action, de réalisation, de concrétisation ; et finalement, le terme de savoir-être se rapporte au développement et aux capacités personnelles.

#### **10.1.2 Le cas de l'éducateur(trice)**

Dans ce même ordre d'idées, la direction de l'IEES a rédigé une description similaire des compétences acquises lors de la formation professionnelle initiale compétences pour le cas des éducateurs(trices), que nous aimerions reprendre dans son intégralité ci-dessous.

La formation professionnelle initiale comporte une mission double pour les études d'éducateur, à savoir la mission de préparer à l'exercice de la profession d'éducateur et à des études supérieures ultérieures. Les études visent la compétence professionnelle de l'éducateur en tant que généraliste de l'action éducative. Les objectifs de la formation professionnelle initiale sont les suivants :

- offrir une formation théorique générale de haut niveau (« savoir et culture générale ») ;
- offrir une formation technique approfondie ;

- mettre les élèves à l'épreuve dans de nombreuses situations d'applications concrètes ;
- faire acquérir à l'élève une grande compétence pratique (« savoir-faire ») ;
- parfaire la maturité et la personnalité de l'élève (« savoir-être »).

Les auteurs soulignent que le savoir et le savoir-faire de l'éducateur doivent être doublés d'un engagement authentique et d'une maturité certaine. Notons quelques exemples : les éducateurs(trices) doivent faire preuve de créativité et de flexibilité, d'une passion pour les contacts humains, doivent témoigner d'un réel souci pour les personnes qui leur sont confiées, disposer de compétences d'organisation et assumer une haute responsabilité en vue d'occuper éventuellement certaines fonctions dirigeantes dans des institutions socio-éducatives.

Les auteurs précisent que l'éducateur est demandé de savoir intervenir de façon appropriée, constructive, réfléchie et compétente dans une multitude de situations éducatives et sociales ; de s'adapter continuellement à l'évolution permanente du contexte socio-éducatif ; de comprendre les mécanismes psychologiques, sociologiques, voire physiologiques ; de mettre en oeuvre les mesures pédagogiques adaptées ; de faire preuve d'un engagement personnel à toute épreuve ; de ne pas se laisser gagner par la résignation et la lassitude secrétées dans et par des situations humaines souvent peu gratifiantes.

Notons une certaine similitude avec les compétences de l'éducateur(trice) gradué(e).

L'accent est mis sur la formation professionnelle initiale en alternance intégrée avec les deux lieux de formation: institut et lieu(x) de stage, assortie du souci de réaliser un agencement optimal des apprentissages conceptuels-théoriques, techniques et pratiques. Les stages pratiques sont précédés et accompagnés par des préparations et des séances de guidance sérieuses, de même que la pratique est soumise à la réflexion et à l'évaluation théoriques constantes (pratique réflexive).

Comme l'outil principal de travail du futur éducateur est sa propre personnalité, l'enseignement ne peut se limiter à la simple transmission d'informations et de connaissances. Il doit permettre à l'étudiant d'analyser et d'appliquer ses connaissances par des formes d'enseignements différenciés liées aux multiples objectifs des études. En tant que formation professionnelle, les études d'éducateur ne peuvent pas laisser l'étudiant à l'écart de la réalité sociale et professionnelle qui l'attend à la sortie de l'école.

C'est pour cette raison que la formation pratique comporte avant tout différents types de stage : des stages d'orientation personnelle, d'initiation professionnelle, d'application, d'animation, d'approfondissement et de perfectionnement. Au cours de tous les stages, une supervision socio-éducative approfondie et individualisée de

l'étudiant est assurée par des membres du personnel enseignant. La personne de référence centrale de l'étudiant pendant ses stages constitue le patron de stage, agent éducatif ou social dûment qualifié.

## **10.2 Les compétences requises dans la perspective des acteurs du terrain**

Une réponse à ce deuxième questionnement est donnée par un descriptif réalisé par l'APEG<sup>26</sup>, définissant les compétences, en termes de qualifications, requises par les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s pour assurer leurs fonctions et missions professionnelles. Nous avons repris ce descriptif dans son intégralité.

Le profil des compétences ci-dessous peut alors servir à l'identification des besoins en termes de savoir, de savoir-faire et savoir-être nécessaires pour la réalisation concrète des tâches des intervenants respectifs.

### **A) Educateur/trice-responsable**

#### **1. Niveau pédagogique**

##### **a) En termes de savoir**

1. Etre capable de distinguer les situations concrètes insatisfaisantes, finalités, but, objectifs, moyens, méthodes et systèmes d'évaluation.
2. Etre capable de faire une analyse du milieu envisagé comme recherche-jeune.
3. Etre capable de distinguer les phases de travail d'un projet: analyse, élaboration,
4. Décision, réalisation, évaluation.
5. Connaître le système scolaire luxembourgeois.
6. Connaissance des instances qui peuvent fournir de l'information et de conseils aux jeunes.
7. Etre capable de faire une distinction des groupes fréquentant la MJ.
8. Etre capable de faire une analyse du milieu envisagé comme recherche-action.
9. Connaître les différents facteurs de risque pour les jeunes.
10. Connaître les lignes directrices et les objectifs de la politique de jeunesse.
11. Connaître les instances compétentes dans le travail de jeunesse.
12. Connaissance de base en législation "droits et devoirs de jeunes".
13. Connaissance de base en psychologie de l'adolescence.

---

<sup>26</sup> Association Professionnelle des éducateurs(trices) gradué(e)s (APEG). Cette description des fonctions des éducateurs(trices) gradué(e)s a été réalisée en 2000 par le groupe de travail accueil.

- b) En termes de savoir-faire
1. capacité d'identifier les phases du projet où on se trouve et de guider l'équipe
  2. professionnel dans ces phases.
  3. capacité de mettre en oeuvre un concept pédagogique .
  4. capacité de mettre en oeuvre des projets pédagogiques en cohérence avec les objectifs du concept.
  5. capacité de mettre les résultats des projets en relation, de faire une évaluation objective et
  6. d'adapter les objectifs.
  7. capacité d'une communication "positive" : écouter, reformuler, clarifier, analyser,
  8. synthétiser, amener une étape de décision.
  9. capacité de jouer le rôle d'évaluateur de la participation des membres d'une équipe de travail.
- c) En termes de savoir-être
1. Capacité d'entrer en contact avec les jeunes, de les motiver et stimuler
  2. Etre capable de coopérer en jouant le rôle de membre actif d'une équipe de travail, notamment en situation de réunion
  3. Capacité d'avoir une attitude envers les jeunes basée sur un estime positive et su
  4. la capacité d'empathie

## 2. Administration

- a) En termes de savoir
1. Connaissance de base en législation (droit du travail, loi ASFT, règlement grand-ducal du 28 janvier 1999)
  2. Connaissance de base en technique comptable
  3. Connaissance de la convention
  4. Connaître les démarches nécessaires pour réaliser une publicité
- b) En termes de savoir-faire
1. Tenir les comptes en relation avec le budget approuvé
  2. Capacité d'établir des rapports
  3. Savoir mettre les projets en relation et avec la convention et avec le budget
  4. approuvé
- c) En termes de savoir-être
1. Etre capable d'assumer les responsabilités et de garantir la discipline nécessaire pour les fonctions d'administration

## 3. Gestion du personnel

- a) En termes de savoir
1. Connaître la législation : PAN, Droit du travail
  2. Connaissance de la formation pour les bénévoles et des offres de formation

3. continue pour le personnel
  4. Connaître les tâches respectives du personnel
  5. Connaître le projet PIC et les responsabilités de la coordination régionale du SNJ
- b) En termes de savoir-faire
1. Savoir mettre les tâches et savoir du personnel en relation avec le déroulement et la planification d'un projet
  2. Etre capable de réguler et de faciliter le travail d'un groupe en vue d'arriver à une production
- c) En termes de savoir-être
1. Etre capable de se positionner par rapport au groupe

#### 4. Relations nationales et internationales

- a) En termes de savoir
1. Connaissance des instances nationales, régionales et locales compétentes en matière jeunesse
  2. Connaissance des instances internationales et des programmes européens
- b) En termes de savoir-faire
1. Etre capable de faire une recherche d'information et savoir prendre contact avec les instances compétentes
- c) En termes de savoir-être
1. Etre capable de travailler en équipe, de favoriser une démarche de "coopération" au lieu de concurrence et de relativiser ces objectifs personnels.

#### **B) Educateur**

- a) En termes de savoir
1. Connaissance de base de la psychologie de l'adolescence
  2. Connaissance de base en pédagogie
  3. Connaissance du système scolaire luxembourgeois
  4. Connaissance de base du travail de jeunesse luxembourgeois
  5. Connaissance de base des droits et devoirs des jeunes
- b) En termes de savoir-faire
1. Capacité de planifier et d'assurer le déroulement des activités dans une MJ
  2. Capacité de gérer des conflits et résistances dans le groupe
  3. Capacité de distinguer les différentes étapes de travail, de gérer un plan de travail et de veiller à l'exécution pratique du projet
  4. Capacité d'une communication positive surtout concernant l'écoute des besoins des jeunes
- a) En termes de savoir-être

1. Capacité de coopérer en jouant le rôle d'un membre actif d'une équipe de travail

### **C) Aide-junior**

- a) En termes de savoir
  1. Connaître les notions de base de la prévention primaire
  2. Connaître les notions de base en psychologie de l'adolescence
  3. Connaître les différentes possibilités d'intervention de l'animateur
  4. Connaître les notions nécessaires dans le domaine de la législation sur les droits et devoirs des jeunes
  5. Connaître les conditions de base pour une communication « enrichissante »
  6. Savoir distinguer entre les différentes groupes fréquentants le Centre
- b) En termes de savoir-faire
  1. Savoir stimuler la participation de certains membres et intégrer les isolés
  2. Capable d'assurer que tous les intéressés puissent participer activement à l'activité
  3. Savoir neutraliser la perturbation
  4. Etre capable d'assurer une assistance au secrétariat
  5. Maîtriser une série d'outils, de moyens indispensables au bon développement des activités
  6. Etre capable de jouer le rôle d'utilisateur des principales technologies de l'Internet
- c) En termes de savoir-être
  1. Capable de manifester la reconnaissance aux participants
  2. Etre un exemple pour les jeunes et adapter sa conduite à ce caractère
  3. Capacité de respecter et faire respecter les possibilités de développement individuel
  4. Capacité d'être un interlocuteur pour les jeunes )
  5. Capacité de coopérer en jouant le rôle d'animateur compétent d'une activité ou d'un événement

### **Répartition des tâches - Recommandations**

Schématiquement une typologie des contenus de travail du team des éducateurs/trices gradué(e)s et éducateurs/trices pourrait se faire en 4 catégories:

- Réalisation d'un concept - contrôle de la mise en pratique
- Coordonner - gérer - consulter
- Elaborer - réaliser - évaluer des projets
- Diriger - représenter

De manière plus détaillée, les tâches en fonction de 4 niveaux d'activité de **l'éducateur/trice - responsable**:

- a) Niveau pédagogique
  - 1. mise en oeuvre du concept pédagogique
  - 2. projets pédagogiques: élaborer, diriger, évaluer
  - 3. responsabiliser et superviser le personnel d'encadrement
  - 4. encadrement personnalisé: consultation, aide , assistance et guidance
  - 5. gérer des conflits
  - 6. favoriser l'implication des jeunes à la conception, réalisation , gestion et évaluation des actions
  - 7. activités: préparation, responsabilité et organisation de la surveillance
  - 8. information ( formation, emploi .échanges et vacances internationales...)
- b) Administration
  - 1. secrétariat
  - 2. surveiller le budget en coopération avec le trésorier
  - 3. relations publiques (planifier des activités pour se faire reconnaître du grand public, assurer la publicité des informations et programmes destinées aux membres ou usagers)
  - 4. conduite de réunions
- c) Gestion du personnel
  - 1. éducateurs/trices, animateurs/trices-bénévoles et aide-junior: coordination et surveillance
  - 2. veiller à la formation du personnel
  - 3. encadrement et tuteur des CAT
- d) Relations nationales et internationales
  - 1. favoriser le travail en réseau (réseau des centres), Ministère de la Jeunesse et SNJ, a.s.b.l. du CRIAJ et communes

### **Educateur/trice**

- 1. assister l'éducateur/éducatrice gradué/e
- 2. co-responsabilité de l'exécution pratique des projets
- 3. relations jeunes (ex: motiver les jeunes à s'engager dans le fonctionnement des activités et du centre, donc favoriser l'implication des jeunes à la conception, réalisation , gestion et évaluation des actions.)
- 4. concernant les animateurs-bénévoles: collaboration et coordination (co-direction du personnel)
- 5. information (formation, emploi, échanges et vacances internationales...)
- 6. responsable du matériel

### **10.3 Les compétences standardisées du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois**

Outre ces deux cas de figures adaptés spécifiquement à la situation luxembourgeoise, nous aimerions présenter à titre illustratif le profil de

l'éducateur (au sens large du terme) tel qu'il est défini par le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME).

### **10.3.1 Présentation du ROME**

Le ROME constitue un référentiel exhaustif sur les métiers et les emplois, développé par l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) française et utilisé également au Luxembourg.

Sa vocation est triple :

- Il sert de support à l'analyse qualitative et à la définition de profils d'offres et de demandes d'emplois.
- Il présente une source documentaire opérationnelle et actualisée sur les contenus des emplois et des métiers.
- Il s'adresse aux professionnels qui interviennent auprès de publics à la recherche d'un bilan, d'une orientation, d'une insertion ou d'une reconversion.

Par ailleurs, le ROME poursuit un objectif opérationnel et vise en particulier à :

- redéfinir les espaces professionnels ;
- préciser les contenus des activités liées aux métiers et les compétences requises ;
- repérer les compétences acquises par les professionnels des différents métiers.

Notons que le ROME présente une nomenclature qui redéfinit des espaces professionnels qui regroupent des emplois/métiers que l'on rencontre dans plusieurs ou dans tous les secteurs professionnels. Le ROME retient une approche « transsectorielle » plus conforme à la nouvelle distribution des emplois/métiers dans les entreprises et à l'organisation concrète du travail dans les unités.

Le concept de base du ROME est celui d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont manifestés dans l'exercice d'un emploi/métier, dans une situation d'activités données. Il distingue entre :

- compétences techniques de base – communes et indispensables à l'exercice d'un emploi/métier ;
- compétences associées – elles ne sont pas indispensables, mais considérées comme des savoirs ou savoir-faire complémentaires acquis au cours de formations ou d'expériences ;
- capacités liées à l'emploi – désignant des savoir-être le plus souvent requis pour l'emploi/métier.

Il va cependant de soi qu'il est peu utile de vouloir appliquer les indications des emplois/métiers proposées par le ROME telles quelles. Le ROME constitue un référentiel de base à partir duquel il est possible de décliner tout un ensemble de métiers spécifiques et adaptés à des contextes et des situations données. Son intérêt réside cependant dans le fait qu'il propose un outil de travail de base et de comparaison.

### **10.3.2 Description du métier « Educateur-intervenant-éducatif »**

#### Désignation de la profession :

Educateur-Intervenant éducatif - Educatrice-Intervenante éducative

#### Appellations principales :

Éducateur - Éducateur-animateur

#### Appellations spécifiques :

accompagnateur d'insertion(action éducative) - aide médico-psychologique - animateur de chantier d'insertion - chef de service éducatif-délégué à la probation ou au contrôle judiciaire-éducateur d'action éducative en milieu ouvert - éducateur de jeunes enfants - éducateur de prévention spécialisée - éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse - éducateur de rue - éducateur spécialisé - éducateur technique - moniteur d'atelier - moniteur/éducateur - travailleur social de l'administration pénitentiaire.

#### Définition :

Conduit une action éducative auprès de différents publics (enfants, jeunes, adultes, personnes âgées) ayant des difficultés d'origine sociale, culturelle ou individuelle (psychologique ou physique), dans le but d'éveiller et de développer leurs capacités et leurs capacités et leur personnalité et de favoriser leur intégration ou réintégration dans la vie sociale.

Agit en fonction des objectifs de la structure et de la législation en vigueur. Peut être spécialisé sur des champs d'intervention (soins, action judiciaire, insertion professionnelle...) ou des publics particuliers.

Coordonne dans certains cas l'équipe éducative. Peut être amené à gérer une petite structure.

#### Conditions générales d'exercice :

L'emploi/métier s'exerce généralement dans le milieu socio-éducatif, mais dans des lieux très divers (établissement éducatifs, pénitentiaires, ateliers de formation, de travail, service de prévention ou de protection judiciaire de la jeunesse, ou en milieu ouvert).

L'activité s'effectue principalement sous la forme d'une relation bilatérale (élargie à l'entourage), mais s'inscrit de plus en plus dans un travail d'équipe à l'intérieur comme à l'extérieur de la structure (travail partenarial ou interinstitutionnel). Les déplacements sont nombreux.

#### Formation et expérience :

Cet emploi/métier est accessible le plus souvent à partir de formations de niveau IV à II sanctionnées par un diplôme d'état (DE) ou un diplôme professionnel (DE ES, CAFETS, DE EJE...). Dans les autres cas, l'accès est possible à partir de formations et d'expériences acquises dans le domaine sanitaire et social. Dans le secteur public, l'emploi/métier est accessible par concours sur titre ou sous certaines conditions de recrutement et de niveau de formation.

#### Compétences communes :

##### Compétences techniques de bases :

- Evaluer la situation individuelle, familiale, sociale de la personne.
- Créer une relation éducative personnalisée en utilisant différents supports (actes de la vie quotidienne, activité de loisirs, de travail...).
- Maintenir ou recréer les liens avec les familles et l'environnement social.

##### Compétences associées :

- Pratiquer un sport.
- Savoir jouer d'un instrument de musique.
- Posséder un permis de transport commun.
- Comprendre et se faire comprendre dans une langue étrangère.

##### Capacités liées à l'emploi :

L'emploi/métier requiert d'être capable de:

- S'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire (psychologue, psychiatre, médecins, paramédicaux, enseignants, spécialisés).
- Réagir avec pertinence à des situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité.
- Se former en permanence pour s'adapter à l'évolution des pratiques éducatives.

##### Champs d'intervention :

- Activités éducatives.
- Aides aux soins et aux déplacements des personnes dépendantes.
- Activités d'insertion professionnelle (formation, recherche d'emploi, initiation au travail...).
- Prévention spécialisée de la délinquance.
- Réalisation d'enquêtes sociales et de bilans psychologiques.

##### Publics concernés:

- Enfants.
- Adolescents.

- Adultes.
- Personnes âgées.

Difficultés rencontrées:

- Handicaps physiques, sensoriels.
- Déficiences intellectuelles et troubles de la personnalité.
- Inadaptations sociales (délinquance, marginalité...).

Responsabilités exercées:

- Coordination de l'équipe éducative.
- Administration et gestion d'une petite structure.

Lieu d'exercice de l'activité:

- Etablissement éducatif.
- Structure légère d'hébergement (ex,: appartements, foyers éclatés).
- Service d'intervention éducative et d'accompagnement en milieu ouvert et de reclassement.
- Centre d'aide par le travail, atelier protégé.
- Structure d'insertion.
- Etablissement et service du ministère de la Justice.
- A domicile.

Conditions de travail:

- Travail de nuit.
- Astreintes.

#### **10.4      *Analyse de l'évolution récente de l'emploi au sein du secteur socio-éducatif*<sup>27</sup>**

##### **10.4.1    *Introduction***

Afin de fournir une vue supplémentaire sur la situation du marché de l'emploi des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, nous avons procédé en troisième lieu à une analyse des tendances concernant les offres d'emploi publiées par les institutions socio-éducatives au Luxembourg au cours de la dernière année.

##### **10.4.2    *Méthodologie***

A cet effet, nous avons relevé toutes les annonces d'offres d'emploi émanant d'institutions du secteur socio-éducatif pendant une année entière, c'est-à-dire de septembre 2000 à septembre 2001. Les annonces ont été extraites uniquement de la partie Job Search du Luxemburger Wort, édition du samedi.

---

<sup>27</sup> Cette partie de l'étude a été réalisée en collaboration avec Carole Huberty.

De cette manière nous avons effectué un recensement des annonces d'emploi et non pas de l'emploi en tant que tel. Il nous a été impossible de préciser le nombre de postes disponibles, puisque de nombreuses annonces n'ont pas précisé le nombre de postes à pourvoir. Souvent, les institutions recherchaient « *plusieurs éducateurs* » ou ils ont simplement mis la désignation de l'emploi au pluriel.

Afin de pouvoir effectuer une analyse à ce sujet, nous avons procédé à une catégorisation des informations contenues dans ces annonces selon les indices suivants :

le type de diplôme exigé, l'intitulé du poste, le nombre d'heures, le type de contrat, des précisions par rapport au diplôme, l'expérience professionnelle requise, les langues, la job description, le permis de conduire, les soft skills et hard skills, la nationalité, l'âge, ainsi ce que l'institution offre.

### 10.4.3 Résultats

En premier lieu, nous avons fait le relevé le nombre d'annonces qui ont été publiées au cours de cette période et nous retrouvons le nombre étonnant de 842 postes de travail publiés<sup>28</sup> par des institutions socio-éducatives au cours d'une année. Un pic de 37 annonces dans le secteur socio-éducatif a été enregistré le 27/01/01. Bien qu'on ait pu s'attendre à un chiffre assez élevé, ce résultat final est néanmoins surprenant.

#### 10.4.3.1 Le type de diplôme demandé

D'abord, nous avons analysé le type de diplôme demandé par les annonceurs. Nous distinguons 9 catégories différentes.

##### 10.4.3.1.1 La catégorie des éducateurs(trices)

Dans la catégorie générale des éducateurs nous comptons 341 références, lesquelles peuvent aussi être sous-catégorisées.

**Table 69 : Nombre de postes dans la catégorie des éducateurs(trices)**

Éducateur	50
Éducateurs	5
Plusieurs Éducateurs	4
Éducateur (jadis moniteur)	3
Éducateur gradué	60
Éducatrice graduée	9
Éducateurs gradués	2
Plusieurs Éducateurs gradués	3
Éducateur diplômé	13

<sup>28</sup> Une annonce pouvant contenir plus d'un poste, un poste annoncé pouvant se référer à plusieurs emplois.

	4
Éducatrice diplômée	14
Éducateurs diplômés	2
Plusieurs Educateurs diplômés	8
Éducateur gradué ou éducateur	6
Éducateur gradué ou diplômé	11
Éducateur gradué ou éducateur	3
Plusieurs Educateurs gradués ou éducateurs	1
Éducateur gradué ou similaire	4
Educateur gradué ou être admissible à la formation	1
Éducateur ou aide-soignant	1
Éducateur ou éducateur instructeur	1
Éducatrice ou infirmière en pédiatrie	2
Éducateur gradué ou éducateur avec expérience	2
Éducateur gradué ou pédagogue curatif ou pédagogue diplômé ou qualification similaire	1
Éducateur gradué ou ergothérapeute ou infirmier psychiatrique	1
Erzieherisches Fachpersonal	1
Des personnes éducatives qualifiées	1
Éducateur de jeunes enfants	1
Animateur socio-éducatif (formation adéquate, minimum niveau Bac)	2
Animateur	1
Collaborateur pédagogique	2
Collaborateur psychopédagogique	1
Moniteur sportif	1
Éducateur-instructeur (CATP métier)	2
Instructeur	1
Total	34
	1

Les éducateurs diplômés (47%) sont le plus recherchés dans la catégorie des éducateurs, suivi des éducateurs gradués (22%), et des éducateurs sans précision (19%). Pour les restants, le diplôme n'est pas spécifié, un certain nombre d'annonces laissent le choix entre des éducateurs gradués ou diplômés, éducateur gradué ou éducateur, éducateur ou aide-soignant, et éducateur gradué ou éducateur avec expérience. D'autres annonces restent plus floues, en indiquant par exemple qu'elles recherchent du « *erzieherisches Fachpersonal* », des personnes éducatives qualifiées, un éducateur de jeunes enfants, des animateurs socio-éducatifs, des collaborateurs pédagogiques, des éducateurs-instructeurs, ainsi qu'un moniteur sportif.

Nous constatons donc que la dénomination des titres dans la catégorie des éducateurs n'est de loin pas uniforme et ne se réfère certainement pas toujours aux titres officiels luxembourgeois.

#### 10.4.3.1.2 La catégorie des infirmiers

Dans la catégorie générale des infirmiers, nous avons relevé 101 références, lesquelles peuvent également être subdivisées en sous-catégories.

**Table 70 : Nombre de postes dans la catégorie des infirmiers(ères)**

Infirmier	19
Infirmiers	3
Plusieurs Infirmiers	2
Infirmière	1
(Infirmières)	1
Infirmier diplômé	8
Infirmiers diplômés	4
Plusieurs Infirmiers diplômés	1
Infirmières diplômées	1
Plusieurs infirmières cadres, minimum infirmière diplômée	1
Infirmier cadre (minimum requis Bac+)	4
Infirmier en pédiatrie	14
Infirmière en pédiatrie	5
Infirmiers en pédiatrie	2
Infirmier en périculture	1
Périculteur	1
Péricultrice diplômée	2
Péricultrices / nursery nurses	1
Infirmier/ aide-soignant	1
Infirmier psychiatrique	6
Infirmier diplômé psychiatrique	1
Infirmier gradué ou infirmier avec qualification supplémentaire	1
Infirmier spécialisé ou infirmier diplômé avec expérience	1
Infirmier gradué ou infirmier	1
Infirmier ou infirmier psychiatrique	1
Infirmiers psychiatriques ou infirmiers	1
Infirmier psychiatrique ou diplômé	1
Plusieurs Infirmiers psychiatriques ou diplômés	1
Plusieurs Infirmiers psychiatriques ou infirmiers en soins généraux ou éducateurs	1
Infirmier en pédiatrie ou éducateur diplômé	2
Infirmier en pédiatrie ou éducateur	2
Infirmier ou éducateur	2
Périculteur ou éducateur diplômé	5
Périculteur ou éducateur	1
Péricultrice/périculteur ou aide-péricultrice/aide-périculteur ou éducatrice/éducateur de jeunes enfants	1
Collaborateur (détenteur d'un des diplômes suivants: infirmier diplômé, infirmier gradué, assistant d'hygiène sociale)	1
Total	101

La catégorie des infirmiers se divise en plusieurs sous-catégories. Les infirmiers sans précision quant à leur spécialisation sont le plus recherchés (43%), suivi des infirmiers en péricultrice ou des péricultrices (26%), ainsi que les infirmiers psychiatriques (7%). Pour les restants, on ne constate pas de distinction systématique entre infirmier sans spécification, infirmier psychiatrique, infirmier en soins généraux, infirmier-éducateur ou péricultriceur.

Cette liberté d'attribuer un poste à différents diplômes nous mène à la conclusion que la spécialisation choisie joue peu d'importance. Ce qui semble compter c'est le niveau de qualification tout court.

#### 10.4.3.1.3 La catégorie des assistants sociaux

Dans la catégorie générale des assistants sociaux nous comptons 47 références, listées dans le tableau ci-dessous :

**Table 71 : Nombre de postes dans la catégorie des assistant(e)s sociaux(les)**

Assistant social	17
Assistante sociale	2
Plusieurs Assistantes sociales	2
Assistant d'hygiène sociale	2
Assistant d'hygiène sociale ou assistant social	11
Assistants sociaux/ assistants d'hygiène sociale	1
Plusieurs Assistants sociaux/ assistants d'hygiène sociale	2
Assistant social ou équivalent	4
Assistant social ou éducateur gradué	1
Assistant social ou infirmier gradué	1
Assistant d'hygiène sociale ou assistant social ou infirmière hospitalière graduée ou éducateur gradué	2
Assistant social/ assistant d'hygiène sociale/ éducateur gradué (éducateur ou conseiller à l'apprentissage ou fin d'études secondaires si expérience professionnelle confirmée en matière d'insertion et de réhabilitation professionnelle ou de GRH)	1
Assistants sociaux + assistants d'hygiène sociale + éducateurs gradués et éducateur ou conseiller l'apprentissage ou fin d'études secondaires	1
Total	47

Les assistants sociaux sont le plus recherchés avec 44 %. 30% des annonces de cette catégorie laissent le choix entre assistants sociaux et assistants d'hygiène sociale. Les restants ne font pas de différence entre assistants sociaux, assistants d'hygiène sociale, voire éducateurs gradués ou infirmiers hospitaliers gradués.

#### 10.4.3.1.4 La catégorie des agents socio-éducatifs

Dans cette catégorie, nous avons pu mettre en évidence 51 références.



**Table 72 : Nombre de postes dans la catégorie des agents socio-éducatifs**

Agent social	1
Agent éducatif	8
Agents éducatifs	2
Plusieurs Agents éducatifs	2
Agent éducatif (poste éducateur diplômé)	4
Agent éducatif (poste éducateur gradué)	3
Agent éducatif (éducatrice diplômée)	3
Agent éducatif (poste éducateur gradué ou éducateur diplômé)	2
Agent éducatif (détenteur diplôme d'éducateur gradué ou équivalence, éducateur en formation ou titulaire d'une formation scolaire pour être admise à la formation d'éducatrice graduée)	1
Agent éducatif diplômé (carrière de l'éducateur)	1
Agent éducatif (de préférence un infirmier psychiatrique)	1
Plusieurs Agents éducatifs (auxiliaire en périculture, aspirants nursing, éducateurs diplômés, gradués, éducateurs de jeunes enfants, instituteurs, ...)	1
Agent socio-éducatif	2
Agent socio-éducatif (éducateur diplômé)	2
Agent socio-éducatif (assistant social ou éducateur gradué)	5
Plusieurs Agents socio-éducatifs (assistant social ou éducateur gradué)	2
Agent socio-éducatif (Bac+3 dans le domaine social, éducatif ou équivalent)	1
Agent socio-éducatif (assistant social ou éducateur gradué ou infirmier psychiatrique)	1
Agent socio-éducatif (formation d'assistant (d'hygiène) social, éducateur gradué- Bac+3)	3
Agent socio-éducatif (carrière pSI/CCT SAS, ancien grade 10), (professions de la santé telles que ergothérapeute, orthophoniste, pédagogue curatif, psychomotricien ou équivalent)	1
Agents socio-éducatif (carrière universitaire : psychologue, pédagogue, ...)	1
Agent socio-éducatif diplômé (éducateur gradué)	1
Agent socio-éducatif diplômé (éducateur)	1
Agents diplômés: professions de santé (ergothérapeute, kinésithérapeute, psychomotricien...)	1
Agents diplômés: socio-éducatifs (éducateurs diplômés, gradués et instructeurs)	1
Total	51

Les employeurs recherchent des agents éducatifs, agents socio-éducatifs ou/ et diplômés.

Pour 31% des cas, l'appellation agent éducatif, social ou socio-éducatif n'est pas précisée. Dans 33% des cas, il est précisé si Préférence est donnée à un éducateur gradué pour un certain poste ou pour un autre poste à un éducateur diplômé. Pour la grande majorité des agents, que ce soit éducatifs ou socio-éducatifs, la porte est ouverte aux éducateurs gradués, diplômés, assistants sociaux, infirmiers, voire de manière encore plus générale à des Bac +3.

Nous constatons donc de nouveau une grande hétérogénéité au niveau des appellations des métiers ou des postes de travail. Le flou dans la désignation des agents invite donc une grande panoplie de personnes à répondre aux annonces.

#### 10.4.3.1.5 La catégorie des universitaires dans le domaine social

Dans cette catégorie, nous comptons 62 références présentées dans le tableau qui suit.

**Table 73 : Nombre de postes dans la catégorie des universitaires**

Psychologue	12
Psychologues	1
Psychologue diplômé	4
Psychologue diplômé ou équivalent	1
Psychologue/ pédagogue	4
Psychologue ou socio-pédagogue/travailleur social	1
Conseiller psycho-pédagogue (psychologue, pédagogue ou autre)	1
Pédagogue	1
Pédagogue curatif	1
Pédagogue ou instituteur	1
Universitaire (pédagogue, psychologue, sociologue, autres)	1
Kinésithérapeute	3
Ergothérapeute	14
Ergothérapeutes	1
Ergothérapeute ou kinésithérapeute	1
Ergothérapeute ou agent éducatif	1
Formatrice niveau universitaire sciences humaines (minimum Bac +3)	1
Licencié en sciences hospitalières	1
Collaborateur avec diplôme universitaire qui donne des preuves des compétences sociales et pédagogiques	1
Médecin psychiatre	1
Médecin généraliste	1
Formation supérieure dans les domaines sociaux ou de la santé (assistant, social, éducateur gradué, GRH, ...)	3
Profession de santé ou socio-éducative (Bac+2)	4
Profession de santé ou socio-éducative (Bac+3)	2
Total	62

Les psychologues et les ergothérapeutes sont majoritaires dans la population d'universitaires recherchée avec 30% et 25%. Le restant des annonces laisse le choix entre des universitaires, tels des pédagogues ou des sociologues. Une annonce laisse la porte ouverte à un certain nombre d'orientations, la seule exigence concerne des preuves de compétences sociales et pédagogiques. D'autres annonces présentent des indications très vastes, en laissant la porte ouverte aux professions de la santé, du social et du socio-éducatif.

**10.4.3.1.6 La catégorie des services**

Dans cette catégorie nous comptons 97 références.

**Table 74 : Nombre de postes dans la catégorie des services**

Cuisinier	9
Cuisinier avec CATP	10
Cuisinier sans CATP	1
Aide-cuisinier	1
Aides-cuisiniers	2
Aide-cuisinier CAP	1
Personnel d'entretien (femme de charge, de ménage, auxiliaire économe, ...)	30
Chauffeur	5
Serveurs	1
Gérant pour une cafétéria et une épicerie	1
Collaborateurs pour le remplacement du chauffeur et du personnel d'encadrement	10
Remplaçant éducatif	25
Personnel de remplacement pour éducateur, minimum 11e ou 3 <sup>e</sup> 1	1
Total	97

Dans la catégorie des services, nous retrouvons majoritairement du personnel d'entretien (42%), composé surtout de femmes de charge et de ménagères, ainsi que des cuisiniers (25%) et du personnel de remplacement éducatif (26%).

Le secteur socio-éducatif ne recherche donc pas uniquement du personnel « éducatif » voie d'annonce, mais également d'autres professions. Un aperçu de la hétérogénéité des professions dans le domaine socio-éducatif est également donné par notre dernier tableau des répartitions intitulé «*Autres* ».

#### **10.4.3.1.7 La catégorie des aides**

Dans la catégorie des aides en tout genre nous avons comptabilisé 49 références.

**Table 75 : Nombre de postes dans la catégorie des services**

Aide-soignant	18
Aides-soignants	10
X Aides-soignants	2
Aide-soignant ou éducateur	1
Aide-soignant ou aides socio-familiale	2
aide-familiale (formation CATP - auxiliaire économe)	2
aide socio-familiale	4
aides socio-familiales professionnelles	1
X Aides socio-familiales ou aspirants aide socio-familiale	1
aide-pécultrice	2
aide-monitrice	1
aide-éducatrice	2
X Aides-éducatrices	1

X Agents de formation aide-soignant/ aides socio-familiales	1
aide pendant les heures du déjeuner	1
Total	49

Nous retrouvons principalement des aides-soignants (61%), le restant étant composé d'aides-éducatrices, d'aides socio-familiales, d'aides socio-familiales professionnelles et d'aides familiales. Il semble donc exister un besoin réel pour employer du personnel d'aide qui assiste la catégorie des éducateurs par exemple.

#### 10.4.3.1.8 La catégorie administrative

Dans cette catégorie administrative nous avons relevé 37 références.

**Table 76 : Nombre de postes dans la catégorie des services**

Comptable	1
Comptable (diplôme BAC, ECG ou équivalent)	3
Aide-comptable	1
Collaborateur administratif (ECG ou équivalent)	1
Assistant administratif	3
Assistant administratif (formation ECG bac technique ou équivalent)	2
Employé administratif	1
Agent administratif	1
Agent administratif (fin d'études secondaires ou ECG)	1
Secrétaire	4
Secrétaire comptable	1
Secrétaire comptable (ECG ou Bac)	2
Secrétaire niveau de formation bac	3
Secrétaires (BAC, CATP ou équivalent)	4
Secrétaire (5 années d'études secondaires ou équivalent)	2
Collaborateur (niveau CATP secrétariat)	1
Employé de bureau	1
Employé de bureau (niveau CATP)	1
X Employés de bureau	1
Employé	3
Total	37

Dans cette catégorie apparaissent des secrétaires (49%), des comptables (14%), ainsi que des assistants, agents ou collaborateurs administratifs (25%).

#### 10.4.3.1.9 La catégorie « Autres professions »

La catégorie *Autres* comptabilise 57 références. Ces références donnent un aperçu de l'hétérogénéité des professions employées dans le secteur socio-éducatif.

**Table 77 : Nombre de postes dans la catégorie des « Autres professions »**

Accompagnateur	1
Conseiller à l'apprentissage	1
Collaborateur pour Oeffentlichkeitsarbeit (sociologue, économiste, politologue, journaliste)	1
Collaborateur (min BAC)	1
Collaborateur	3
Coordinateur de prévention	1
Universitaire	1
Universitaire ayant accompli un cycle de formation universitaire complet (4 ans minimum)	1
Economiste	1
Bac +2/3/4	1
Workshopleiter	2
Juriste (stage accompli)	2
Juriste	3
Programmeur	1
Informaticien	1
Informaticienne (BAC +2 minimum)	1
Concepteur graphiste	1
responsable (Bac+2, +3)	1
Ingénieur agronome ou ingénieur technicien spécialisé en hydrologie, mécanique ou bâtiment	2
Ingénieur agronome ou paysagiste diplômée	1
Chargé de projet en Berane, Yougoslavie (BAC +3)	1
Gestionnaire d'outils informatique	1
Chef de département informatique	1
Gestionnaire d'entreprise, niveau de formation universitaire ou équivalent	1
Chef de département des ressources humaines (BAC ou BAC +)	1
Maçon CATP	1
Ouvrier polyvalent (CATP, brevet de maîtrise)	3
Artisan qualifié (CATP/ maître)	1
Horticulteur/ jardinier/ paysagiste,/agriculteur (CATP ou Bac technique)	2
Maraîcher	1
Elagueur	1
« vide »	8
« personnes »	2
Personnes qualifiées	1
Personnes qui donnent des leçons de rattrapage individuelles	1
Travailleur	1
Mère dans SOS-Kannerduerf	1
Infographiste	1
Licencié en journalisme et communication	1

Dans la catégorie « *Autres professions* », nous avons relevé toutes les références qui ne peuvent pas être ajoutées aux catégories pré-citées. Nous retrouvons une population très hétéroclite, composée par exemple

d'artisans, de juristes, de formateurs, d'économistes ou de collaborateurs de tout genre.

#### **10.4.3.2 L'intitulé du poste**

Le tableau suivant reprend les annonces qui ont indiqué l'intitulé du poste.

**Table 78 : Intitulés des postes**

Sans indication	783
Chargé de direction	29
Direction générale	3
Plusieurs chargés de direction	1
Chef du département	3
Chef de service	2
Chef d'équipe	1
Chef de groupe	1
Responsable du centre	4
Responsable de service	1
Responsable de formation	1
Coordinateur de projet	2
Responsable de projets	2
Adjoint du chef atelier	3
Coordinateurs	4
Gestionnaire responsable des ateliers de créativité	1
Collaborateur psychopédagogique	1
Total	842

Nous constatons que 783 annonces ne précisent pas l'intitulé du poste à occuper, mais seulement le diplôme. Les seules annonces qui indiquent l'intitulé concernent des postes avec des fonctions à responsabilité tels que des chargés de direction, des chefs ou des responsables.

#### **10.4.3.3 Le nombre d'heures de travail**

Le tableau qui suit indique les horaires de travail, soit par semaine, soit par mois.

**Table 79 : Nombre d'heures de travail proposées**

Vide	115
40	340
38	1
35	9
34	4
33	1
32	6
30	37
27	1
25	14
24	1
23	2
20	191
17	2
16	5
15	6
12,5	2
10	7
8	3
3	1
40, irrégulier	2
40, après-midi et soirée	1
35, aussi soirée	3
32, aussi soirée	1
30, aussi soirée	2
15, aussi weekend	2
10h/semaine=2j/semaine	1
10, 20, 30, 40	5
12, 20, 23	1
20, 40	54
30, 40	1
20, 30	4
23, 13	2
10, 20	2
40 (10 et 30)	1
40, dont 20	1
40, puis 20	1
40 ou 2x20	3
40 ou à convenir	1
20, augmenter 40	1
10 h/m	1
4 h/m	1
3 h/m	1
2j/m	2
Total	842

13% des références n'ont pas donné d'indications concernant l'horaire de travail. La grande majorité du temps de travail est de 40 heures par semaine (41%), suivi de 20 heures par semaine avec 23%. 4% des annonces exigent un temps de travail inférieur à 20 heures par semaine et 10% des annonces exigent un temps de travail s'étendant entre 21 et 38 heures par semaine. Pour 9% des références, les annonceurs ne précisent pas s'ils veulent employer des personnes pendant 10, 20, 30 ou 40 heures par semaine.

Presque la moitié des postes proposés sont donc des occupations à temps plein et près d'un quart des occupations est à mi-temps.

#### 10.4.3.4 La nature du contrat

Dans le tableau des répartitions qui suit, nous listons la nature, ainsi que la durée du contrat.

**Table 80 : Nature et durée du contrat**

Vide	217
Indéterminée	412
Déterminée	82
Congé de maternité	29
Congé parental	4
Congé de maternité, suivi de congé parental	39
Congé de maternité, précédé d'une dispense de travail	1
Congé d'accueil, suivi congé sans solde	2
Congé sans solde	6
Congé de maternité, suivi de congé sans solde	2
Congés (de maladie)	3
Remplacement de longue durée	1
Remplacement de congés	9
Déterminée 1 an, option prolongement	2
Déterminée 6 mois	1
Déterminée 15 mois	1
Déterminée 1 an	8
Déterminée avec possibilité de prolongement	3
Déterminée 2 ans	2
Déterminée 9 mois	1
Déterminée 3 ans	1
Déterminée 8 mois	1
Déterminée pour durée du projet	3
Déterminée, indéterminée	11
Indéterminée, dont congé de maternité	1

26% des annonces n'affichent pas si le poste de travail qu'ils proposent est à durée déterminée ou indéterminée. La moitié des annonces propose des postes à durée indéterminée, le restant des postes étant à durée déterminée, mais avec des justificatifs différents. 10% des

annonces indiquent que le contrat sera à durée déterminée, sans pour autant préciser la durée du contrat. 10% des contrats à durée indéterminée le sont pour la durée d'un congé de maternité, suivi ou non d'un congé parental ou sans solde. Pour les restants, il s'agit de remplacements momentanés ou de contrats déterminés qui seront transformés en contrat à durée indéterminée.

#### 10.4.3.5 Le diplôme reconnu au Luxembourg

83% des annonces ne précisent pas si le diplôme doit être reconnu au Luxembourg ou pas. Certaines annonces précisent qu'il faut être en possession de l'autorisation d'exercer au Luxembourg et d'autres donnent une description précise du diplôme dont il faut disposer.

#### 10.4.3.6 L'expérience professionnelle

72 % des annonces ne demandent pas de renseignements quant à une expérience professionnelle exigée.

#### 10.4.3.7 Les langues

Le tableau qui suit présente la distribution de la connaissance des langues dans les annonces pendant la période considérée.

**Table 81 : Connaissances des langues requises**

Luxembourgeois	192
Représente un avantage	23
Sans précision	1
Connaissance	134
Maîtrise	34
Luxembourgeois, Français	27
Sans précision	1
Connaissance	21
Maîtrise	5
Luxembourgeois, Français, Allemand	399
Sans précision	5
Elémentaire	3
Connaissance	232
Maîtrise	159
Luxembourgeois, Français, Allemand, Anglais	17
Connaissance	16
Maîtrise	1
Autres langues, en supplément : Portugais, Serbo-Croate, Danois, Espagnol, Finnois, Suédois, Anglais, Espagnol	20
Connaissance	20
Vide	187
Total	1497

23% des annonces ne donnent pas d'indications concernant les langues requises. Pour 48% des annonces, la connaissance, voire la maîtrise des trois langues officielles est exigée. 23% des annonces considèrent la connaissance, respectivement la maîtrise du luxembourgeois comme indispensable. Le restant des annonces considère la connaissance d'une des autres langues de l'Union Européenne comme un atout.

Nous constatons que les langues représentent un élément important de l'employabilité des candidats dans le secteur socio-éducatif.

#### **10.4.3.8 Le permis de conduire**

Le tableau suivant présente les données concernant les exigences par rapport au permis de conduire.

**Table 82 : Le permis de conduire**

Vide	68 7
Permis	79
Permis B	62
Permis A	1
Permis valide	6
Permis et voiture	6
Permis B + E (véhicules couplées)	1
Total	84 2

18% des annonces précisent qu'il faut être en possession d'un permis de conduire.

#### 10.4.3.9 Job description

Dans le tableau qui suit, nous avons listé les références à des des job description.

**Table 83 : Job description**

Vide	57 9
Pour groupe d'enfants d'un certain âge	10 4
Pour enfants avec ....	8
Pour service xy	26
Description précise (cf annexes)	12 5
Total	84 2

69% des annonces ne précisent pas les tâches à effectuer sur le lieu de travail. 13% des annonces indiquent uniquement l'âge des enfants avec lesquels les futurs collaborateurs et collaboratrices doivent travailler. Uniquement 15% des annonces fournissent une description précise des tâches et activités attendues.

#### 10.4.3.10 Soft Skills

71% des annonces ne précisent pas les « soft skills » (compétences horizontales, sociales, comportementales) importants pour l'exerce du métier ou de la fonction en question. Pour les 29% restant, ce sont la flexibilité, en association avec l'esprit d'équipe, qui sont considérées comme des compétences importantes. Ces deux compétences interviennent souvent comme les seuls prérequis et sont souvent mentionné en relation avec d'autres compétences sociales (dans

pratiquement tout le restant des annonces). Environ 4% des annonces exigent de bonnes capacités d'analyse et de synthèse, une ouverture d'esprit, de bonnes capacités de rédaction, du dynamisme, de la motivation. De bonnes capacités de communication, ainsi qu'un contact aisé avec tout genre de personnes (jeunes, adultes, âgés, dépendants, ...), la disponibilité, la motivation ainsi que la coopération sont des compétences qui apparaissent souvent.

L'autonomie, le sens des responsabilités et de l'initiative la capacité de travailler et de communiquer avec des enfants de tout âge, le leadership, le contact facile avec une clientèle multiculturelle, le sens de l'organisation, de l'initiative et de la responsabilité, et l'aisance dans les contacts sociaux sont également des compétences clés fréquemment citées.

Nous constatons donc qu'au niveau des « soft skills », ce sont les compétences sociales et relationnelles qui comptent parmi les plus importantes : la communication, l'esprit d'équipe, les contacts aisés sont des termes qui apparaissent constamment.

#### **10.4.3.11 Hard Skills**

77% des annonces ne fournissent pas de renseignement concernant les compétences techniques jugées importantes.

40% des annonces précisent les compétences informatiques ou plutôt bureautiques requises (Excel, Access et Word). La bureautique semble donc avoir fait son entrée au sein du secteur socio-éducatif.

14% des annonces insistent sur l'importance des connaissances ou capacités pédagogiques.

Un certain nombre d'annonces exigent également une connaissance du domaine social, éducatif, culturel et associatif luxembourgeois. D'autres annonces précisent que des connaissances dans les domaines du handicap et des soins sont importantes.

#### **10.4.3.12 Nationalité**

Seulement 7 annonces sur un total de 842 précisent la nationalité des candidats. 6 annonces indiquent que les candidats doivent être de nationalité luxembourgeoise, une annonce requiert un candidat ressortissant de l'Union Européenne.

#### **10.4.3.13 Âge**

Seulement 2% des annonces précisent l'âge des candidats, qui ne doivent pas avoir dépassé la quarantaine, et ne pas être plus jeune que 20 ans.

#### 10.4.3.14 « Nous offrons »

99% des annonces ne renseignent pas sur ce que les entreprises offrent aux candidats. Les quelques annonces qui restent, offrent une bonne rémunération, un environnement de travail bien équipé, un team jeune, ainsi que des formations. Mais aussi le respect de l'autre, l'autodétermination et l'interresponsabilité sont aussi des valeurs à partager.

Les annonceurs ne révèlent donc pas grand chose quant aux avantages de travailler plutôt pour telle ou telle institution.

#### 10.4.4 Conclusions

De manière générale, nous pouvons relever que les exigences quant à l'appellation du diplôme demandé ne sont pas très précises pour l'ensemble des annonces répertoriées. Les appellations sont souvent floues et peu spécifiques. Dans les annonces apparaissent une multitude de métiers composés, comme par exemple les agents socio-éducatifs, les agents éducatifs ou les agents diplômés.

Mais bien que les postes soient peu spécifiés, ils exigent néanmoins dans la plupart des cas un diplôme d'un certain niveau, sans pour autant et nécessairement préciser le type de diplôme. Dans beaucoup de cas, il semble donc suffire aux employeurs d'engager des collaborateurs et collaboratrices d'un certain niveau de qualification, sans nécessairement préciser le diplôme de façon précise et explicite.

De plus, les métiers recherchés dans le secteur socio-éducatif ne se limitent pas à des métiers éducatifs. Toute une panoplie d'autres métiers ou de qualifications sont recherchés, comme par exemples des psychologues, pédagogues, infirmiers, assistants sociaux, aides familiales, chauffeurs, cuisiniers, secrétaires, comptable, juristes...

Le secteur socio-éducatif emploie donc des collaborateurs et collaboratrices relativement hétérogènes de par leur orientation professionnelle, mais également de par leur niveau de qualification.

Une constatation concerne la qualité des annonces. Certaines annonces, rudimentaires, indiquent uniquement le type de profession recherchée, sans donner des renseignements concernant les compétences linguistiques, sociales ou techniques. D'autres annonces sont cependant très précises. Elles donnent par exemple une description précise du profil souhaité ou une *job description* fort détaillée.

La recherche sur les annonces a permis de mettre en évidence l'importance des langues dans le domaine socio-éducatif. Connaître ou maîtriser les trois langues nationales du Grand-Duché sont des atouts importants pour quasi la moitié des annonces. D'autres compétences, du type sociales et relationnelles, sont d'une importance cruciale. Le savoir-être semble donc être un élément important.



## 11 Considérations finales

Par rapport à l'objectif initial de l'étude, qui consistait à caractériser les institutions socio-éducatives et à décrire l'emploi des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, nous nous sommes interrogés dans les pages qui précèdent sur un certain nombre de points tout en veillant à présenter de manière concrète et explicite les résultats de nos démarches. Aussi, les conclusions relatives aux résultats des différents chapitres de cette étude ont été présentées au sein des différentes sections.

Dans ce dernier chapitre, nous jugeons pertinent de nous limiter à formuler quelques tendances générales. Il ne nous appartient en effet pas de tirer des conclusions concernant une éventuelle restructuration du système de formation professionnelle initiale ou continue des métiers socio-éducatifs au Luxembourg. L'objectif de cette étude était de réaliser un état des lieux de l'emploi et des qualifications au sein du secteur socio-éducatif. Il appartient désormais principalement au commanditaire de cette étude, à savoir le Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, d'en tirer des conclusions plus générales en vue de définir son action ultérieure.

Dans cette perspective et par rapport aux résultats obtenus, nous constatons donc que le secteur socio-éducatif au Luxembourg connaît actuellement des mutations profondes au niveau de son emploi.

D'un point de vue quantitatif tout d'abord, à en juger par le nombre d'offres d'emploi publiées dans la presse luxembourgeoise chaque semaine, le secteur socio-éducatif se caractérise par une situation de pleine expansion. Un besoin important en personnel existe dans ce secteur et il convient de s'interroger sur les facteurs à l'origine de ce phénomène.

Peut-on attribuer l'augmentation de ces besoins au seul accroissement démographique de la population luxembourgeoise ? Doit-on y associer le progrès médical et le progrès des services de soins ? Est-ce le reflet d'une attitude généralisée de la population luxembourgeoise à rechercher des solutions à ses problèmes divers dans ces institutions ? Ou s'agit-il d'une conséquence de la politique volontariste du gouvernement luxembourgeois d'investir autant que faire se peut dans ce secteur ?

D'un point de vue qualitatif ensuite, dans la mesure où les tâches et les domaines d'intervention des professionnels de ce secteur ne cessent d'évoluer, on est passé d'un travail « avec les enfants » à une profession qui devient active dans des domaines toujours plus nombreux et qui se trouve confrontée à des défis de plus en plus complexes : enseignement précoce, travail avec des personnes âgées, encadrement social, soins individualisés, etc.

Ainsi, sur la base d'une double méthodologie qualitative et quantitative, nous avons dressé un inventaire aussi précis que possible des structures luxembourgeoises du secteur socio-éducatif, en combinaison avec une typologie des tâches incombant aux différentes catégories d'éducatrices recensées, en tenant compte de leurs fonctions et de leur parcours scolaires et professionnels.

Il nous reste à en dégager quelques **tendances générales**, à savoir :

### **11.1 Concernant la distinction entre éducatrices et éducatrices diplômées**

Par rapport à la relation formation-emploi, le premier constat fondamental révèle des écarts peu significatifs entre les deux catégories d'éducatrices. En effet, d'un point de vue professionnel, il apparaît que les éducatrices et les éducatrices diplômées, indépendamment de leur formation initiale, exercent des tâches présentant de nombreuses similitudes<sup>29</sup>. La différenciation entre les conditions d'exercice des deux métiers semble parfois inexistante et les deux professions souffrent de cette proximité par endroits. Les différences entre ces deux professions, pour autant qu'elles existent, sont fines.

Cette non-différenciation ne se limite cependant pas aux activités professionnelles, mais s'étend apparemment également aux attitudes et aux comportements professionnels.

Il faut alors s'interroger sur les raisons de ces constats : Est-ce que cette non-différenciation est réelle ou est-ce qu'il s'agit d'une représentation sociale des dirigeants envers ces professions ? Est-ce qu'au niveau de la formation professionnelle initiale cette différenciation n'est pas suffisamment prononcée ? Ou est-ce que les éducatrices diplômées se conçoivent professionnellement comme des éducatrices avec un baccalauréat ?

Nous pensons que cette difficulté de non-différenciation doit principalement être attribuée au fait que tant les éducatrices que les éducatrices diplômées exécutent des travaux qui concernent l'utilisateur dans sa globalité, dans son ensemble. Les éducatrices et éducatrices diplômées ne peuvent pas se différencier de façon fondamentale entre eux, mais plutôt par rapport aux autres professions socio-éducatives qui sont à considérer comme des spécialistes et qui ne tiennent compte que d'une partie très précise de la personne.

Il existe également une problématique de différenciation entre les éducatrices diplômées et les assistants sociaux. Bien que la

---

<sup>29</sup> Retenons à ce sujet que nous avons pu mettre en évidence au niveau des annonces d'emploi une tendance d'assimiler les études des éducatrices diplômées aux études des éducatrices en combinaison avec une expérience professionnelle de plusieurs années.

vocation initiale de ces derniers soit d'accompagner des usagers dans leurs démarches quotidiennes (législation, sécurité sociale, travail, ...), dans de nombreux cas, ce sont également des éducateurs(trices) gradué(e)s qui exercent ces activités, voire inversement.

Il est indispensable de tenir compte de cette situation dans la discussion sur la spécialisation de la profession des éducateurs(trices) gradué(e)s. D'un côté, une plus grande spécialisation des éducateurs(trices) gradué(e)s impliquerait un rapprochement avec les professions spécialisées, mais il serait néanmoins considéré comme insuffisante. De l'autre côté, cette spécialisation impliquerait une plus grande distance entre les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s avec pour conséquence une exclusivité dans l'accompagnement global en faveur des éducateurs(trices). En toute logique, il faudrait alors se poser la question de l'utilité et des fonctionnalités de la profession des éducateurs(trices) gradué(e)s ou définir (et évaluer) la valeur ajoutée.

Ce phénomène peut être interprété à partir de la nature même de la fonction des éducateurs(trices) ou des éducateurs(trices) gradué(e)s. En effet, par opposition à d'autres professionnels du secteur, comme les infirmiers(ères), les logopèdes, les instituteurs(trices), etc., qui exercent des activités spécifiques, spécialisées et orientées vers des interventions précises et délimitées, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s considèrent l'utilisateur dans son ensemble et dans sa globalité.

Il s'agit d'un avis partagé par la majorité des dirigeants, des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Par contre, il est également vrai que les éducateurs(trices) gradué(e)s souhaitent se démarquer davantage de la profession des éducateurs(trices) et préfèrent comparer leur statut à celui des instituteurs(trices). Cette volonté de se démarquer davantage n'est pas sans effets sur le débat concernant la spécialisation des professions. Une spécialisation pourrait avoir pour résultat une séparation plus nette entre ces deux professions, mais aussi des conséquences importantes sur l'approche globale.

Les seules véritables différences entre ces deux professions sont situées à un niveau administratif et concernent les compétences rédactionnelles. Les résultats de nos analyses indiquent que les éducateurs(trices) gradué(e)s présentent en moyenne des capacités rédactionnelles plus développées que les éducateurs(trices). Cependant, on ne peut pas imputer ce résultat à la seule formation professionnelle initiale. D'autres facteurs tels que la formation scolaire antérieure et l'expérience non seulement professionnelle mais également personnelle, pourraient tout aussi bien être retenus.

En ce qui concerne les tâches liées à l'enseignement des usagers, une autre différence réside dans le fait que les éducateurs(trices) gradué(e)s sont plus actifs dans ce domaine que les éducateurs(trices).

Cette différenciation semble également imputable à une différence au niveau du parcours scolaire.

Cette difficulté d'établir une distinction précise entre les tâches relevant du champ d'activité des éducateurs(trices) et celles des éducateurs(trices) gradué(e)s est également perçue par les dirigeants qui estiment notamment que la différence entre la formation suivie par les éducateurs(trices) et celle suivie par les éducateurs(trices) gradué(e)s n'est pas suffisamment prononcée. Cet aspect de non-différenciation relative est principalement perçu par les dirigeants d'établissements, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s. Mais, même si une distinction plus marquée entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s devait être visée, notamment par une formation professionnelle initiale plus spécifique, on ne pourrait s'attendre à un changement de cette situation qu'à la condition d'un changement de représentation de ces professions par les dirigeants.

En ce qui concerne la formation professionnelle initiale, si les diplômes obtenus sont censés répondre tous deux à des niveaux différents, il apparaît que dans les contenus et les objectifs, les filières des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s proposent des distinctions trop peu prononcées.

Enfin, il semble qu'il existe chez un certain nombre d'éducateurs(trices) gradué(e)s une certaine réticence à assurer des tâches éloignées de la relation directe avec les usagers.

Deuxièmement, il devient de plus en plus difficile de différencier les métiers socio-éducatifs des métiers du travail social. Si, initialement, ces deux domaines se distinguaient par plus d'un élément, nous sommes aujourd'hui en présence d'une tendance vers la convergence. Les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s assurent aussi des travaux de mise à disposition d'une aide sociale, couvrant toute une série d'activités (accompagnement, assistance, aide psychique, encouragement, etc.) et s'adressant à des personnes se caractérisant par le fait qu'elles ne sont pas ou plus à mêmes de s'intégrer ou de rester intégrées dans la société.

La séparation jusque-là traditionnelle entre travail social et travail socio-éducatif est en train de s'estomper progressivement. Dans le champ de la pratique professionnelle, des points de contact et des empiètements sont de plus en plus fréquents, de sorte que la situation se caractérise par l'inexistence d'une frontière entre le travail social, qui constituait le domaine classique des assistants sociaux et assistants d'hygiène sociale, et le travail socio-éducatif, compétence classique des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s.

En troisième lieu, nous constatons une tendance indiquant qu'au niveau de l'avancement dans la carrière, de moins en moins d'importance est accordée à la seule formation professionnelle initiale, voire au diplôme.

Le diplôme revêt une importance secondaire, les responsables d'institutions privilégiant la personnalité et les compétences sociales de l'individu dans leur prise de décision. D'une manière générale, la promotion professionnelle vers un poste de responsabilité est plutôt fonction de la personnalité du candidat, de ses compétences techniques, sociales, administratives ou managériales, que du simple diplôme possédé.

Cette faveur accordée aux compétences et à la personnalité est néanmoins moins nette au niveau des emplois auprès de l'Etat qui manifeste - logiquement - une approche privilégiant les qualifications.

### **11.2 *Concernant les exigences par rapport aux compétences requises pour l'exercice de la profession***

Le secteur socio-éducatif se caractérise par sa diversité, sa polyvalence et sa complexité. Par conséquent, les compétences demandées aux éducateurs(trices) ou aux éducateurs(trices) gradué(e)s ne cessent de croître et deviennent de plus en plus vastes.

En considérant la demande vers des compétences toujours plus spécifiques et diverses, il nous semble pertinent de définir des compétences de base transversales et communes aux différentes catégories d'éducateurs, au lieu de procéder à l'élaboration de listes de compétences sans fin et rarement à jour.

Par la nature même de leur travail, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont confrontés à des publics d'origines multiples et appartenant à des horizons et des cultures très différentes. La confrontation permanente avec des situations et des vécus problématiques exige de ces acteurs des compétences sociales très développées, leur permettant notamment de travailler, d'agir et de communiquer dans des situations difficiles, tout en essayant d'éviter des répercussions sur leur propre personne. Dans ce cadre, le développement et la stabilité de la personnalité des acteurs sont des facteurs de première importance.

En ce qui concerne les exigences au niveau de la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices), nous croyons pouvoir relever que celles-ci se concentrent davantage du côté de la pratique d'activités dites proches du terrain. Les rôles et fonctions des éducateurs(trices) devraient être principalement opérationnels. En principe, les éducateurs(trices) sont chargés, en lien avec d'autres professionnels, d'aider à l'accompagnement quotidien des personnes accueillies (enfants, adolescents ou adultes inadaptés, handicapés ou en situation de dépendance). Cette proximité avec le terrain et le public cible leur imposent des compétences sociales et d'animation très développées, tout en veillant à développer des capacités d'observation et de transmission d'information, dans la mesure où l'une de leurs fonctions principales réside dans la remontée d'informations concernant les usagers. Le domaine d'action des éducateurs(trices) se définit donc

dans le cadre d'une coopération pluridisciplinaire exigeant la mise en œuvre concrète de décisions et d'orientations prises au sein d'une équipe éducative.

En ce qui concerne les exigences et attentes vis-à-vis des éducateurs(trices) gradué(e)s, nous constatons que celles-ci diffèrent sensiblement de celles exprimées vis-à-vis des éducateurs(trices). A partir d'actions au quotidien, il est attendu que les éducateurs(trices) gradué(e)s favorisent le développement des personnes en difficultés, restaurent des échanges et renouent des relations interpersonnelles. Professionnels de l'aide à autrui, ils/elles devraient intervenir à ces endroits ou à ces moments, où l'ordre social, familial et psychologique est déstabilisé ou rompu. Dans leur activité professionnelle, quel que soit le contexte de travail, les éducateurs(trices) gradué(e)s sont confrontés à des situations qui les mettent face soit à une dimension de groupe soit à un échange individuel avec des personnes en difficultés. Leurs tâches devraient consister, entre autres, à la conception de pratiques et la mise en œuvre de moyens et de techniques favorisant le développement des usagers en alternant entre des considérations théoriques et pratiques.

Si la tâche des éducateurs(trices) gradué(e)s comporte une large part de travail opérationnel par le contact direct avec les usagers, ils devraient, par distinction aux éducateurs(trices), répondre également à des exigences plus spécifiques d'ordre administratif, managérial ou conceptuel. Il est attendu des éducateurs(trices) gradué(e)s de prendre un recul plus prononcé que les éducateurs(trices) ne seraient en mesure de faire, par rapport aux activités professionnelles. Ils/elles devraient disposer de compétences leur permettant de mener des réflexions plus approfondies et de thématiser leurs réalités professionnelles. Les compétences attendues sont la capacité de prendre une certaine distance par rapport à la problématique rencontrée et de conceptualiser la réponse à proposer au public concerné. Les éducateurs(trices) gradué(e)s sont donc davantage perçu(e)s comme des concepteurs, en marge de leur rôle opérationnel.

Mais nous parlons bien d'exigences et d'attentes, la réalité ne les reflétant pas toujours.

Une réflexion sur les compétences requises doit aussi prendre en considération l'éventail des domaines d'activités des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s. Le rôle de ces professionnels n'est plus confiné à la seule relation avec les usagers, mais ils/elles doivent désormais assurer des tâches annexes relatives à la gestion administrative et au management, mais aussi celles qui sont en relation directes avec les nouveaux champs d'action de la profession comme par exemple l'enseignement précoce et secondaire, etc.

Il faut aussi prendre davantage en considération l'augmentation permanente de la complexité des tâches exercées. Comme nous l'avons déjà remarqué, le secteur socio-éducatif se caractérise par sa diversité,

l'apparition de nouvelles fonctions rendant l'adéquation entre les compétences acquises et les compétences requises difficile.

La formation professionnelle continue dans le secteur socio-éducatif peut ainsi être perçue comme un outil pouvant favoriser l'adaptation des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s aux nouvelles problématiques.

Ainsi, il est d'usage de penser que la participation des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s aux actions de formation professionnelle continue relève d'une volonté d'acquérir les connaissances et/ou compétences leur permettant d'améliorer leurs performances en situation de travail et en permanence.

### **11.3 Concernant les caractéristiques des métiers du secteur socio-éducatif**

D'une façon générale, les métiers socio-éducatifs font partie du groupe des professions intermédiaires<sup>30</sup> au niveau de la hiérarchie et des tâches à exécuter. Puisque les résultats de notre étude ont pu mettre en évidence de faibles différences entre les métiers d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s, nous aurions tendance à parler d'une famille de métiers. A part les différences relevées au sein du paragraphe précédent, nous aimerions caractériser la famille des métiers des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s dans une logique de « plate-forme commune ».

---

<sup>30</sup> Anciennement : cadre moyen.

La nomenclature française des métiers, rubrique CS-ESE 43, définit les professions intermédiaires de la santé et du travail social. Cette dernière catégorie socioprofessionnelle est définie comme ayant pour vocation de regrouper les personnels de niveau intermédiaire chargés de dispenser une assistance aux personnes qui ont des problèmes d'insertion sociale; mais elle comprend aussi quelques personnes qui, à un niveau équivalent dans un autre domaine, auraient été assimilés aux cadres. Sont présents dans cette catégorie : Les travailleurs sociaux de niveau intermédiaire ou supérieur. Les catégories voisines sont les instituteurs et assimilés. A cette rubrique appartiennent des métiers comme les assistantes sociales, les éducateurs spécialisés, les animateurs socioculturels et de loisirs, les conseillers familiaux.

Cette rubrique définit les éducateurs spécialisés comme des personnes chargées d'aider ou de conseiller des enfants ou des adolescents qui connaissent des difficultés psychologiques ou sociales, en vivant avec eux, soit en milieu ouvert, soit dans des institutions de type éducatif. Les professions les plus typiques de cette rubrique sont : Educateur en milieu ouvert, éducateur spécialisé, moniteur éducateur, adjoint de probation, aide éducateur, animateur éducateur, éducateur auxiliaire ou stagiaire, éducateur de groupe, éducateur de jeunes enfants, éducateur de l'éducation surveillée, éducateur de l'enfance inadaptée, éducateur de loisirs, éducateur technique spécialisé, élève éducateur, instructeur technique dans le travail social, jardinier(e) d'enfants, moniteur de centre d'aide par le travail, moniteur d'atelier technique dans le travail social.

Les professions exclues de cette rubrique sont : aide médico-psychologique, conseiller d'éducation, éducateur scolaire, instituteur spécialisé.

Nos recherches nous permettent de constater que les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont confrontés dans leur pratique professionnelle à des situations de travail très hétérogènes et que leurs métiers peuvent s'exercer dans de nombreux secteurs : l'État, les administrations communales, les écoles et lycées, les associations, les hôpitaux, les établissements sociaux, les organismes d'action sociale, voire les entreprises, etc.

Pour caractériser la diversité et l'hétérogénéité de l'emploi au sein du secteur socio-éducatif, nous avons procédé à une analyse plus approfondie de toutes les données quantitatives et qualitatives issues des travaux dans le cadre de ce projet.

Ainsi, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de catégories d'activités caractérisant ces familles de métiers<sup>31</sup> :

- Les activités professionnelles du type « contact direct »  
Il s'agit d'activités d'accueil non formalisées, immédiates, ponctuelles, limitées dans le temps et s'adressant à un public cible multiple et divers. Ces activités fournissent des conseils, des informations, des orientations, des analyses de besoins, elles incluent des activités de démarrage d'interventions, de régulation de problèmes ou de conflits. Elles s'exercent normalement dans des lieux et des situations de proximité, sous forme de centres d'accueil ou sous forme de présences sur le terrain (« *streetworker* »).
- Les activités professionnelles du type « intervention directe »  
A l'opposé de la première catégorie, ce type d'activités concerne la prise en charge plus ou moins complète d'un usager sur une période plus étendue. Ces activités visent un accompagnement prolongé de la personne avec pour objectif de la former, transformer, socialiser, intégrer, guider sous ses aspects psychologiques et sociaux. Cette intervention directe peut revêtir du caractère de médiation entre une offre institutionnelle et un besoin individuel, d'un accompagnement prescrit par des réglementations institutionnelles ou encore par la mise en œuvre d'un processus de socialisation ou thérapeutique.
- Les activités professionnelles du type « organisationnel »  
Ce type d'activités professionnelles se caractérise par une absence de contact direct avec les usagers d'une institution. Les personnes occupant de tels postes exécutent des tâches managériales, organisationnelles, administratives, de gestion, d'expertise, de prospection, de *networking*. Elles incluent toutes

---

<sup>31</sup> Nous allons nous limiter à présenter une caractérisation générale des deux métiers, éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, les difficultés liées à la distinction des deux métiers ont été évoquées dans les deux paragraphes ci-dessus.

les fonctions liées au fonctionnement et au développement de l'institution (comptabilité, finances, définition de stratégies, conception, liens politiques, montage de projet, recherche de financements, ressources humaines, domotique, etc.). Il est possible de distinguer trois niveaux hiérarchiques dans le cadre de ce type d'activités : les dirigeants des institutions qui assurent principalement des fonctions de direction ou d'encadrement au niveau de chef de service ; les cadres intermédiaires qui se retrouvent à mi-chemin entre une fonction hiérarchique et l'intervention sur le terrain ; et les gestionnaires de projets/chargés de mission qui sont responsables du montage, de l'exécution et du suivi de projets particuliers.

Les trois catégories d'activités évoquées ci-dessus se distinguent selon un certain nombre de facteurs. Pour les deux premières, il existe un contact direct entre les éducateurs(trices) ou les éducateurs(trices) gradué(e)s avec les usagers, tandis que pour la troisième, ce contact est tout au plus sporadique. Dans l'exécution des tâches professionnelles, il existe au sein des trois catégories également des différences quant au degré d'autonomie accordé à l'acteur socio-éducatif : certaines activités doivent suivre un cheminement obligatoire (indications législatives, thérapeutiques, procédures, etc.), d'autres permettent une interprétation et une démarche autonomes.

D'après nos recherches empiriques et littéraires, nous pouvons résumer que l'action socio-éducative se caractérise par plusieurs facteurs :

- des actes de la vie quotidienne ;
- des activités techniques spécifiques ;
- l'établissement et le maintien de relations interpersonnelles avec les usagers et des équipes de travail ;
- la médiation avec l'entourage de l'utilisateur ;
- une analyse et une réflexion sur la pratique éducative ;
- l'organisation, la coordination ;
- la gestion, l'administration.

De plus, les métiers socio-éducatifs renvoient à une extrême diversité :

- diversité des tâches ;
- diversité des missions ;
- diversité des organisations ;
- diversité du sens donné à la fonction.

Les activités professionnelles de contact et d'intervention directes des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s peuvent ainsi être décrites dans les termes suivants :

Les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s ont pour rôle de favoriser le développement, l'épanouissement et la socialisation des personnes qui leur sont confiées. Par conséquent, le travail varie selon le type d'établissement dans lequel ils/elles interviennent, selon le milieu social et selon l'âge des usagers. Tout en conservant une certaine autonomie dans l'organisation de leurs activités, ils/elles travaillent en équipe avec tous ceux qui participent à l'action éducative.

Ils/elles peuvent constituer les initiateurs de la vie en collectivité et contribuent à aménager des espaces de vie. Pour répondre aux besoins physiques, intellectuels et affectifs des usagers, ils/elles mettent en œuvre toute une gamme de situations ludiques, d'animation, d'accompagnement, de conseil, de suivi, d'apprentissage et de communication.

Par rapport aux besoins des différents publics cibles, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont amenés à mettre en œuvre au sein d'instituts médico-pédagogiques-professionnels des programmes spécifiques dans le cadre de troubles ou d'inadaptations diverses : handicaps moteurs, physiques ou sensoriels, déficiences intellectuelles et mentales, troubles de la personnalité ou du comportement, difficultés de (ré-)insertion sociale et socio-professionnelle, troubles de l'apprentissage, alcoolisme, toxicomanie, prostitution, violence, agressions, etc.

Ces activités s'adressent non seulement à des enfants, mais aussi à des usagers adolescents, adultes ou âgés. Elles concernent le développement psychologique, social et/ou physique de ces personnes. Les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s assument des rôles de conseil et d'animation, d'aide et d'accompagnement, de prise en charge et d'organisation d'activités, ils/elles sont chargés de l'élaboration et de la mise en œuvre de programmes et de projets socio-éducatifs.

La panoplie des activités des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s comprend des programmes de stimulation précoce, de garde, de loisirs, d'intégration, de prévention, de psychomotricité, de pré-lecture et de pré-écriture pour les très jeunes enfants ou des activités concernant l'aide à l'intégration à la classe régulière, le développement de programmes spéciaux et de rattrapage, de développement affectif et social pour les enfants scolarisés. Au niveau secondaire, les éducateurs(trices) et surtout les éducateurs(trices) gradué(e)s sont confrontés à des problématiques d'échec scolaire, de délinquance juvénile et de toxicomanie. Ils/elles interviennent au sein de centres d'accueil et de réadaptation, en famille, à domicile, dans des foyers, en milieu ouvert ou fermé, hospitalier ou d'hébergement.

Ils/elles sont de plus en plus concernés par la population des personnes âgées en perte d'autonomie et doivent assurer la mise en œuvre de

programmes d'entraînement physique et cognitif, d'animation et d'aide à domicile.

Leurs lieux d'intervention sont également très variés : en famille, centres d'accueil et d'orientation, institutions sociales ouvertes et fermées, crèches et garderies, foyers et résidences, établissements hospitaliers, institutions sociales communes, écoles et lycées.

D'une façon générale, cette famille de métiers est appelée à travailler auprès de toutes les personnes – de tous âges – qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'insertion sociale.

#### **11.4      *Concernant l'évolution quantitative et qualitative du secteur socio-éducatif***

Par rapport à notre analyse des offres d'emploi publiées par les institutions socio-éducatives, il est manifeste que ce secteur est en train d'évoluer de façon inéluctable. Le besoin accru en personnel qualifié apparaît être bien plus qu'un simple phénomène momentané dû au fait que l'investissement dans le secteur socio-éducatif représente une priorité de l'Etat luxembourgeois. Il est ainsi probable que ce besoin s'accroît encore davantage dans le futur. Suivant les résultats de notre étude, les effets d'une première grande vague de professionnels de ce secteur partant en retraite se fera ressentir dans quelques années.

En deuxième lieu, le secteur socio-éducatif se caractérise du point de vue qualitatif par sa multitude et sa diversité. Le contexte du Luxembourg se caractérise par l'existence de nombreuses institutions dont une grande majorité est spécialisée dans un ou plusieurs domaines spécifiques. Pour l'emploi en général des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, cela signifie qu'ils/elles sont confrontés à une très large gamme d'activités qui ne se limitent définitivement plus à des activités d'enseignement ou devant le public cible des jeunes enfants. La richesse des domaines d'activités ne cesse de croître et par conséquent, les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s sont de plus en plus confronté(e)s à une situation « concurrentielle » avec d'autres professions intermédiaires, notamment de la santé et de l'assistance sociale.

Cette incertitude se traduit d'ailleurs par un manque de précision qui se fait remarquer au niveau de l'appellation et des profils des métiers. Les termes d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s n'étant apparemment plus suffisants pour désigner les professions, les dirigeants commencent à utiliser des termes plus généraux (« agent- »), suivi de déterminants plus précis (« -éducatif, -socio-éducatif, -social »).

De même, du côté de la population des éducateurs(trices) gradué(e)s, nous avons constaté une certaine volonté de renommer la profession en « pédagogue social », à l'instar de la désignation allemande « Sozialpädagoge ».

En ce qui concerne la désignation « éducateurs(trices) », malgré les changements induits par le cadre législatif, nous constatons que la profession continue dans une très large mesure à utiliser la désignation « éducateurs(trices) diplômé(e)s », par analogie à l'expression « éducateurs(trices) gradué(e)s ».

Il faut donc se poser la question s'il n'est pas utile de prévoir le même type de désignation pour les deux professions.

### **11.5      *Concernant le passage de la logique des qualifications vers la logique des compétences***

Notre étude a également permis de mettre en évidence une certaine tendance vers un changement de paradigme au niveau du binôme « qualifications/compétences ».

Traditionnellement, l'action du secteur socio-éducatif s'est inscrite dans la logique des qualifications mettant en exergue les diplômes et les itinéraires professionnels. Cette logique se caractérise par la sélection, la rémunération et la promotion sur diplôme. Le but de cette démarche est d'établir une parfaite adéquation entre le poste de travail et le diplôme. Elle va de pair avec un sentiment de réconfort et permet de construire une certaine identité professionnelle. Il s'agit d'une approche fermée, puisque les emplois sont réservés aux titulaires de diplômes.

Par rapport à ce premier constat, notre analyse a permis d'observer du côté des dirigeants des institutions socio-éducatives un changement d'attitude vers une logique des compétences<sup>32</sup>. Il s'agit d'une approche ouverte mettant fin à cet automatisme d'attribuer tel diplôme à tel poste et facilitant l'accès à l'emploi à des qualifications très diverses. Par conséquent, les intitulés des postes deviennent plus imprécis, généraux, diversifiés et renvoient plutôt à des fonctions et à des missions.

La seule qualification sous forme d'un diplôme n'est plus retenue comme unique critère de sélection ou de promotion. Au contraire, un nombre croissant de facteurs déterminent les décisions y afférentes : personnalité, expériences personnelles et professionnelles, engagement, attitude, formation continue. On est donc en présence d'une démarche multicritères en combinaison avec une gestion individualisée et négociée de l'emploi, voire des carrières professionnelles.

De cette manière, le secteur socio-éducatif pourrait s'éloigner, malgré de nombreuses réticences, de la logique actuelle de statut et de cadre figé pour se diriger vers une conception plus flexible et individualisée de l'emploi. Au lieu de demander de respecter des procédures arrêtées, les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s pourraient être de

---

<sup>32</sup> Cette même logique peut être observée aussi dans beaucoup d'autres domaines ou secteurs professionnels.

plus en plus appelés à mettre en œuvre des compétences multiples, d'agir de façon autonome et de travailler dans un environnement insécurisant du fait de l'absence de prescriptions et de voies hiérarchiques formalisées. La définition des conditions de travail devra de plus en plus prendre en considération cette évolution.

Cependant, il serait erroné d'en déduire une dévalorisation du rôle des qualifications. Au contraire, parallèlement à cette évolution, nous sommes en présence du phénomène du renforcement des qualifications. Les revendications de prolonger le nombre d'années d'études se font de plus en plus nombreuses, le nombre de personnes poursuivant des études supérieures supplémentaires ne cesse de croître, les niveaux professionnels semi-qualifiés sont en phase de qualification et la formation professionnelle continue fait désormais partie de la normalité professionnelle.

La question n'est donc pas d'opposer la qualification comme une alternative à la compétence, mais d'adapter les métiers à l'évolution des nouveaux besoins et de renforcer les compétences individuelles par la formation professionnelle initiale et continue. Cette démarche devrait s'inscrire dans une perspective de gestion de l'efficacité individuelle dans un contexte organisationnel. L'enjeu du diplôme est le renforcement qualitatif de la qualification, l'enjeu du métier celui du repérage des compétences.

Donc, bien que le niveau de la qualification professionnelle ne cesse de croître, la correspondance entre le diplôme et la fonction diminue en importance.

Nous sommes donc en présence d'une confrontation de plus en plus manifeste entre la logique des qualifications et la logique des compétences.

### **11.6      *Concernant le passage de la logique des procédures à la logique des projets et des services***

Une autre tendance qu'on peut dégager de l'ensemble des données répertoriées concerne tout d'abord le passage de la logique des procédures et des instructions vers la logique d'une gestion autonome de projets (au-delà des projets pédagogiques). Les éducateurs(trices) et les éducateurs(trices) gradué(e)s seront de plus en plus confrontés à des tâches de mobilisation de ressources internes et externes, voire au montage, à l'exécution, au pilotage et au suivi de projets ou de dossiers complets. Si cette tâche a été assurée dans le passé par les dirigeants des institutions, celle-ci incombe de plus en plus aux éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s puisque les dirigeants sont confrontés à des activités de gestion de structure. Ce sont des fonctions de coordination et de développement qui deviennent de plus en plus importantes. Leur objet est la conduite de projets inscrits dans des cadres institutionnels, comme par exemple les programmes de la Commission Européenne, et qui font intervenir une large panoplie

d'acteurs différents (nationaux et internationaux). On pourrait parler dans ce contexte d'activités d' « ingénierie sociale ».

En deuxième lieu, la logique des projets est dépassée par une logique de services. De nos jours, de nouvelles catégories d'utilisateurs sont en train de s'adresser aux institutions socio-éducatives, mais qui refuseraient de concevoir cette demande comme une sorte d' « aide en situation de détresse ». Ces utilisateurs ont plutôt la conception de rechercher un service et attendent que l'institution réponde de la sorte. Au-delà de la conception du service comme une réponse à une demande ou un besoin, le concept de service inclut la notion d'établissement d'une relation durable dans le temps et de qualité. Ce changement de paradigme comporte de nombreuses conséquences pour les acteurs socio-éducatifs, puisqu'ils devront faire face à une nouvelle donnée : la partenaire externe.

Cette évolution va de pair avec la transformation des organisations selon des modes de fonctionnement managériaux et avec la construction d'emplois complexes, flexibles, ouverts, mais aussi insécurisants et partiellement ambigus. Mais sans cadre de référence, notamment sous forme de profils professionnels ou de conventions de régularisation, il sera difficile de maîtriser la croissance du secteur, de piloter la dérégulation du marché du travail et la flexibilisation des conditions de travail.

### **11.7      *Concernant le passage de la logique de généralisation vers la logique de spécialisation***

Au niveau de la question de la spécialisation, nous sommes en présence de plus d'interrogations que de solutions et la réponse à cette question n'est pas sans ambiguïtés. Surtout les éducateurs(trices) diplômé(e)s souhaitent une spécialisation technique notamment au niveau de la formation professionnelle initiale, alors que les employeurs mettent plutôt l'accent sur le développement de la personnalité et sur l'apprentissage de compétences générales et sociales, et envisagent une spécialisation seulement à un moment ultérieur de la carrière professionnelle.

Il n'est néanmoins pas facile de trancher cette question.

Sur base de nos recherches, nous constatons une certaine évolution que nous jugeons utile de qualifier de binôme « divergence – convergence ».

A un niveau plus élevé de l'échelle, la tendance générale indique la « divergence », c'est-à-dire vers la spécialisation. L'argumentation est que les différents acteurs souhaitent disposer des connaissances spécifiques leur permettant d'appréhender de façon adéquate les différentes situations professionnelles auxquelles ils se voient confrontés. Cette tendance vers une spécialisation accrue se fait remarquer non seulement à un niveau horizontal, mais aussi à un

niveau vertical. A cause de la croissance du secteur et du besoin des institutions de disposer de services opérationnels et fonctionnels, il se crée une répartition hiérarchique des tâches sous forme de spécialisations entre professionnels de même niveau.

A côté de cette tendance vers la spécialisation des tâches d'intervention et de gestion, nous sommes en présence d'une tendance vers la « convergence ». Elle consiste à qualifier davantage les acteurs de « première ligne » et d'enrichir les tâches des métiers de base et de niveau inférieur en contact direct et permanent avec les usagers. Ces acteurs commencent à prendre une place de plus en plus importante dans l'intervention sociale et risquent de concurrencer les métiers intermédiaires par l'absence de différenciations. Cette tendance sera renforcée dans un contexte de budgétisation des postes de travail. C'est l'émergence des professions commençant par « aide-... » qui tôt ou tard vont se substituer aux métiers intermédiaires qui risquent de leur côté de ne pas parvenir à temps à se réorienter vers d'autres fonctionnalités.

Cette « pression » est fortement ressentie par les acteurs intermédiaires du secteur socio-éducatif qui ont tendance à revendiquer une spécialisation pour y remédier. Ils/elles souhaitent s'orienter davantage vers les professions spécialisées du type bac +4 ou +5. Cette tendance est renforcée par la proposition de créer des tronc communs entre les professions des éducateurs(trices) gradué(e)s et les professions de psychologues et de pédagogues. Or, il est risqué de vouloir assimiler une formation professionnelle initiale du type professionnalisante à une formation purement académique. Les finalités sont différentes : une formation professionnalisante a pour but d'apprendre la mise en application réfléchiée et opérationnelle des techniques professionnelles, une formation académique a pour but de mener des réflexions et des recherches sur un sujet et d'apprendre une méthodologie scientifique. Par conséquent, les parcours devraient également être différents.

La spécialisation, surtout précoce, est problématique. Tout d'abord, elle contribue à l'éclatement de la profession, ce qui ne contribue pas nécessairement au développement d'une identité professionnelle. Deuxièmement, cette tendance revêt une approche industrielle de division et de segmentation des tâches, au lieu de maintenir une attitude « artisanale-globale ». La spécialisation comporte également le risque d'un appauvrissement des champs d'activités et de leurs contenus. Elle affaiblit le degré d'autonomie de l'acteur socio-éducatif, elle engendre une perte de la vision de l'utilisateur dans son ensemble et empêche une maîtrise globale des actes professionnels. La spécialisation doit également être considérée comme une entrave à la mobilité professionnelle, car malgré tout, le marché de l'emploi luxembourgeois dans le secteur socio-éducatif ne présente pas des opportunités illimitées pour toutes sortes de spécialistes. Par ailleurs, la spécialisation précoce pose problème dans la mesure où des éducateurs(trices) gradué(e)s qui ne trouvent pas d'emploi dans leur spécialité deviennent pratiquement inemployables.

Finalement, nous constatons qu'il y a confusion entre le concept de « spécialisation » et le concept d' « insertion professionnelle ». Dans de nombreux cas, il existe une revendication d'une spécialisation à la fin de la formation professionnelle initiale dans le but – ou l'espoir – d'être mieux préparé aux réalités professionnelles auxquelles surtout un débutant est confronté. Or, la spécialisation ne doit pas être confondue avec des mesures de mises au travail. Au lieu de revendiquer une spécialisation pour faciliter l'insertion professionnelle, il serait plus utile de réfléchir sur des approches facilitant la transition entre la formation et le monde professionnel.

### **11.8      *Concernant une nouvelle logique de différenciation des métiers***

Au-delà des appellations des métiers d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s, nous sommes dans une situation dans laquelle, tel que nous l'avons déjà évoqué, de plus en plus de métiers se cachent sous ces appellations. Mais de façon plus fondamentale encore, nous avons pu mettre en évidence une différenciation plus prononcée en deux catégories de métiers distinctes : d'une part les métiers du contact et de l'intervention directs, et de l'autre les métiers organisationnels. De plus en plus d'éducateurs(trices) et d'éducateurs(trices) gradué(e)s seront confrontés à ce type de métiers « administratifs » (par opposition aux métiers de terrain), sans nécessairement avoir été préparés à ces tâches par des mesures de formation professionnelle continue et sans nécessairement pouvoir s'identifier avec de telles tâches professionnelles.

Plutôt que d'établir des distinctions entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, il serait préférable de les différencier selon des considérations fonctionnelles (« staff », métiers d'appui) et opérationnelles (« line », métiers de contact), avec des conséquences sur la formation professionnelle initiale et continue des acteurs du monde socio-éducatif.

## 12 Recommandations

Comme nous avons pu le constater à travers les différentes analyses que nous avons effectuées dans le cadre de cette étude, le concept de développement des compétences des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s fait figure de clé de voûte de la problématique de ce secteur.

Parmi les multiples définitions du concept de la compétence, celle qui trouverait la place la plus appropriée dans le contexte de cette étude est celle qui consiste à admettre que la compétence est un *ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau*<sup>33</sup>.

On fait référence dans le cas de cette définition à la possession d'aptitudes *inaltérables dans le temps*, mais qui laisseraient la possibilité à l'acquisition d'autres compétences plus spécifiques.

Nous pouvons rapporter cette définition à la problématique de notre étude à plusieurs points de vue.

D'une part, malgré certaines attentes ou convictions, les formations professionnelles initiales proposées aux éducateurs(trices) et aux éducateurs(trices) gradué(e)s ne se distinguent pas sensiblement l'une de l'autre.

D'autre part, s'il ne nous appartient pas de porter un jugement sur la pertinence de la formation professionnelle initiale proposée aux acteurs socio-éducatif, nous pouvons émettre des propositions et des recommandations visant à formaliser le système de développement des compétences des différentes catégories d'éducateurs.

Comme nous l'avons vu dans les rubriques précédentes, le secteur socio-éducatif se caractérise par la diversité des tâches et des champs d'intervention. Prétendre couvrir par la formation professionnelle initiale tous les domaines concernés par la fonction d'éducateurs(trices) ou d'éducateurs(trices) gradué(e)s relève à nos yeux d'un défi qu'il paraît bien difficile de relever.

Cependant, nous estimons qu'il est possible de réfléchir sur un certain nombre de conséquences à partir des considérations qui précèdent, à savoir :

### 12.1 **La nécessité de construire des référentiels de compétences**

Comme nous venons de le montrer, les métiers de l'éducation concernent une très large gamme d'activités.

---

<sup>33</sup> Maurice de Montmollin

Outre l'importance – à notre avis secondaire – des appellations, comme par exemple éducateurs(trices), éducateurs(trices) diplômés [sic], éducateurs(trices) gradué(e)s, agents-socio-éducatifs, et qui cèdent parfois au chant des sirènes (cf. « Sozialpädagoge »), il nous semble plus urgent de définir des référentiels de métiers, comprenant des descriptifs précis des tâches et fonctions du secteur socio-éducatif.

A cet effet, il est important d'élaborer des référentiels de compétences à partir de référentiels de situations professionnelles et des domaines d'activités des éducateurs, à partir desquels il sera possible d'élaborer des référentiels et des cursus de formation professionnelle initiale et continue.

L'adaptation de la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s aux besoins et réalités du terrain est un enjeu majeur. Néanmoins, sans vouloir proposer un curriculum pour la formation de ces professionnels dans le cadre de cette étude, il convient de préconiser à nouveau la mise en œuvre et l'usage d'un outil qui nous apparaît essentiel afin d'engager une véritable professionnalisation des métiers du secteur socio-éducatif : le référentiel de compétences.

Le référentiel de compétences est un outil qui permet d'apporter un ensemble d'informations nécessaires au développement des compétences d'une certaine catégorie d'individus. Dans le cas des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, nous avons pu constater que les champs d'intervention et les tâches exercées couvraient de si nombreux domaines qu'il est bien difficile d'en proposer une liste exhaustive. C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire d'établir un référentiel des compétences transversales, proposant une classification précise des savoirs, savoir-faire et savoir-être communs aux éducateurs(trices) dans un premier temps et aux éducateurs(trices) gradué(e)s dans un deuxième temps.

De cette manière, et suite à cette étape préalable de construction de ces référentiels, il nous semble que l'adaptation de la formation professionnelle initiale s'en trouverait d'une part facilitée, et d'autre part davantage pertinente et adaptée aux pratiques réelles.

## **12.2 L'avantage de construire des socles communs de compétences**

Par rapport aux résultats de cette étude, il est également indispensable de mener une réflexion au sujet d'un « socle commun de compétences ».

Nous estimons qu'il n'est pas possible, ni souhaitable, de prévoir des formations spécifiques, dites de spécialisation, pour la gamme des cas de figures possibles. Au contraire, le fait de ne pas pouvoir facilement identifier les différences entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, voire d'autres professions socio-éducatives, nous amène à

formuler l'hypothèse d'une formation professionnelle initiale autour d'un socle commun de compétences quel que soit le lieu d'exercice.

Nous estimons que ce socle devrait être façonné, aménagé ou complété par des compétences supplémentaires dans le but d'ajuster la pratique au contexte d'intervention. Pour y arriver, les institutions socio-éducatives devraient assumer leurs responsabilités et jouer un rôle plus proactif en veillant à systématiser la période d'insertion professionnelle. Durant cette période, différentes mesures de formation d'insertion (tutorat, coaching, séminaires,...) devraient être prévues, afin de permettre un ajustement optimal par rapport à la catégorie des usagers, aux pratiques professionnelles spécifiques et à l'organisation du travail.

Ces socles communs de compétences devraient se caractériser par un équilibre entre différents éléments : *savoir, savoir-faire, savoir-être*. Ils devraient inclure des éléments de connaissances théoriques et de culture générale, des éléments de techniques et de pratiques professionnelles et un travail sur la personnalité. Ainsi, dans cette hypothèse, la finalité d'une formation professionnelle initiale pourrait être de transférer un ensemble d'outils transversaux, fondements nécessaires à l'acquisition d'une spécialisation ultérieure par le moyen de la formation professionnelle continue.

Une telle organisation de la formation professionnelle initiale revêt ainsi davantage un aspect de préparation au métier que de transmission définitive de connaissances.

### **12.3 La proposition de développer la mise en situation de travail et la spécialisation par la formation professionnelle continue : le continuum de formation**

Le volet pratique de la formation professionnelle initiale représente un élément important pour pouvoir faire face aux exigences du terrain. Il s'agit de trouver un équilibre entre deux extrêmes : d'une part, il faut éviter de tomber dans le piège d'une « stagification » extrême, et d'autre part, il ne faut pas non plus se cantonner à une formation professionnelle initiale trop théorique. Par contre, la prolifération des stages ne peut pas être considérée comme le remède miracle contre les avatars rencontrés au début de la carrière professionnelle.

Les stages sont utiles, si et seulement s'ils sont bien préparés, ciblés, concrets, pratiques et accompagnés. Si cependant le stage devient synonyme de « *learning by doing* », d'un apprentissage sur le tas (quel tas ?, *doing what ?*), l'effort induit d'apprendre par l'erreur est trop important par rapport au retour sur investissement et certainement incompatible avec des valeurs morales. Les stages devraient surtout permettre un apprentissage ciblé et spécifique, adapté à des situations personnalisées et concrètes.

Nous pensons que si la formation professionnelle initiale seule ne suffit pas à l'apprentissage du métier, il convient d'accorder toute son importance à la période *d'insertion professionnelle* en favorisant un véritable apprentissage pratique de transition. Cette démarche a pour objectif de permettre la mise en pratique des compétences acquises en milieu scolaire et implique une responsabilisation très importante des employeurs.

Nous estimons aussi que la spécialisation pourrait être décalée à un moment ultérieur de la carrière professionnelle. Suite à une formation professionnelle initiale de base, suivie d'une mise au travail systématique et accompagnée, la spécialisation pourrait être prévue après une période de trois années par exemple et être assurée à l'aide de mesures de formation professionnelle continue spécifiques. Il va sans dire que des périodes de spécialisation peuvent se succéder à intervalles réguliers. Elles sont particulièrement utiles à des moments-clé de la carrière professionnelle : promotion, prise de responsabilité, changement du domaine d'activité.

Cette formation en alternance entre différentes périodes d'apprentissage théorique, de mise en situation de travail et d'évolution professionnelle pourraient parfaitement être articulées dans des cursus de formation professionnelle initiale et continue intégrés et flexibles, répondant à la fois aux intérêts de la personne concernée qu'aux réalités du marché de l'emploi.

A cet égard nous aimerions suggérer la notion de *continuum de formation*, composé de trois éléments :

1. formation professionnelle initiale et apprentissage de base d'un métier ;
2. insertion professionnelle et mise au travail ;
3. formation professionnelle continue : adaptation, recyclage, promotion, spécialisation.

Dans d'autres termes, ce continuum de formation devrait être articulé sous forme d'une formation en alternance systématique étendue tout au long de la carrière professionnelle.

#### **12.4 La nécessité d'améliorer les pratiques de formation professionnelle continue**

Si le premier volet de nos préconisations était en lien avec la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s, nous avons également émis l'hypothèse de revaloriser la place et les pratiques de formation professionnelle continue de sorte à en faire un espace de spécialisation.

La diversité des champs d'actions du secteur socio-éducatif ne pouvant être prise en compte dans les parcours de formation professionnelle initiale dans son intégralité, les dispositifs et les offres de formation

professionnelle continue apparaissent alors comme la voie alternative ouverte à la spécialisation des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s.

Il est en effet possible d'imaginer un dispositif de formation professionnelle continue permettant aux différentes catégories d'éducateurs d'acquérir au cours de leur carrière les outils utiles au développement de leurs compétences, en fonction des publics et des contextes respectifs.

Il ressort en effet de l'étude que l'ensemble des individus concernés est largement favorable à la mise en place d'une formation tout au long de la vie, reconnue comme primordiale dans un souci d'actualisation des connaissances et des compétences.

### **12.5 La proposition de définir des aires professionnelles et une chaîne de traitement**

Selon les résultats de nos recherches, nous jugeons approprié de proposer des aires d'activités professionnelles, spécifiques aux trois catégories de métiers éducateurs(trices), éducateurs(trices) gradué(e)s et autres professions socio-éducatives spécialisées. Puisque ces différentes aires sont interdépendantes, nous aimerions définir les relations entre ces aires à l'aide de la notion de chaîne de traitement (☺ ☹ ☺ ☹).

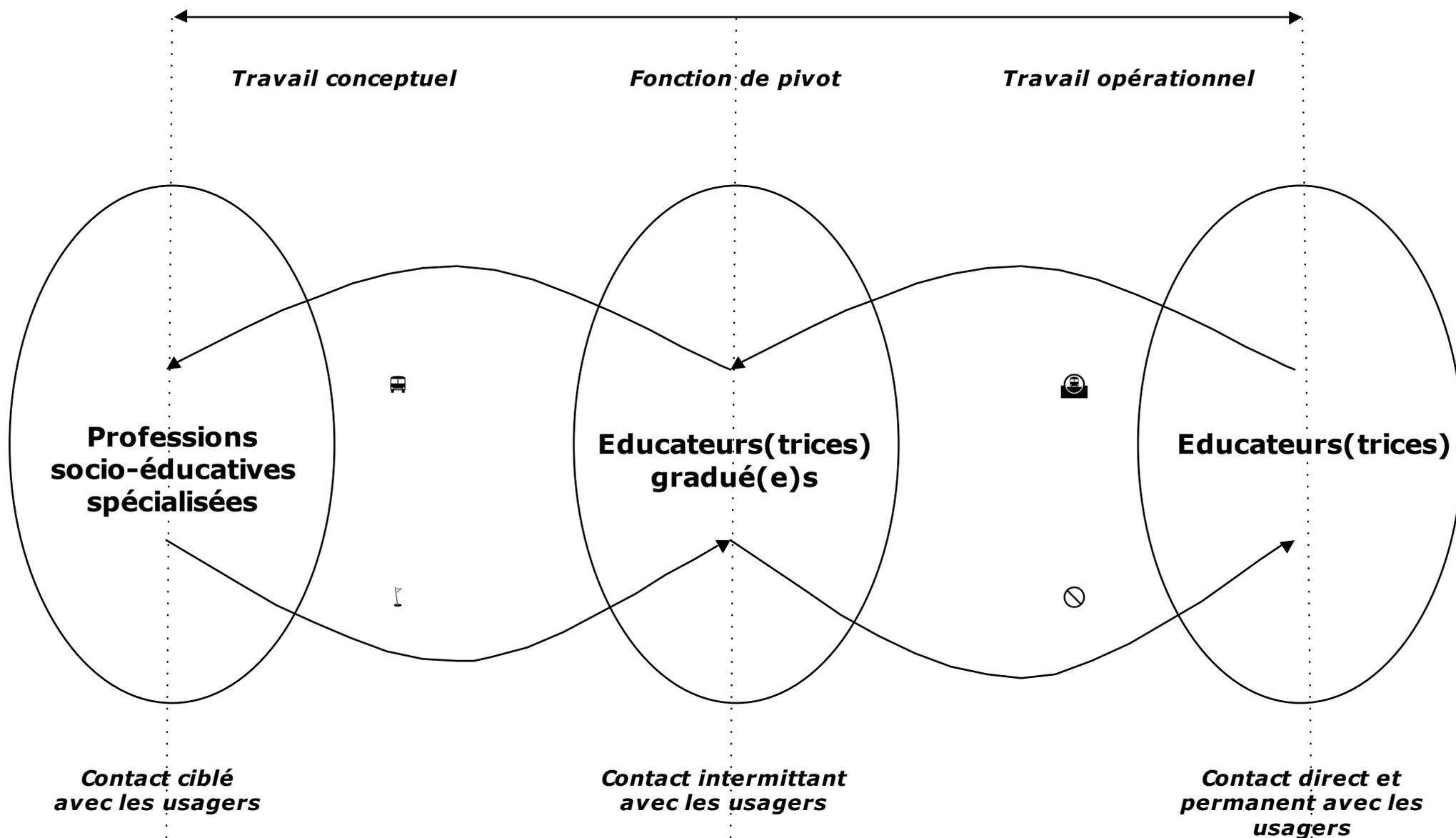
Ces aires professionnelles semblent être indispensables pour pouvoir distinguer davantage les trois types de profession. Sans cette distinction visible, il sera de plus en plus difficile de justifier des différences de rémunération motivées par la seule différence des diplômes : si les performances de détenteurs de deux diplômes ne se distinguent pas dans la pratique, qu'elle est alors la justification d'en avoir deux ? Est-ce qu'un seul – le moins onéreux en l'occurrence – ne suffirait-il pas ?

Or, nous estimons que ces aires professionnelles doivent se façonner non seulement à travers des profils professionnels adéquats, des critères de définition de postes appropriés, un changement au niveau des représentations sociales des employeurs, mais surtout aussi à travers une séparation plus visible des formations menant aux deux métiers. A cet effet, il semble indispensable de séparer la formation des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s, en créant non seulement un parcours sous forme d'études supérieures professionnalisantes pour éducateurs(trices) gradué(e)s au sein d'une institution universitaire, mais en intégrant la formation initiale des éducateurs(trices) au sien d'une institution spécifique du type secondaire technique (cf. : « lycée technique pour professions socio-éducatives »).

Le schéma suivant donne une représentation graphique du concept des aires professionnelles et de la chaîne de traitement.



Graphique 76 : Aires professionnelles et chaîne de traitement



*Travail  
théorique*     *Travail de  
conseil*

*Travail  
conceptuel*     *Travail  
opérationne  
|*

*Travail  
opérationne  
|*     *Intervention  
directe*

### **12.6 L'éducateur comme passeur de sens**

Finalement, pour caractériser l'éducateur (au sens large), nous pouvons emprunter quelques réflexions à René Barbier<sup>34</sup>. En effet, il définit l'éducateur comme un « passeur de sens ».

Dans un monde tourmenté, de plus en plus de personnes ont besoin de passeurs entre des univers de significations de plus en plus plurielles et paradoxales. Plus encore, si notre société souhaite concilier les intérêts de la collectivité avec la volonté de l'épanouissement personnel, il faudra aussi poser la question du sens en éducation.

L'éducateur, toujours selon Barbier, apparaît comme un « conducteur qui conduit les apprenants hors de leur petit monde », qui assure une mise sur le chemin singulier de la personne conçue comme *projet* de l'individu vers le Soi. L'éducateur est d'abord un constructeur qui établit des liens entre l'homme, les autres hommes et le monde, par la transmission de valeurs socialement reconnues. L'éducateur n'est pas simplement un être de savoir et de savoir-faire, un érudit, une « boîte à fiches ». Il est cet être conscient et lucide qui s'appuie sur la connaissance de soi, expérimentalement assumée, pour accueillir le savoir des autres, au bénéfice du doute, et le faire fructifier.

L'éducateur au sens large exerce sa fonction auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes inadaptés, handicapés ou en situation de dépendance. A travers un accompagnement particulier, l'éducateur aide quotidiennement à instaurer, restaurer ou préserver l'adaptation sociale et l'autonomie de ces personnes. Il participe ainsi à l'action éducative, à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne des personnes accueillies en liaison avec les autres professionnels de l'éducation spécialisée.

Ce métier requiert un intérêt pour les problèmes humains et sociaux, le sens de l'organisation et de l'animation des groupes, un goût pour le travail en équipe, un engagement personnel pour répondre aux multiples situations des personnes en difficultés.

---

<sup>34</sup> Communication au Congrès International « Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université » (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997).

Barbier rappelle le roman intitulé "Siddharta", où Herman Hesse représente l'aboutissement de l'aventure ontologique de son héros en la personne d'un vieux passeur sur le fleuve. Son ami de jeunesse, Govinda, toujours en quête spirituelle, ne le reconnaît pas et continue à suivre son Maître. Il méconnaît ainsi tout ce qu'un « passeur » vers l' « autre rive » comme disent les sages orientaux, pouvait lui apporter.

## 13 En guise de conclusion

1. Il s'agit d'un secteur en haute conjoncture. L'activité exercée au sein de ce secteur n'est pas construite de façon uniforme, homogène ou explicite, il existe un fort entrecroisement entre les différents professionnels, de nombreuses intersections entre de multiples intervenants, à l'intersection de beaucoup d'autres métiers.

Ce secteur se caractérise d'une part par une prolifération des petites structures et d'autre part par la construction de véritables grandes « entreprises » du socio-éducatif, agissant selon des agendas plus ou moins autonomes et pratiquant des principes de gestion propres. On peut mettre en évidence une certaine polarisation qui comporte un potentiel de conflit élevé puisque cette tendance est diamétralement opposée à une conception publique de la gestion du travail.

2. Il s'agit de métiers qui sont en train de changer de façon radicale et accélérée, de se recomposer et de se réorganiser autour d'une logique des compétences et d'une organisation managériale. Les activités des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s s'exercent dans une multitude d'institutions, auprès d'une large gamme de publics cibles, selon des modes et des techniques d'intervention de plus en plus sophistiquées. Il est clair que cette évolution engendre de nombreuses incertitudes et résistances.
3. La prolifération des appellations des métiers va se renforcer et le lien direct entre diplômes et postes de travail diminuer. La description d'un emploi n'est plus équivalente à un diplôme, mais à des compétences et à des parcours.
4. Il conviendrait également de se demander si nous ne sommes pas en présence d'une certaine déprofessionnalisation de certains postes de travail, surtout de ceux qui sont en contact direct avec les usagers. Cette évolution est certainement en lien avec la volonté de vouloir budgétiser davantage les activités socio-éducatives, respectivement les postes de travail. Cette tendance va cependant de pair avec une volonté de renforcer la qualification de ces métiers, surtout à des niveaux inférieurs.
5. Les métiers exigeant une qualification plus élevée et surtout intermédiaire sont en train de se diriger davantage vers des activités de gestion et de charges hiérarchiques, et vers des conceptions très spécialisées des activités professionnelles. Avec l'avènement de structures de tailles diverses et de plus en plus nombreuses, ces métiers vont migrer de plus en plus vers des activités liées à l'institution et à l'expertise, et sont de moins en moins en lien avec des activités de traitement des usagers. Leur fonction sera intermédiaire, sous forme d'une interface entre le monde administratif et professionnel, et entre les différents intervenants du monde socio-éducatif.

6. La séparation entre les métiers de généralistes et les métiers de spécialistes n'est qu'à ses débuts et soulèvera certainement un certain nombre de questionnements : Comment peut-on maintenir la qualité de l'intervention en présence, d'une part, d'un personnel semi-qualifié ou de bénévoles qui basent leurs actions sur la bonne volonté et, d'autre part, des acteurs de plus en plus spécialisés qui se définissent prioritairement par les activités pour lesquelles ils/elles ne sont pas responsables ou compétents ? Comment maintenir l'aspect global de l'intervention sociale et garantir qu'on s'intéresse à l'utilisateur dans sa globalité si nous nous confions à de plus en plus de professions qui s'occupent de plus en plus uniquement d'extraits minuscules de la réalité ? Le risque de la parcellisation de l'intervention sociale est manifeste et la relation avec l'utilisateur se trouve affaiblie.
7. Les métiers du socio-éducatif n'échappent pas aux évolutions qui affectent notre société en général. Cette évolution ne pourra pas se faire sans tensions, surtout lorsque l'on est simultanément en présence de plusieurs logiques fondamentalement différentes : secteur privé et secteur public ; qualification et compétence ; flexibilisation et sécurité de l'emploi. Comme tous les autres secteurs, le secteur socio-éducatif devra faire face à des modes de gestion beaucoup plus hétérogènes et diversifiés.
8. Par rapport à la question des besoins en qualifications du secteur socio-éducatif, la réponse doit logiquement être nuancée. Il n'existe pas d'unité du travail dans le secteur socio-éducatif et les institutions de « production » de qualifications devront tenir compte de cette réalité. La professionnalisation des acteurs s'étendra dans le temps et au-delà de la formation professionnelle initiale, de sorte qu'il sera indispensable de réfléchir davantage sur un *continuum de formation*.
9. Les acteurs du secteur socio-éducatif seront de plus en plus confrontés à des situations caractérisées par l'ambiguïté et l'incertitude qui les obligeront à naviguer entre un mode de fonctionnement flexible, autonome, ouvert, et un mode de fonctionnement réglementé et normatif. La volonté d'offrir des services sur-mesure et individualisés se heurte aux dispositions légales et réglementaires toujours plus nombreuses. Le gain récent en autonomie à travers la conception du travail par projets sera relativisé par une régulation professionnelle accrue et par une conception collective du travail.
10. A notre avis, le grand défi auquel sera confronté le secteur socio-éducatif ne concerne pas uniquement les métiers des éducateurs(trices) ou des éducateurs(trices) gradué(e)s, mais essentiellement la question de la professionnalisation de ses structures et de ses ressources humaines. Une qualification adéquate des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s devrait pouvoir y contribuer dans une large mesure.

- Il semble exister un manque au niveau de l'identification des éducateurs(trices) gradué(e)s avec un profil professionnel spécifique à leur métier. L'explication tient peut-être au fait que les éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s se partagent très souvent sur le terrain les mêmes champs d'action et les mêmes tâches. Nous allons employer le terme de pseudo-concurrence entre éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s pour caractériser la situation entre ces deux groupes professionnels. Nous avons vu antérieurement que cette situation ne se limite pas seulement à la région luxembourgeoise. En effet, en France, la situation est similaire, notamment entre la profession du moniteur et celle de l'éducateur spécialisé. Depuis toujours la profession de moniteur pâtit de sa proximité avec celle d'éducateur spécialisé. Il est vrai que la différence entre les conditions d'exercice des deux métiers se remarque à peine. Nous avons vu que la profession a failli disparaître, en 1990, à l'occasion de la réforme du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé menée par la direction de l'action sociale. C'est grâce au refus des employeurs de supporter le coût financier résultant qui a finalement su sauvegarder la profession du moniteur-éducateur. On peut s'imaginer que des problèmes analogues pourraient un jour se poser également au Luxembourg.

## **14      Annexes**

### **14.1      *Questionnaire 1 s'adressant aux dirigeants des institutions socio-éducatives***

# Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Etude sur les demandes de qualification du secteur socio-éducatif

Enquête par questionnaire auprès de l'ensemble des institutions du secteur socio-éducatif

Prière de renvoyer ce questionnaire - pour le 05.02.2001 - à

Etudes et Formation S.A.  
335, route de Longwy  
L-1941 Luxembourg

## Partie I. Questions concernant votre institution

Quelle est la désignation exacte de votre institution ?\*

\_\_\_\_\_

Quel est le degré d'autonomie de votre institution ?

Votre institution peut être considérée comme une institution mère dont dépendent d'autres entités.  
(Remplissez les cases qui conviennent)

	Elevé	Moyen	Faible	Aucun
Nombre d'entités ayant un degré d'autonomie financière				
Nombre d'entités ayant un degré d'autonomie de gestion				
Nombre d'entités ayant un degré de pouvoir décisionnel				

Votre institution peut être considérée comme une entité dépendant d'une institution mère.  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

	Elevé	Moyen	Faible	Aucun
Degré d'autonomie financière				
Degré d'autonomie de gestion				
Pouvoir décisionnel				

Votre institution est complètement autonome.

Quel est l'objet social de votre institution ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\* La réponse à cette question est facultative. Cependant, pour des raisons de suivi et de gestion du projet, nous vous saurons gré de nous fournir ces données. Bien évidemment, les données fournies dans ce questionnaire seront traitées de façon absolument confidentielle et selon les réglementations en vigueur au Grand-Duché de Luxembourg en matière de protection des données. Dans aucun cas, les données ne seront utilisées à des fins de publication ou de distribution et n'apparaîtront pas dans le rapport final.

Est-ce que votre institution est du type ?

conventionnée avec l'Etat

conventionnée avec une commune

non conventionnée

En quelle année votre institution a-t-elle été créée ?

---

Dans quelles catégories d'activités s'inscrit votre institution ? (Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

- |  |   |
|--|---|
| Foyer du jour  | Maison de soin  |
| Foyer de nuit  | Centre pénitentiaire  |
| Centre d'accueil                                       | Centre intégré pour personnes âgées                         |
| Crèche   | Centre de loisirs, de sports ou de vacances                 |
| Garderie   | Action et services pour jeunes                              |
| Maison de jeunes                                       | Centre d'information pour jeunes                            |
| Centre de jour spécialisé                              | Centre d'information pour familles                          |
| Centre d'éducation différenciée                        | Centre d'information pour femmes                            |
| Centre de formation initiale                           | Centre d'information pour immigrés et réfugiés              |
| Centre de formation de jeunes en insertion socio-prof. | Centre d'information pour personnes handicapées             |
| Centre de formation continue                           | Centre d'information pour personnes sans domicile fixe      |
| Centre assurant des cours d'appui                      | Service d'orientation et de psychologie                     |
| Centre de formation en propédeutique                   | Service de guidance de l'enfance                            |
| Atelier de travail                                     | Service de placement familial ou en institution spécialisée |
| Centre de réadaptation                                 | Service d'aide par téléphone                                |
| Intervention/rééducation précoce                       | Service d'aide juridique                                    |
| Education précoce                                      | Service de repas sur roues                                  |
| Institution/maison pour enfants                        | Service de soins, d'aides et d'autres services à domicile   |
| Institution/maison pour adolescents                    | Service de suivi en milieu ouvert                           |
| Institution pour personnes adultes                     | Centre médico-social, de prévention et/ou d'aide précoce    |
| Institution pour personnes âgées                       | Office social communal                                      |
| Institution pour personnes avec handicap physique      | Service de santé et de rééducation fonctionnelle            |
| Institution pour personnes avec handicap sensoriel     | Service d'aide aux toxicomanes                              |
| Institution pour personnes avec handicap mental        | Club senior et/ou section Amiperas                          |
| Institution pour personnes avec inadaptations diverses | Service de transport spécialisé et d'aide et technique      |
| Centre socio-éducatif de l'Etat                        | Service de prévention d'endettement et d'aide financière    |
| Internat scolaire                                      | Maison de retraite et/ou logements pour seniors             |
| Clinique ou hôpital                                    | Groupement professionnel                                    |
| Service rééducatif ambulatoire                         | Associations et amicales diverses                           |
| Centre de convalescence                                | Autres : _____  |

A quels publics cibles et à quels groupes d'âge s'adresse votre institution ? (Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Public cible	Groupe d'âge									Sexe	
	0-3	3-6	6-9	9-12	12-15	15-18	18-25	25-60	≥ 60	M	F
Enfants											
Adolescents											
Adultes											
Personnes âgées											
Familles											
Chômeurs											
Immigrés											
Réfugiés											
Personnes sans logement											
Handicapés physiques											
Handicapés sensoriels											
Handicapés mentaux											
Personnes avec inadaptations diverses											

Défavorisés sociaux											
Victimes d'agression											
Prostitué(e)s											
Toxicomanes											
Alcooliques											
Délinquants											
Prisonniers											
Autres :											

Quel est le statut juridique de votre institution ?

- Association sans but lucratif
- Société à responsabilité limitée
- Société anonyme
- Fondation
- Etablissement d'utilité publique
- Etablissement public
- Coopérative
- ONG
- Ministère
- Commune
- Autres : \_\_\_\_\_

Quelles sont les conditions générales d'exercice de votre institution ?  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

- Les publics cibles s'adressent à votre institution de leur propre initiative
- Les publics cibles sont orientés ou réorientés vers votre institution par d'autres institutions
- Les publics cibles sont commis d'office auprès de votre institution par d'autres acteurs (p.ex. par jugement du juge de la jeunesse)
- Votre institution va de façon active à la rencontre des publics cibles (par ex. streetworker)
- Les tâches sont exécutées majoritairement avec un groupe de personnes
- Les tâches sont exécutées majoritairement avec des personnes individuelles
- Les tâches sont exécutées en équipe multidisciplinaire

Comment se structure le financement de votre institution ?

Acteur	% du budget total
Participation de l'Etat :	
Convention	_____
Subvention	___
Participation sur décompte	_____
	___
	_____
	___
Participation de la Commune :	
Convention	_____
Subvention	___
Participation sur décompte	_____
	___
	_____
	___
Participation des parents/familles	
Participation des usagers	
Assurance-dépendance	
Dons	
Fonds européens	
Autres :	
_____	
_____	
_____	

Quel est le budget pour financer des actions de formation continue pour les salariés de votre institution ?

\_\_\_\_\_ % de la masse salariale

\_\_\_\_\_ % du budget global de votre institution

\_\_\_\_\_ montant effectif

Partie II. Description de l'emploi au sein de votre institution

Quel est le statut des collaborateurs/trices travaillant dans votre institution ?  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Employé(e) privé(e)  
Employé(e) de l'Etat  
Fonctionnaire  
Indépendant  
Bénévole

Au cas où les collaborateurs de votre institution seraient uniquement des bénévoles, le questionnaire se termine à cet endroit. Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de le renvoyer à l'adresse suivante :

Etudes et Formation S.A.  
335 route de Longwy  
L-1941 Luxembourg

Combien de salariés par catégorie de qualification/profession travaillent auprès de votre institution ?

Heures de travail/semaine	Masculin				Féminin			
	0-10	11-20	21-30	31-40	0-10	11-20	21-30	31-40
Type de qualification/profession	Nbr/pers							
Aidant social et éducatif (CATP)								
Aide-soignant(e)								
Artisan avec brevet de maîtrise								
Assistant(e) social(e)								
Assistant(e) d'hygiène sociale								
Assistant(e) technique médicale de laboratoire								
Assistant(e) technique médicale de radiologie								
ATM chirurgie								
Diététicien(ne)								
Educateur(trice)								
Educateur(trice) gradué(e)								
Educateur(trice) Instructeur								
Educateur(trice) Instructeur niveau fin d'études secondaires ou sec. techniques								
Employé(e) administratif, logistique ou technique universitaire								
Employé(e) avec une qualification inférieure à une 5 <sup>ième</sup> secondaire ou une 9 <sup>ième</sup> sec. technique								
Employé(e) ayant réussi 5 années d'enseignement secondaire technique dans le régime technique ou du technicien								
Employé(e) ayant réussi la classe de 3 <sup>e</sup> secon.								
Employé(e) ayant réussi une 5 <sup>ième</sup> secondaire ou équivalent ou la classe de 9 <sup>ième</sup> secondaire technique et ayant								

Heures de travail/semaine	Masculin				Féminin			
	0-10	11-20	21-30	31-40	0-10	11-20	21-30	31-40
Type de qualification/profession	Nbr/pers							
une expérience professionnelle de 2 ans au moins								
Employé(e) détenteur(trice) d'un CATP/CAP								
Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études de l'enseignement moyen								
Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques								
Employé(e) sans diplôme								
Enseignant(e)								
Ergothérapeute								
Infirmier(ère)								
Infirmier(ère) anesthésiste								
Infirmier(ère) en pédiatrie								
Infirmier(ère) hospitalier(ère) gradué(e)								
Infirmier(ère) psychiatrique								
Ingénieur technicien								
Kinésithérapeute								
Laborantin								
Logopède								
Masseur(euse)								
Médecin								
Moniteur(trice) à vie								
Orthophoniste								
Pédagogue								
Pédagogue curatif								
Psychiatre								
Psychologue								
Psychomotricien(ne)								
Psychothérapeute								
Sage-femme								
Technicien(ne)								
Autres :								

Combien de salariés par catégorie de qualification/profession occupent des postes de responsabilité au sein de votre institution ?

Fonction	Directeur/tric e	Chargé(e) de la direction	Directeur/tric e adjoint	Responsable administratif	Chef du personnel	Chef d'équipe	Responsable du service de psychologie	Responsable du service social	Responsable du service socio-	Responsable du service juridique	Responsable des placements	Responsable du service de placement	Responsable du service emploi	Responsable de groupe	Chef de projet	Chef animateur	Autres
Aidant social et éducatif (CATP)																	
Aide-soignant(e)																	
Artisan avec brevet de maîtrise																	
Assistant(e) social(e)																	
Assistant(e) d'hygiène sociale																	
Assistant(e) technique médicale de laboratoire																	
Assistant(e) technique médicale de radiologie																	
ATM chirurgie																	
Diététicien(ne)																	
Educateur(trice)																	
Educateur(trice) gradué(e)																	
Educateur(trice) Instructeur																	
Educateur(trice) Instructeur niveau fin d'études secondaires ou secondaires techniques																	
Employé(e) administratif, logistique ou technique universitaire																	
Employé(e) avec une qualification inférieure à une 5 <sup>ième</sup> secondaire ou une 9 <sup>ième</sup> secondaire technique																	
Employé(e) ayant réussi 5 années d'enseignement secondaire technique dans le régime technique ou dans le régime du technicien																	
Employé(e) ayant réussi la classe de 3 <sup>e</sup> secondaire																	
Employé(e) ayant réussi une 5 <sup>ième</sup> secondaire ou équivalent ou la classe de 9 <sup>ième</sup> secondaire technique et ayant une expérience professionnelle de 2 ans au moins																	
Employé(e) détenteur(trice) d'un CATP ou CAP																	
Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin d'études de l'enseignement moyen																	
Employé(e) détenteur(trice) du certificat de fin																	

Fonction	Directeur/tric e	Chargé(e) de la direction	Directeur/tric e adjoint	Responsable administratif	Chef du personnel	Chef d'équipe	Responsable du service de psychologie	Responsable du service social	Responsable du service socio-	Responsable du service juridique	Responsable des placements	Responsable du service de placement	Responsable du service emploi	Responsable de groupe	Chef de projet	Chef animateur	Autres
Type de qualification/profession																	
d'études secondaires ou du certificat de fin d'études techniques																	
Employé(e) sans diplôme																	
Enseignant(e)																	
Ergothérapeute																	
Infirmier(ère)																	
Infirmier(ère) anesthésiste																	
Infirmier(ère) en pédiatrie																	
Infirmier(ère) hospitalier(ère) gradué(e)																	
Infirmier(ère) psychiatrique																	
Ingénieur technicien																	
Kinésithérapeute																	
Laborantin																	
Logopède																	
Masseur(euse)																	
Médecin																	
Moniteur(trice) à vie																	
Orthophoniste																	
Pédagogue																	
Pédagogue curatif																	
Psychiatre																	
Psychologue																	
Psychomotricien(ne)																	
Psychothérapeute																	
Sage-femme																	
Technicien(ne)																	
Autres :																	
_____																	
_____																	
_____																	

Quelles sont les activités effectuées par votre personnel socio-éducatif, respectivement par les éducateurs/trices et les éducateurs/trices gradué(e)s employé(e)s auprès de votre institution ?  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Prière d'indiquer également, au cas où l'activité en question est assurée par votre institution, si elle l'est à titre principal, ponctuel ou accessoire.  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Description des activités effectuées	Personnel socio-éducatif	Educateurs/trices	Educateurs/trices gradué(e)s	Activité principale	Activité ponctuelle	Activité accessoire
Accompagner des personnes dans leurs démarches quotidiennes						
Aider à faire des démarches auprès des services spécialisés d'hébergement, de l'habitat, du logement						
Analyser la situation d'une personne et engager des interventions adéquates						
Conseiller et mettre en œuvre des dispositifs d'aide les mieux adaptés						
Conseiller et aider des personnes à effectuer des choix et à prendre des décisions						
Diffuser une connaissance spécialisée concernant des champs d'intervention spécifiques						
Proposer et/ou effectuer des consultations juridiques						
Intervenir dans le domaine de l'économie sociale et familiale						
Assurer un service d'information et de conseil concernant les allocations et indemnités						
Assurer un service d'information et de conseil concernant l'assurance-dépendance						
Assurer une distribution d'information et de conseil concernant l'adoption d'enfants						
Assurer un service d'information et de relations publiques						
Suivre l'évolution de la situation individuelle, familiale, sociale de personnes						
Evaluer les acquis et potentiels professionnels (tests, essais, bilans de compétence...)						
Proposer des techniques/services dans l'évaluation, l'orientation, la formation, l'emploi						
Détecter des problèmes comportementaux/d'apprentissage						
Elaborer des projets, des méthodes et des outils socio-pédagogiques						
Concevoir, élaborer et organiser des plans des projets d'animation et d'éducation						
Effectuer des interventions de médiation						
Organiser des groupes de discussion concernant différentes problématiques						
Créer des relations interpersonnelles par écoute et/ou des activités spécifiques						
Assurer un service de soutien moral (par téléphone ou autre)						
Assurer un service d'accompagnement (mourant ou du deuil)						
Assurer un réconfort pastoral						
Assurer un service d'aide (psychologique, morale, juridique et financière)						
Effectuer des interventions ou entretiens thérapeutiques individuels et/ou de groupe						

Description des activités effectuées	Personnel socio-éducatif	Educateurs/trices	Educateurs/trices gradué(e)s	Activité principale	Activité ponctuelle	Activité accessoire
Effectuer des consultations, interventions et cures thérapeutiques, psychologiques, psychothérapeutiques, psychiatriques, pédagogiques, sociales et médico-sociales						
Proposer et/ou effectuer des cures de désintoxication						
Assurer un service de thérapie pour des personnes à difficultés spécifiques (troubles du comportement, physiques, mentaux, psychiques, sensoriels, maladies incurables)						
Effectuer un travail d'éducation physique et de psychomotricité						
Effectuer des travaux d'entretien vestimentaire (lavage,...)						
Organiser et assurer la préparation et la distribution de repas (repas à domicile,...)						
Organiser et assurer l'hébergement du public cible						
Assurer des activités de gardiennage et/ou de surveillance						
Assurer un service d'accueil pour des personnes à difficultés spécifiques (troubles du comportement, physiques, mentaux, psychiques, sensoriels, maladies incurables)						
Enseigner des connaissances et développer des compétences						
Enseigner une discipline dans un but de développement personnel et professionnel						
Assurer des activités de stimulation précoce						
Elaborer et assurer des apprentissages favorisant l'autonomie personnelle						
Organiser des ateliers de mise au travail						
Conduire une action éducative auprès de différents publics cibles à difficultés spécifiques						
Proposer une aide dans l'expression verbale/communication						
Assurer des activités d'éducation sexuelle (prévention, partenaires, abus sexuel)						
Assurer des activités d'éducation sociale (comportements sociaux)						
Organiser et animer des activités ludiques, artistiques, manuelles ou sportives						
Assurer des activités d'éducation d'hygiène corporelle						
Développer les capacités et la personnalité de publics cibles à difficultés spécifiques						
Organiser des activités de mise au travail de jeunes difficiles à intégrer dans la vie active						
Effectuer un travail de motivation de nature diverse auprès du public cible						
Effectuer un travail de sensibilisation de l'opinion publique						
Participer à des actions de développement social et/ou local (manifestations,...)						
Effectuer un travail de prévention dans différents domaines et différents publics cibles						
Dispenser une aide éducative (devoirs à domicile,...)						
Assurer un service de guidance						
Organiser les aspects pratiques, logistiques et matériels d'activités (espaces, moyens)						
Concevoir, élaborer et organiser des projets d'éducation et d'animation						

Description des activités effectuées	Personnel socio-éducatif	Educateurs/trices	Educateurs/trices diplômés(e)s	Activité principale	Activité ponctuelle	Activité accessoire
Elaborer des projets dans les domaines environnement, nouvelles technologies et service de proximité						
Coordonner et encadrer les activités d'une équipe d'animateurs						
Effectuer des recherches dans le domaine social sur des situations actuelles						
Organiser des vacances pour des publics cibles (jeunes, familles, personnes à difficultés)						
Assurer le fonctionnement d'un groupe d'entraide sociale pour le public-cible						
Aider à l'exécution de soins d'hygiène et de confort de la personne (toilette, repas,...)						
Repérer l'état de santé d'une personne, identifier et assurer des interventions						
Assurer un service de soins médicaux						
Conseiller et assurer le suivi de femmes enceintes, jeunes mères, femmes en détresse						
Assurer un service d'aide et de conseil pour réfugiés (soutien social, traduction et conseil juridique)						
Favoriser la (ré)intégration dans la vie sociale de personnes à difficultés spécifiques en proposant une aide concernant la solution des problèmes divers (sociaux, administratifs, socio-économiques)						
Assurer des gestions de tutelle						
Informersur les données administratives, socio-économiques, ou législatives, l'emploi						
Diffuser une connaissance spécialisée liée à la socialisation (insertion, pré-professionnalisation...)						
Aider au choix professionnel ou au développement professionnel (orientation)						
Mettre en œuvre des méthodes de recherche d'emploi pour l'insertion socio-professionnelle						
Favoriser la (ré)intégration dans la vie professionnelle en aidant à résoudre des problèmes à finalité professionnelle (insertion, réinsertion, mobilité, gestion de carrière, promotion..)						
Assurer des activités de pré-professionnalisation						
Organiser un service d'aide à domicile (babysitting, mère de jour, dépannage...) et/ou de petits travaux (jardinage, peinture,...)						
Effectuer des actions d'aide aux soins et aux déplacements des personnes dépendantes						
Accompagner des personnes dans leurs démarches quotidiennes						
Aider à faire des démarches auprès des services spécialisés d'hébergement, de l'habitat, du logement						
S'adapter à des groupes-cibles et cultures diverses						
Développer des relations accueillantes et dynamiques avec le public concerné						
Gérer des conflits de nature diverse						
Rédiger des rapports de nature diverse						
Assurer les travaux d'administration et de gestion du centre						

Description des activités effectuées	Personnel socio-éducatif	Educat <sup>eurs</sup> /trice	Educat <sup>eurs</sup> /trice s gradué(e)s	A ctivité principale	A ctivité ponctuelle	A ctivité accessoire
et/ou d'une petite structure						
Etre responsable de la gestion des ressources humaines						
Gérer la formation du personnel						
Autres : _____						
_____						
_____						

Quels sont vos critères de recrutement et quel est leur degré d'importance pour votre institution ?  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Critère	Très important	Important	Souhaitable	Peu important	Pas important
Formation initiale					
Formation continue					
Expérience professionnelle dans le secteur socio-éducatif					
Expérience professionnelle dans un autre secteur					
Compétence sociale					
Compétence technique					
Compétence linguistique					
Compétence sportive					
Compétence artistique et/ou musicale					
Recommandations de la part d'anciens employeurs					
Autres : _____					
_____					
_____					

Quelles sont les conditions, existant au sein de votre institution, qui accompagnent la participation de vos salarié(e)s à des mesures de formation continue ?  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Conditions	Oui/Non
La participation à une formation est favorisée par une adaptation temporaire des conditions de travail (ex. horaires de travail aménagés)	
La formation se fait uniquement à la demande de l'employeur	
La formation se fait uniquement à la demande du salarié(e)	
La formation se fait sur base d'un entretien préalable	
La formation se fait uniquement pendant les heures de travail	
La formation se fait uniquement en dehors des heures de travail sans compensation	
La formation se fait uniquement en dehors des heures de travail avec compensation en temps libre	
La formation se fait uniquement en dehors des heures de travail avec paiement d'heures suppl.	
La formation se fait selon un schéma mixte	
Préférence est donnée à des formations courtes	
Préférence est donnée à des formations longues	
Préférence est donnée à des formations diplômantes	
Préférence est donnée à des formations internes (organisée et gérée par l'institution)	
Préférence est donnée à des formations externes (organisée et gérée par un organisme externe)	
Préférence est donnée à des formations au Luxembourg	
Préférence est donnée à des formations à l'étranger	
Autres : _____	
_____	
_____	

Combien de journées de formation continue vos salariés ont-ils (-elles) suivi pendant l'année 2000 sur les différents thèmes ?

(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Nombre de jours	Aucun	De courte durée, n'excédant pas 5 jours	De durée moyenne entre 6-11 jours	De longue durée, entre 11-21 jours	Toute durée excédant 21 jours
Types de formations continues					
Compétences techniques					
Compétences sociales					
Compétences administratives					
Compétences managériales					
Compétences éducatives					
Compétences thérapeutiques					
Compétences médicales					
Compétences psychologiques					
Compétences linguistiques					
Compétences musicales/artistiques					
Compétences communicatives					
Autres : _____					
_____					
_____					

Quelles sont, d'une façon générale, les motivations spécifiques à votre institution pour l'inscription de vos salariés dans des mesures de formation ?

(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Motivations exprimées	Très important	Important	Souhaitable	Peu important	Pas important
Formation initiale ressentie comme peu spécifique ou inadaptée aux tâches					
Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par la politique générale de l'institution					
Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par l'évolution des méthodes et pratiques					
Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par rapport aux tâches concrètes à effectuer					
Besoin personnel					
Intérêt personnel					
Besoin d'actualiser ses connaissances et compétences					
Formation d'adaptation (nouvelles méthodes thérapeutiques p.ex.)					
Formation de réorientation					
Formation de promotion					
Acquisition d'un diplôme/certificat					
Perception de la formation comme valeur ajoutée d'une façon générale					
Contact et échange avec des collègues professionnels					
Augmentation de salaire					
Accès à de nouvelles responsabilités					
Accès à de nouveaux domaines d'activités					
Avancement dans le grade hiérarchique					

Obligation légale					
Aide financière par l'Etat					
Autre : _____					
_____					

Partie III. Parcours scolaire et professionnel des éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s

Combien d'éducateurs/trices et d'éducateurs/trices gradué(e)s par catégorie (âge, sexe, nationalité) sont employé(e)s auprès de votre institution ?

Age	Masculin	Féminin	Luxbg.	Belge	Français	Allemand	Italien	Portug.	Autres :
20 - 25									
25 - 30									
31 - 35									
36 - 40									
41 - 45									
46 - 50									
51 - 55									
56 - 60									
61 - 65									

Combien de ces éducateurs/trices et éducateurs/trices gradué(e)s ont obtenu leur diplôme dans quel pays ?

Catégorie	Luxembourg	Belgique	France	Allemagne	Autres :
Educateur, études à plein temps					
Educateur, en cours d'emploi					
Educateur gradué, études à plein temps					
Educateur gradué, en cours d'emploi					



Nous vous remercions de votre collaboration

**14.2 Questionnaire 2 s'adressant aux éducateurs(trices) et aux éducateurs(trices) gradué(e)s**

# Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Etude sur les demandes de qualification du secteur socio-éducatif

Enquête par questionnaire auprès des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s

Prière de renvoyer ce questionnaire au plus tard deux semaines après la date de réception à

Etudes et Formation S.A.  
335, route de Longwy  
L-1941 Luxembourg

Partie I. Questions concernant vos données personnelles et votre formation professionnelle initiale

Vos données personnelles :

a) Quel est votre âge ?

18 - 20	41 - 45
21 - 25	46 - 50
26 - 30	51 - 55
31 - 35	56 - 60
36 - 40	61 - 65

b) De quelle nationalité êtes-vous ?

luxembourgeoise	belge
italienne	portugaise
française	allemande

autre :

c) De quel sexe êtes-vous ?

Féminin	Masculin
---------	----------

Quelle est la dénomination et quelle était la durée de votre formation professionnelle initiale ? En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme, certificat, titre ou autre reconnaissance ?

<b>Formation professionnelle initiale</b>	<b>Durée des études en années</b>	<b>Année d'obtention du diplôme, certificat, etc</b>
---	-----------------------------------	--

Moniteur(trice) d'éducation différenciée		
Educateur(trice) ancien régime		
Educateur(trice) nouveau régime		
Educateur(trice) gradué(e)		
Autre : _____		

Selon quel régime et dans quel pays avez-vous accompli votre formation professionnelle initiale?

<b>Régime</b>	<b>Luxembourg</b>	<b>Belgique</b>	<b>France</b>	<b>Allemagne</b>	<b>Autre :</b>
A temps plein					
En cours d'emploi					
Deuxième voie de qualification					

Au cas où vous avez obtenu votre diplôme de moniteur(trice) d'éducation différenciée ou d'éducateur(trice) ancien régime au Luxembourg avant 1990, avez-vous suivi les activités préparant aux épreuves supplémentaires

Oui	Non
-----	-----

Si oui, pendant quelle période avez-vous suivi les activités préparant aux épreuves supplémentaires ?

De:	à :
-----	-----

Depuis combien d'années travaillez-vous dans le secteur socio-éducatif ?

---

Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi le métier d'éducateur ou d'éducateur gradué ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Quelle autre formation professionnelle initiale avez-vous éventuellement accomplie ?

---

**Partie II. Questions concernant votre parcours scolaire et professionnel**

Si vous avez travaillé auparavant dans un autre secteur professionnel que le secteur socio-éducatif, de quel secteur et de quelles activités professionnelles s'agissait-il ?

Secteur :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Activités :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En vous référant aux différentes cases du tableau ci-dessous, veuillez composer à l'aide des lettres votre parcours professionnel dans l'ordre chronologique (voir exemple). Prière de choisir la ou les options qui correspondent le plus à la réalité.

A	B	C	D	E	F
Etudes secondaires <b>accomplies</b>	Etudes secondaires non accomplies	Formation éducateur(trice)	Formation éducateur(trice) gradué(e)	Etudes universitaires non accomplies	Etudes universitaires accomplies
G	H	I	J	K	L
2 <sup>ème</sup> qualification : formation éducateur(trice)	2 <sup>ème</sup> qualification : formation éducateur(trice) gradué(e)	Expérience professionnelle dans un autre secteur	Expérience professionnelle auprès d'un autre employeur socio-éducatif	Expérience professionnelle auprès de votre employeur actuel	Autres : _____ _____ _____
M	N	O	P	Q	R
Autres : _____ _____ _____	Autres : _____ _____ _____	Autres : _____ _____ _____	Autres : _____ _____ _____	Autres : _____ _____ _____	Autres : _____ _____ _____

**EXEMPLE :** La transcription du parcours professionnel d'un éducateur gradué qui a suivi des études secondaires, puis une formation d'éducateur gradué, puis qui a travaillé dans le secteur socio-éducatif, pour être actuellement engagé auprès de l'employeur actuel, est la suivante :

**A D J K**

	<b>Parcours professionnel</b>
	<b>EXEMPLE :</b> A D J K
<b>Votre réponse :</b>	

Depuis quand êtes-vous engagé auprès de votre institution actuelle ?

Combien de fois avez-vous changé d'employeur au sein du secteur socio-éducatif ?

Quel poste de responsabilité occupez-vous et/ou avez-vous occupé durant votre parcours professionnel ?

Poste de responsabilité	Période d'occupation
Directeur/trice	De _____ à _____
Chargé(e) de direction	De _____ à _____
Directeur/trice adjoint(e)	De _____ à _____
Responsable administratif(ve)	De _____ à _____
Chef/responsable du personnel	De _____ à _____
Chef/responsable de groupe/d'équipe	De _____ à _____
Responsable du service de psychologie	De _____ à _____
Responsable du service social	De _____ à _____
Responsable du service socio-éducatif	De _____ à _____
Responsable du service juridique	De _____ à _____
Responsable des placements	De _____ à _____
Responsable du service de logement	De _____ à _____
Responsable du service emploi	De _____ à _____
Chef de projet	De _____ à _____
Chef animateur	De _____ à _____
Autres : _____	De _____ à _____
_____	De _____ à _____
_____	De _____ à _____
Aucun poste de responsabilité particulier	

De par le poste que vous occupez actuellement, est-ce que vous êtes responsable d'une équipe ?

non

oui ; de combien de personnes : \_\_\_\_\_

composée de \_\_\_\_ éducateurs/trices

de \_\_\_\_ éducateurs/trices gradué(e)s

de \_\_\_\_ autres personnes ayant les qualifications suivantes :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Partie III. Questions concernant votre emploi actuel**

Quelles sont les différentes activités que vous effectuez sur votre lieu de travail?  
(prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

<b>Description des activités effectuées</b>	<b>Activité principale</b>	<b>Activité ponctuelle</b>	<b>Activité accessoire</b>
Accompagner des personnes dans leurs démarches quotidiennes			
Aider à faire des démarches auprès des services spécialisés d'hébergement, de l'habitat, du logement			
Analyser la situation d'une personne et engager des interventions adéquates			
Conseiller et mettre en œuvre des dispositifs d'aide les mieux adaptés			
Conseiller et aider des personnes à effectuer des choix et à prendre des décisions			
Diffuser une connaissance spécialisée concernant des champs d'intervention spécifiques			
Proposer et/ou effectuer des consultations juridiques			
Intervenir dans le domaine de l'économie sociale et familiale			
Assurer un service d'information et de conseil concernant les allocations et indemnités			
Assurer un service d'information et de conseil concernant l'assurance-dépendance			
Assurer une distribution d'information et de conseil concernant l'adoption d'enfants			
Assurer un service d'information et de relations publiques			
Suivre l'évolution de la situation individuelle, familiale, sociale de personnes			
Evaluer les acquis et potentiels professionnels (tests, essais, bilans de compétence...)			
Proposer des techniques/services dans l'évaluation, l'orientation, la formation, l'emploi			
Détecter des problèmes comportementaux/d'apprentissage			
Elaborer des projets, des méthodes et des outils socio-pédagogiques			
Concevoir, élaborer et organiser des plans des projets d'animation et d'éducation			
Effectuer des interventions de médiation			
Organiser des groupes de discussion concernant différentes problématiques			
Créer des relations interpersonnelles par écoute et/ou des activités spécifiques			
Assurer un service de soutien moral (par téléphone ou autre)			
Assurer un service d'accompagnement (mourant ou du deuil)			

Description des activités effectuées	Activité principale	Activité ponctuelle	Activité accessoire
Assurer un réconfort pastoral			
Assurer un service d'aide (psychologique, morale, juridique et financière)			
Effectuer des interventions ou entretiens thérapeutiques individuels et/ou de groupe			
Effectuer des consultations, interventions et cures thérapeutiques, psychologiques, psychothérapeutiques, psychiatriques, pédagogiques, sociales et médico-sociales			
Proposer et/ou effectuer des cures de désintoxication			
Assurer un service de thérapie pour des personnes à difficultés spécifiques (troubles du comportement, physiques, mentaux, psychiques, sensoriels, maladies incurables)			
Effectuer un travail d'éducation physique et de psychomotricité			
Effectuer des travaux d'entretien vestimentaire (lavage,...)			
Organiser et assurer la préparation et la distribution de repas (repas à domicile,...)			
Organiser et assurer l'hébergement du public cible			
Assurer des activités de gardiennage et/ou de surveillance			
Assurer un service d'accueil pour des personnes à difficultés spécifiques (troubles du comportement, physiques, mentaux, psychiques, sensoriels, maladies incurables)			
Enseigner des connaissances et développer des compétences			
Enseigner une discipline dans un but de développement personnel et professionnel			
Assurer des activités de stimulation précoce			
Assurer des activités de stimulation basale			
Elaborer et assurer des apprentissages favorisant l'autonomie personnelle			
Organiser des ateliers de mise au travail			
Conduire une action éducative auprès de différents publics cibles à difficultés spécifiques			
Proposer une aide dans l'expression verbale/communication			
Assurer des activités d'éducation sexuelle (prévention, partenaires, abus sexuel)			
Assurer des activités d'éducation sociale (comportements sociaux)			
Organiser et animer des activités ludiques, artistiques, manuelles ou sportives			
Assurer des activités d'éducation d'hygiène corporelle			
Développer les capacités et la personnalité de publics cibles à difficultés spécifiques			
Organiser des activités de mise au travail de jeunes difficiles à intégrer dans la vie active			
Effectuer un travail de motivation de nature diverse auprès du public cible			
Effectuer un travail de sensibilisation de l'opinion publique			
Participer à des actions de développement social et/ou local (manifestations,...)			
Effectuer un travail de prévention dans différents domaines et différents publics cibles			
Dispenser une aide éducative (devoirs à domicile,...)			
Assurer un service de guidance			
Organiser les aspects pratiques, logistiques et matériels d'activités (espaces, moyens)			
Concevoir, élaborer et organiser des projets d'éducation et d'animation			

Description des activités effectuées	Activité principale	Activité ponctuelle	Activité accessoire
Elaborer des projets dans les domaines environnement, nouvelles technologies et service de proximité			
Coordonner et encadrer les activités d'une équipe d'animateurs			
Effectuer des recherches dans le domaine social sur des situations actuelles			
Organiser des vacances pour des publics cibles (jeunes, familles, personnes à difficultés)			
Assurer le fonctionnement d'un groupe d'entraide sociale pour le public-cible			
Aider à l'exécution de soins d'hygiène et de confort de la personne (toilette, repas,...)			
Repérer l'état de santé d'une personne, identifier et assurer des interventions			
Assurer un service de soins médicaux			
Conseiller et assurer le suivi de femmes enceintes, jeunes mères, femmes en détresse			
Assurer un service d'aide et de conseil pour réfugiés (soutien social, traduction et conseil juridique)			
Favoriser la (ré)intégration dans la vie sociale de personnes à difficultés spécifiques en proposant une aide concernant la solution des problèmes divers (sociaux, administratifs, socio-économiques)			
Assurer des gestions de tutelle			
Informier sur les données administratives, socio-économiques ou législatives, l'emploi			
Diffuser une connaissance spécialisée liée à la socialisation (insertion, pré-professionnalisation...)			
Aider au choix professionnel ou au développement professionnel (orientation)			
Mettre en œuvre des méthodes de recherche d'emploi pour l'insertion socio-professionnelle			
Favoriser la (ré)intégration dans la vie professionnelle en aidant à résoudre des problèmes à finalité professionnelle (insertion, réinsertion, mobilité, gestion de carrière, promotion..)			
Assurer des activités de pré-professionnalisation			
Organiser un service d'aide à domicile (babysitting, mère de jour, dépannage...) et/ou de petits travaux (jardinage, peinture,...)			
Effectuer des actions d'aide aux soins et aux déplacements des personnes dépendantes			
Accompagner des personnes dans leurs démarches quotidiennes			
Aider à faire des démarches auprès des services spécialisés d'hébergement, de l'habitat, du logement			
S'adapter à des groupes-cibles et cultures diverses			
Développer des relations accueillantes et dynamiques avec le public concerné			
Gérer des conflits de nature diverse			
Rédiger des rapports de nature diverse			
Assurer les travaux d'administration et de gestion du centre et/ou d'une petite structure			
Etre responsable de la gestion des ressources humaines			
Gérer la formation du personnel			
Autres : _____			
_____			

**Partie IV. Questions concernant les conditions d'exercice de votre activité professionnelle**

Dans quelles conditions se déroule le contact avec votre public cible ?  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

- Travail avec des personnes individuelles
- Travail en groupe
- Travail en groupe familial
- Travail en équipe
- Travail en équipe multidisciplinaire
- Autres : \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Que faites-vous lorsque vous rencontrez un problème et/ou une situation à laquelle vous ne savez pas répondre/réagir ?  
(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

- Vous demandez conseil auprès d'un(e) collègue de travail
- Vous demandez conseil auprès de votre chef d'équipe ou chef de groupe
- Vous demandez conseil auprès du dirigeant de l'institution
- Vous demandez conseil auprès d'un(e) collègue travaillant dans le même domaine mais dans une autre institution
- Vous demandez conseil auprès d'un(e) expert(e) externe (ex. psychologue)
- Lors d'une réunion interne, vous discutez le problème avec toute l'équipe
- Vous consultez des ouvrages/publications spécialisés
- Vous suivez une formation continue dès que possible
- Vous demandez à un(e) de vos collègues de s'occuper de ce problème/cette situation à votre place
- Vous ne faites rien
- Autre : \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Quel est le degré de coopération avec les autres acteurs ?  
(prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

**Elevé Moyen Faible Aucun**

- Services internes
- Institutions du même secteur
- Institutions d'un secteur limitrophe
- Institutions d'un autre secteur
- Institution thérapeutique
- Equipe d'experts/spécialistes
- Hôpitaux /médecins
- Enseignants
- Police grand-ducale
- Justice (ex. juge de la jeunesse)
- Ministères Précisez s.v.p : \_\_\_\_\_
- Communes
- Autres : \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  
  **Compétences informatiques (hard et software) :** 1-2-3-4-5-6-1-2-3-  
4-5-6

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  
  **Compétences linguistiques (langues) :** 1-2-3-4-5-6-1-2-3-4-  
5-6

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

\_\_\_\_\_  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲  ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲

Par rapport au métier d'éducateur et d'éducateur gradué d'une façon générale, quelles sont les compétences indispensable à l'exercice des tâches liées aux professions d'éducateur et/ou d'éducateur gradué? Prière de cocher les cases correspondantes et de mentionner si ces compétences devraient être acquises lors de la formation professionnelle initiale ou lors de la formation professionnelle continue.

**Formation professionnelle initiale**  
**Formation professionnelle continue**

**Compétences sociales (communication, relations inter-personnelles) :**

Donner des renseignements d'ordre juridique et administratif en réponse aux questions posées  
Mettre les personnes en relation avec les interlocuteurs compétents  
Aider à organiser et à accomplir les démarches  
Se documenter auprès des professionnels pour actualiser et vérifier l'information à donner  
Etre à l'écoute de l'autre  
Etre disponible et accueillant  
Etre créatif et imaginatif  
Engager des interventions de médiation entre usagers et organismes concernés  
S'adapter à des clientèles et cultures diverses  
Maintenir ou recréer les liens avec les familles et l'environnement social  
Autres :

**Compétences socio-éducatives (directement liée aux tâches)**

Identifier, analyser la nature du besoin exprimé  
Evaluer régulièrement l'évolution des situations et réajuster éventuellement les interventions  
Analyser des données et déduire des interventions appropriées  
Expliquer, montrer des modes de réalisation, des règles de jeux et/ou le fonctionnement et le maniement des matériels et équipement à utiliser  
Faire acquérir et développer les habilités et les comportements propres à la technique  
Organiser un programme d'activités prenant en compte une progression pédagogique  
Evaluer les acquis  
Créer une relation éducative personnalisée en utilisant différents supports  
Pratiquer un sport et/ou savoir jouer un instrument de musique  
Autres :

**Compétences organisationnelles (organisation du travail) :**

Savoir travailler en concertation et en complémentarité  
Réagir avec pertinence aux situations d'urgence, de conflit ou d'agressivité  
Organiser un programme d'activités ou participer à son organisation  
Travailler en équipe  
Assurer les tâches matérielles de préparation et de logistique  
S'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire  
Autres :

**Compétences informatiques (hard et software) :**

Savoir utiliser les supports informatiques et télématiques usuels  
Savoir utiliser les techniques de communication audiovisuelle  
Autres :

**Compétences linguistiques (langues) :**

Connaître les techniques de communication écrite ou orale  
Comprendre et se faire comprendre dans une ou plusieurs langues étrangères  
Autres :





Pour quels domaines auriez-vous préféré une formation professionnelle initiale plus approfondie?

**Formation théorique**  
**Formation technique**  
**Formation pratique**

**Domaine psychopédagogique**

Psychologie  
Psychopédagogie  
Pédagogie  
Education précoce  
Troubles du comportement  
Education scolaire  
Education péri-scolaire  
Relations interpersonnelles  
Autre :

**Domaine médical**

Médecine générale et juvénile  
Professions de santé  
Soins alimentaires et hygiéniques  
Pathologies  
Handicaps  
Psychiatrie  
Gérontologie  
Troubles du langage  
Psychomotricité  
Motricité  
Autre :

**Domaine social**

Sociologie  
Méthodes des sciences sociales  
Procédés statistiques  
Relations publiques  
Autre :

**Domaine socio-éducatif**

Le travail social et éducatif  
Les expressions artistiques (musique, théâtre, arts manuels, techniques audio visuelles)  
Animation (animation socioculturelle, conduite de groupe)  
Accompagnement auprès des différentes institutions  
Etude du travail de prévention  
Application pratique lors des stages et autres activités socio-éducatives  
Autre :

**Domaine du management et de la gestion administrative**

Droit  
Procédés administratifs  
Procédés de gestion  
Gestion et organisation (de projet d'animation, de petit groupe ou structure)  
Pratique professionnelle de l'éducateur  
Elaboration des projets  
Rédaction de rapports internes ou officiels  
Autre :

## **Partie VI. Questions concernant votre formation professionnelle continue**

Quelles sont les formations professionnelles continues auxquelles vous avez participé pendant les trois dernières années ? Pourriez-vous nous fournir les indications sur les formations professionnelles continues que vous avez suivies ? En cas de besoin veuillez rajouter une page supplémentaire. Au cas où vous avez participé, pendant cette période, aux activités préparant aux épreuves supplémentaires, veuillez noter les intitulés des cours que vous avez suivis.

<b>No. 1</b>	<b>Activités préparant aux épreuves supplémentaires : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</b>
Année	
Titre de la formation	
Contenu	
Offreur	
Lieu	
Durée (jours, heures)	
Raisons ou Besoins (intérêt personnel, recyclage, adaptation, promotion, obligation légale, avancement dans la carrière,...).	
Initiateur	
Attentes satisfaites	
Type de certification	

<b>No. 2</b>	<b>Activités préparant aux épreuves supplémentaires : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</b>
Année	
Titre de la formation	
Contenu	
Offreur	
Lieu	
Durée (jours, heures)	
Raisons ou Besoins (intérêt personnel, recyclage, adaptation, promotion, obligation légale, avancement dans la carrière,...).	
Initiateur	
Attentes satisfaites	
Type de certification	

<b>No. 3</b>	<b>Activités préparant aux épreuves supplémentaires : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</b>
Année	
Titre de la formation	
Contenu	
Offreur	
Lieu	
Durée (jours, heures)	
Raisons ou Besoins (intérêt personnel, recyclage, adaptation, promotion, obligation légale, avancement dans la carrière,...).	
Initiateur <sup>35</sup>	
Attentes satisfaites <sup>36</sup>	
Type de certification <sup>37</sup>	

<b>No. 4</b>	<b>Activités préparant aux épreuves supplémentaires : <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</b>
Année	
Titre de la formation	
Contenu	
Offreur	
Lieu	
Durée (jours, heures)	
Raisons ou Besoins (intérêt personnel, recyclage, adaptation, promotion, obligation légale, avancement dans la carrière,...).	
Initiateur	
Attentes satisfaites	
Type de certification	

<sup>35</sup> Qui a pris l'initiative pour l'inscription (vous-même, votre supérieur,...)

<sup>36</sup> Est-ce que cette formation correspondait à vos attentes ?

<sup>37</sup> Certification délivrée par l'offreur (certificat de participation, diplôme ou autre,...).



Généralement, quelles sont vos raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue ?

(Prière de cocher toutes les cases qui conviennent)

Raisons
Formation initiale ressentie comme peu spécifique ou inadaptée aux tâches
Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par la politique générale de l'institution
Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par l'évolution des méthodes et pratiques
Besoin de formation sur des sujets précis déterminé par rapport aux tâches concrètes à effectuer
Besoin personnel
Intérêt personnel
Besoin d'actualiser ses connaissances et compétences
Formation d'adaptation (nouvelles méthodes thérapeutiques p.ex.)
Formation de réorientation
Formation de promotion
Acquisition d'un diplôme/certificat
Perception de la formation comme valeur ajoutée d'une façon générale
Contact et échange avec des collègues professionnels
Augmentation de salaire
Accès à de nouvelles responsabilités
Obligation légale
Aide financière par l'Etat
Autre : _____
_____

A quel moment est-ce que vous avez ressenti un besoin de participer à une formation professionnelle continue ?

Avant l'entrée dans la vie professionnelle
Pendant la première année de l'engagement
Entre la deuxième et la cinquième année de l'engagement
Entre la sixième et dixième année de l'engagement
Au-delà de la dixième année de l'engagement
Avant que vous avez changé de service
Après que vous avez changé de service
Avant que vous avez accédé à de nouvelles tâches
Après que vous avez accédé à de nouvelles tâches
Après une longue absence de la vie professionnelle (congé de maternité, congé sans solde, etc.)
Autre : _____
_____

De quelle manière êtes-vous informé sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue ?

Au cours de formations antérieures
Proposition de la part de votre employeur
Proposition de la part de vos collègues de travail
Brochure publiée par des organismes nationaux proposant des formations continues
Brochure publiée par des organismes de formation étrangers
Proposition de la part d'une tiers personne
Lecture de revues spécialisés
A travers des associations professionnelles
Internet
Recherche active personnelle

Service/responsable de formation interne
Autres : _____
_____

Est-ce que votre institution dispose d'un service de formation professionnelle continue interne et/ou d'un responsable de formation professionnelle continue interne ?

service de formation professionnelle continue interne  
responsable de formation professionnelle continue interne

Avez-vous une préférence pour un type d'offreur de formation professionnelle continue ? Pour quelles raisons ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quels sont vos besoins actuels en formation ? Prière d'indiquer des thèmes précis et de cocher les cases qui conviennent. En cas de besoin veuillez rajouter une page supplémentaire

Explications :

<b>Niveau de la formation</b>	<b>Urgence du besoin de formation</b>
D - M - A Débutant - Moyen - Avancé	↑ - ⇔ - ↓ Elevée - Moyenne - Sans urgence
<b>Formation visant un diplôme ou un certificat</b>	<b>But de la formation</b>
Oui - Non	R - A - P Recyclage, s'orienter vers de nouveaux horizons professionnels Adaptation, s'adapter aux changements en cours Promotion, viser une promotion dans la carrière

Exemple: Reprenant l'exemple de l'éducateur travaillant depuis peu dans une garderie pour jeunes enfants. Un des besoins de formation est donc en rapport avec les activités adaptées aux jeunes enfants, il remplira la fiche comme suit :

<b>Formation sur des thèmes socio-éducatifs (directement liés aux tâches) :</b>		
Stimuler par des jeux de balle le développement physique et psychomotricité	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
Encourager l'acquisition de connaissance et le développement de compétences, à l'aide de jeux de société	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P

<b>Formation sur des thèmes socio-éducatifs (directement liés aux tâches) :</b>		
1. _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P

2. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
3. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
4. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
5. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
6. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
7. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
8. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
<b>Formation sur des thèmes sociaux (communication, relations inter-personnelles) :</b>		
1. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
2. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
3. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
4. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P

5. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
6. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
7. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
8. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
<b>Compétences organisationnelles (organisation du travail) :</b>		
1. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
2. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
3. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
4. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
5. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
6. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
7. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
8. _____ _____ _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
<b>Compétences informatiques (hard et software) :</b>		
1. _____ _____	D - M - A	↑ ⇔ ↓ R - A -

_____	Oui - Non	P
2. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
3. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
4. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
5. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
6. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
7. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
8. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
<b>Compétences linguistiques (langues) :</b>		
1. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
2. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
3. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
4. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P
5. _____	D - M - A Oui - Non	↑ ⇔ ↓ R - A - P









### **14.3 Questionnaire 3 : Canevas d'entretien pour les différents acteurs du secteur socio-éducatif**

1. Concernant les compétences professionnelles des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s :

- quel est le profil professionnel de l'éducateur et de l'éducateur gradué aujourd'hui?
- quel sont les compétences de l'éducateur et de l'éducateur gradué?
- est ce que ces compétences correspondent aux exigences/attentes sur le terrain?
- dans quels domaines se retrouvent les lacunes et quels sont les domaines qui pourraient être améliorés?

2. Concernant la formation professionnelle initiale :

- quelles sont les différences fondamentales entre la formation professionnelle initiale des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s?
- comment voyez-vous l'évolution, dans l'esprit de la réforme, du métier d'éducateur et d'éducateur gradué?
- quels seraient alors les changements au niveau de la formation professionnelle initiale?
- quelles seraient les répercussions de ce changement sur la définition des fonctions, des responsabilités ainsi que l'évolution de la carrière des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s?
- quel sera le profile professionnel dans le futur?
- quel sera alors leur statut?

3. Concernant la formation professionnelle continue :

- la valeur ajoutée de la formation professionnelle continue
- la régulation et la motivation de la participation à la formation professionnelle continue
- propositions concernant l'offre de la formation professionnelle continue

4. Concernant la concurrence avec les autres professions du domaine socio-éducatif :

- les différents prises en compte lors de la décision d'embauche
- implications et changements après la réforme
- unification des programmes de formation professionnelle initiale
- autres reflexions

## **14.4 La législation concernant l'Institut d'Etudes Educatives et Sociales**

### **14.4.1 Lois concernant les études de l'éducateur plein temps**

- Loi modifiée du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales
- Loi modifiée du 4 septembre 1990 portant réforme de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle initiale.
- Loi du 4 septembre 1990 portant réforme de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle continue
- Règlement grand-ducal du 13 novembre 1992 concernant les conditions d'admission au stage, l'examen de fin de stage et les conditions de nomination des psychologues, pédagogues, sociologues et éducateurs gradués à l'institut d'études éducatives et sociales
- Règlement grand-ducal du 13 novembre 1992 fixant les modalités de la vérification des connaissances linguistiques pour l'admission à l'Institut d'études éducatives et sociales
- Loi du 11 janvier 1995 portant réforme réorganisation des écoles publiques et privées d'infirmiers et d'infirmières et règlement la collaboration entre Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Santé
- Règlement grand-ducal du 17 mai 1995 modifiant le règlement grand-ducal du 8 février 1991 déterminant les critères de promotion dans les classes du cycle inférieur, du cycle moyen régime technique et du cycle supérieur de l'enseignement secondaire technique
- Règlement grand-ducal du 17 août 1997 portant organisation de l'examen de fin d'études du régime technique de l'enseignement secondaire technique
- Règlement grand-ducal du 25 septembre 1998 fixant l'organisation des deux premières années des études d'éducateur du régime de formation à plein temps à l'Institut d'études éducatives et sociales
- Règlement ministériel du 20 octobre 1997 déterminant pour la classe terminale de la division des professions de santé et des professions sociales, section : formation de l'éducateur/éducatrice, régime de formation à plein temps :
  - les branches figurant au programme d'études et la grille horaire correspondante ;
  - la nature et la pondération des évaluations dans la branche "Formation professionnelle socio-éducative"
- Règlement ministériel du 30 juillet 1998 déterminant les modalités des épreuves de l'examen de fin d'études du régime technique dans la division administrative et commerciale, la division des professions de santé et des professions sociales et la division technique générale de l'enseignement secondaire technique
- Règlement grand-ducal du 29 octobre 1999 déterminant les modalités des épreuves de l'examen de fin d'études du régime technique dans la division administrative et commerciale, la division des professions de santé et des professions sociales et la division technique générale de l'enseignement secondaire technique
- Instruction ministérielle du 14 juillet 1999 concernant l'organisation scolaire des lycées et lycées technique pour l'année scolaire 2000/2001

### **14.4.2 Lois concernant les éducateurs gradués plein temps**

- Loi modifiée du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales
- Règlement grand-ducal du 13 novembre 1992 fixant les modalités de la vérification des connaissances linguistiques pour l'admission à l'Institut d'études éducatives et sociales

- Règlement grand-ducal du 14 octobre 1996 déterminant l'organisation des études et les modalités de l'examen final pour l'obtention du diplôme d'éducateur gradué dans le régime de formation à plein temps
- Loi du 11 août 1996 portant réforme de l'enseignement supérieur
- Règlement ministériel du 10 janvier 1997 fixant pour les études d'éducateur gradué les programmes des cours théoriques, des séminaires et travaux dirigés, des cours et travaux pratiques ainsi que des cours de spécialisation des trois années d'études du régime de formation à plein temps à l'Institut d'études éducatives et sociales
- Règlement ministériel du 10 janvier 1997 déterminant les conditions de promotion de la première à la deuxième années des études d'éducateur gradué du régime de formation à plein temps à l'Institut d'études éducatives et sociales
- Règlement ministériel du 10 janvier 1997 déterminant les conditions de promotion de la deuxième à la troisième années des études éducatives et sociales
- Règlement ministériel du 10 janvier 1997 déterminant dans le cadre de l'examen final pour l'obtention du diplôme d'éducateur gradué dans le régime de formation à plein temps la pondération des éléments de la branche combinée "pratique professionnelle : appréciation du stage de spécialisation"

#### **14.4.3      *Lois concernant les éducateurs gradués en cours d'emploi***

- Règlement grand-ducal du 14 octobre 1996 déterminant le programme et modalités des épreuves supplémentaires pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires techniques, division des professions de santé et des professions sociales, section : formation de l'éducateur/éducatrice, par les moniteurs d'éducation différenciée ayant suivi le régime d'études prévu par la loi modifiée du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée
- Règlement grand-ducal du 14 octobre 1996 déterminant le programme et les modalités des épreuves supplémentaires pour l'obtention du diplôme d'éducateur gradué par les éducateurs ayant suivi le régime d'études prévu par la loi modifiée du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée
- Règlement grand-ducal du 25 septembre 1998 fixant l'organisation des études d'éducateur gradué et les modalités de l'examen final pour l'obtention du diplôme d'éducateur gradué dans le régime de formation en cours d'emploi
- Règlement grand-ducal du 7 janvier 1999 fixant l'organisation des deux premiers cycles des études d'éducateur du régime de formation en cours d'emploi à l'Institut d'études éducatives et sociales
- Règlement grand-ducal du 7 janvier 1999 concernant l'organisation de l'examen de fin d'études secondaires techniques de la formation de l'éducateur, régime de formation en cours d'emploi
- Règlement grand-ducal du 25 septembre 1998 fixant l'organisation des études d'éducateur gradué et les modalités de l'examen final pour l'obtention du diplôme d'éducateur gradué dans le régime de formation en cours d'emploi
- Règlement grand-ducal du 7 janvier 1999 fixant l'organisation des deux premiers cycles des études d'éducateur du régime de formation en cours d'emploi à l'Institut d'études éducatives et sociales
- Règlement grand-ducal du 7 janvier 1999 concernant l'organisation de l'examen de fin d'études secondaires techniques de la formation de l'éducateur, régime de formation en cours d'emploi

## **14.5 Liste des objectifs sociaux des institutions repérées dans le cadre de cette étude**

PROMOUVOIR DES ACTIVITES CULTURELLES, LOISIRS AU SEIN DU CENTRE HOSPITALIER NEUROPSYCHIATRIQUE

L'information et le conseil des jeunes

ASSOCIATION D'AIDE AUX PERSONNES EN ETAT DE DEVIANCE / EN DANGER OU DE MARGINALISATION

NOTRE INSTITUTION COUVRE 4 VOLETS : INFORMATION, PREVENTION, FORMATION ET ANIMATION ET VISE UN PUBLIC CIBLE DE JEUNES AGES DE 12 A 26 ANS

EDUCATION FAMILIALE, CONSULTATION PSYCHOLOGIQUE LOISIRS ACCOMPAGNES, GROUPES PEDAGO-THERAPEUTIQUES

ENCADREMENT EDUCATIF ET SOCIAL D'UNE POPULATION D'UNE TRANCHE D'AGE DE 2 MOIS A 4 ANS PAR PRIORITE DE BESOIN

STRUCTURE D'ACCEUIL SANS HEBERGEMENT POUR ENFANTS AGES DE 2 MOIS A 4 ANS ELLE ASSURE L'ACCUEIL ET LA PRISE EN CHARGE D'ELEVES ET D'ETUDIANTS NOTAMMENT PAR L'HEBERGEMENT, LA RESTAURATION, LA SURVEILLANCE ET L'APPUI DES ETUDES AINSI QUE L'ANIMATION DES LOISIRS

RESIDENCE POUR PERSONNES AGEES

INTEGRATION DES IMMIGRES. DEFENDRE LEURS DROITS. PROMOUVOIR LA COHABITATION ENTRE LUXEMBOURGEOIS ET IMMIGRES. PREVENTION DU RACISME. FAVORISER L'EPANOUISSEMENT DES ENFANTS.

COURS D'APPUI DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE

TRAVAIL THERAPEUTIQUE EN PSYCHIATRIE EXTRA-HOSPITALIERE ET AMBULATOIRE POUR ADULTES

PRISE EN CHARGE D'ENFANTS DE 0-9 ANS DE 7-19 HRS DU LUNDI AU VENDREDI GARDER LES ENFANTS

REINSERTION PROFESSIONNELLE DES FEMMES

CENTRE D'ACCUEIL POUR ENFANTS PLACES PAR LE JUGE (98%)

PERMETTRE AUX PARENTS DES ENFANTS -TRAVAILLANT A LA CLINIQUE ST LOUIS OU AU CHNP- DE CONTINUER ET DE POURSUIVRE LEUR CARRIERE PROFESSIONNELLE ENTRE-AIDE ENTRE MERES

AUFNAHME, PFLEGE UND ERZIEHUNG VON KINDERN IM ALTER VON 2 MONATEN BIS 9 JAHREN (BZW.12 JAHRE BIS 31.08.2001)

RESEAU D'AMITIE : HANDICAPES MENTAUX ET PARENTS ET AMIS; RENCONTRES DE TYPE FAMILIAL (FOI ET LUMIERE LUXEMBOURG FAIT PARTIE DU MOUVEMENT INTERNATIONAL FOI ET LUMIERE - SIEGE A PARIS, CREE EN 1971 - MAIS EST COMPLETEMENT AUTONOME)

MAISON DE SOINS POUR PERSONNES AGEES DEPENDANTES, SOIT PHYSIQUEMENT, SOIT PSYCHIQUEMENT

TRAVAILLER D'APRES LA METHODE DE MARIA MONTESSORI

ENCADREMENT D'ENFANTS D'AGE SCOLAIRE

ACCUEIL D'ENFANTS DE 0 -4 ANS

AIDE AUX PERSONNES PRESENTANT DES PROBLEMES DE DEPENDANCE A UNE SUBSTANCE (SUCHTPROBLEME)

ACCUEIL D'ENFANTS A BESOINS SPECIAUX, A BESOINS EDUCATIFS; PROVENANT DE FAMILLES MONOPARENTALES, A DEUX SALARIES PLEIN TEMPS

ACCUEIL D'ENFANTS PENDANT LA JOURNEE AVEC PRIORITE AUX FAMILLES MONOPARENTALES, A FAIBLE REVENU, ENFANTS A BESOINS SPECIAUX

L'ASSOCIATION A POUR BUT LA CREATION, LE DEVELOPPEMENT ET LA GESTION DES MAISONS POUR FEMMES/FILLES EN DETRESSE DANS LE BUT D'OFFRIR AUX FEMMES ET A LEURS ENFANTS UNE PROTECTION EFFICACE CONTRE LA VIOLENCE DE L'HOMME. ELLE DOIT CONTRIBUER A AMELIORER LA CONDITION DE VIE DES FEMMES, NOTAMMENT EN LES AIDANT A S'INTEGRER A LA VIE ECONOMIQUE ET SOCIALE ET EN LEUR GARANTISSANT UNE AIDE PSYCHOLOGIQUE, JURIDIQUE ET SOCIALE DANS LA MESURE DU POSSIBLE (ART.2 DES STATUTS DES FEMMES EN DETRESSE)

ASSURER LA GARDE DES ENFANTS DU PERSONNEL DE L'HVE DURANT LES HEURES DE TRAVAIL

SOUTIEN MORAL, SOCIAL ET FINANCIER DES PARENTS ET ENFANTS ATTEINTS DE SPINA BIFIDA

ASSURER UNE GARDE D'ENFANTS POUR LES MERES DE FAMILLE - ORGANISER DIFFERENTES ACTIVITES POUR MERES ET ENFANTS

ORGANISATION DE COLONIES DE VACANCES POUR DES ENFANTS AGES DE 4-18 ANS. CES COLONIES SONT ACCESSIBLES POUR TOUTES LES COUCHES SOCIALES.

GERER LES PLACES DISPONIBLES/LIBRES DANS LES CENTRES D'ACCUEIL; GERER LES DEMANDES DE PLACEMENT (LA CNAF A REMPLACE LE CENTRE D'INFORMATION ET DE PLACEMENT - CIEP)

ART.4 DES STATUTS: OBJETS ET PRINCIPES: A)DE SENSIBILISER L'OPINION PUBLIQUE AUX PROBLEMES HUMAINS ET SOCIAUX POSES PAR LES PROBLEMES PSYCHIQUES EN GENERAL, ET LES MALADIES MENTALES EN PARTICULIER, B)DE CONTRIBUER A LA PREVENTION DES DITES MALADIES PAR LES MOYENS D'UNE GUIDANCE SOCIO-PSYCHIATRIQUE APPROPRIEE, C)D'OFFRIR UNE PANOPLIE D'AIDES PSYCHOLOGIQUES, MEDICALES ET SOCIALES ...NOTAMMENT PAR LA CREATION DE STRUCTURES INTERMEDIAIRES, D)DE COLLABORER AVEC LES PROFESSIONNELS DE LA SANTE, ASSOCIATIONS, INSTITUTIONS ET AUTORITES COMPETENTES POUR ASSURER AUX PERSONNES CONCERNEES UN ENCADREMENT MEDICO-PSYCHO-SOCIAL ADEQUAT, E)D'OFFRIR AUX ETUDIANTS EN PSYCHIATRIE ET PSYCHOLOGIE AINSI QU'A TOUTE AUTRE PERSONNE INTERESSEE DES INFORMATIONS SCIENTIFIQUES SUR LA GENESE ET LES CONSEQUENCES DES MALADIES MENTALES, F) DE LUTTER PAR LES MOYENS DE L'INFORMATION ET DE LA SENSIBILISATION DANS LES MASS-MEDIA CONTRE LES PREJUGES DONT RESTENT AFFECTES LES MALADIES MENTALES.

AIDE SOCIALE POLYVALENTE

L'ASSOCIATION A POUR BUT D'ORGANISER ET DE REUNIR DES GROUPES SPORTIFS REGIONAUX, DONT L'OBJET EST LE TRAITEMENT PAR ENTRAINEMENT ET REEDUCATION, DANS LE CADRE DE LA READAPTATION ET CONFORMEMENT AUX DONNEES MODERNES DES SCIENCES CARDIOLOGIQUES ET PHYSIOTHERAPEUTIQUES DES MALADIES CARDIAQUES EN PHASE III, SELON LA DEFINITION DE L'ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (OMS)

ORGANISATION ET SUIVIS DE PLACEMENT D'ENFANTS EN FAMILLE D'ACCUEIL; ORGANISATION ET SUIVIS DE PLACEMENT D'ENFANTS AUPRES D'ASSISTANTS MATERNELLES

SOUTENIR SUR LE PLAN FINANCIER OU MORAL DES SPORTIFS HANDICAPES, CONTRIBUER A L'INTEGRATION SOCIALE DE PERSONNES HANDICAPES OU AUTRES PAR UNE ACTIVITE SPORTIVE.

FOYER DE JOUR CONVENTIONNE, PRISE EN CHARGE D'ENFANTS DE 2-9 ANS

AIDES ET SOINS AUX PERSONNES AGEES ET/OU DEPENDANTES

CENTRE INTEGRE POUR PERSONNES AGEES

TRAVAILLER DANS LA POPULATION >50 DANS LE DOMAINE DES LOISIRS, PREVENTION, SOCIAL ... BUT: PREVENTION CONVENTIONNE ETAT + CONVENTIONNE COMMUNE

ORIENTATION SCOLAIRE, AIDE PSYCHOLOGIQUE  
PRISE EN CHARGE EDUCATIVE SANS HEBERGEMENT D'ENFANTS  
1) SERVICE DE GARDERIE: ENFANTS DE 4-12 ANS 2) INSERTION/FORMATION DE  
CHOMEURS DANS LE MILIEU DU SOCIO-EDUCATIF  
PRISE EN CHARGE D'ENFANTS DE 2 MOIS A 12 ANS  
-GARDERIE- QUI FONCTIONNE 2 FOIS PAR SEMAINE  
INTERNAT SOCIO-FAMILIAL ET SCOLAIRE, STRUCTURE D'ACCUEIL DU LYCEE  
(CANTINE SCOLAIRE)  
PRISE EN CHARGE D'ENFANTS POUR PERMETTRE AUX PARENTS D'ALLER TRAVAILLER  
- CRECHE  
UTILISER LA CREATIVITE COMME PLAQUE TOURNANTE DANS LES PROCESSUS  
D'INTEGRATION SOCIO-CULTURELLE ET SOCIO-ECONOMIQUE.  
AIDE AUX ENFANTS ATTEINTS D'UN CANCER ET A LEUR FAMILLE AU LUXEMBOURG ET  
A L'ETRANGER  
PROMOUVOIR PAR L'ACTION ET LA RECHERCHE LA COMMUNICATION, LA RENCONTRE  
ET L'ECHANGE ENTRE PERSONNES DE PROVENANCE ETHNIQUE, RELIGIEUSE ET  
CULTURELLE DIVERSE.  
COLONIE DE VACANCES ETE ET HIVER POUR ENFANTS DE 4-21 ANS, FORMATIONS  
DES MONITEURS/TRICES BENEVOLES  
CENTRE DE RENCONTRE, D'INFORMATION, D'ANIMATION ET DE PREVENTION POUR  
JEUNES DE 12 ANS ET PLUS  
SERVICE D'AIDE PRECOCE OFFRANT UNE STIMULATION PSYCHO-PEDAGOGIQUE ET  
THERAPEUTIQUE AUX ENFANTS EN BAS AGE (0-6 ANS), PRESENTANT UN HANDICAP  
OU UN RETARD DU DEVELOPPEMENT, ET CE DANS LE MILIEU FAMILIAL DE L'ENFANT  
DEFENSE DE PERSONNES AUTISTES.-NOUS N'AVONS PAS ENCORE D'EMPLOYES  
ACTIFS. LE PROJET DE LIEU DE VIE NE COMMENCERA QU'EN 2002 OU 2003-  
PRISE EN CHARGE D'ENFANTS DE 0-4 ANS DONT LES PARENTS DOIVENT TRAVAILLER  
NOS HEURES D'OUVERTURE SONT LUNDI ET JEUDI MATIN DE 8.30 A 11.30 HEURES  
ACCUEIL GERONTOLOGIQUE, AIDES ET SOINS AUX PERSONNES AGEES  
L'ACCUEIL ET LA PRISE EN CHARGE EDUCATIVE D'ENFANTS SCOLARISES EN DEHORS  
DES HEURES DE CLASSES ET PENDANT LES VACANCES SCOLAIRES  
CLINIQUE  
L'APPRENTISSAGE A L'AUTONOMIE - EDUCATION D'ADOLESCENTES PRIVEES DE  
PARENTS TOUT EN VISANT LEUR INTEGRATION SOCIALE FUTURE  
PRISE EN CHARGE EDUCATIVE D'ENFANTS PENDANT LE TEMPS QUE LEURS PARENTS  
TRAVAILLENT  
READAPTATION ET REHABILITATION DE MALADES SOUFFRANT DE TROUBLES MENTAUX  
ACCUEIL D'ENFANTS 0-4 ANS  
HEBERGEMENT D'ELEVES ET ACCOMPAGNEMENT DU TRAVAIL SCOLAIRE  
GARDIENNAGE/SURVEILLANCE  
PRISE EN CHARGE D'ENFANTS DE DIVERS MILIEUX SOCIO-CULTURELS DONT ENFANTS  
A BESOINS SPECIAUX (AVEC HANDICAPS)  
ENCADREMENT EDUCATIF ET PEDAGOGIQUE D'ENFANTS DE 2-9 ANS  
AIDER LES ENFANTS - CONTROLE MEDICAL - CONSULTATION NOURRISSONS A BUT  
PREVENTIF  
ASSISTANCE ET SOINS POUR LA PERSONNE AGEE: MEDICAL, PARAMEDICAL ET DE  
L'ECONOMIE DOMESTIQUE  
ECOLE AVEC INTERNAT DE SEMAINE POUR ENFANTS HANDICAPES PHYSIQUES:  
EDUCATION, ENSEIGNEMENT, REEDUCATION  
ACCUEILLIR DES PERSONNES QUI SUIVENT LES CURES A LA STATION THERMALE OU  
ACCUEILLIR DES PERSONNES QUI PRENNENT QUELQUES JOURS DE VACANCES.  
GARDE ET EDUCATION D'ENFANTS DE 0-4 ANS

THERAPIE PSYCHOLOGIQUE DE L'ALCOOLISME ET DEPENDANCES MEDICAMENTEUSES  
PRISE EN CHARGE D'ENFANTS AGES DE 0-9 ANS, PENDANT LA JOURNEE,  
INTEGRATION  
AIDE AUX ENFANTS MALTRAITES AINSI QU'A LEUR FAMILLE  
CONSULTATIONS EN CAS DE CONFLITS DE GROSSESSE (PSYCHOLOGUE DIPL.), AIDE  
SOCIALE AUX JEUNES MAMANS NECESSITEUSES  
MAMMEN HELLEFE MAMMEN ASBL, GARDER LES ENFANTS PENDANT QUELQUES HEURES  
LA GARDE DES ENFANTS  
ENCADREMENT ET EDUCATION D'ENFANTS  
GARDE D'ENFANTS  
LA RECONNAISSANCE DU TRAVAIL AU FOYER  
1. DISPENSER UNE AIDE DIRECTE AUX VICTIMES DE LA CRIMINALITE 2. PREVENIR  
LES CRIMES 3. PROMOUVOIR UN COMPORTEMENT SOCIAL  
1. ATELIER PROTEGE POUR PERSONNES SOUFFRANT D'UNE MALADIE DE LA  
DEPENDANCE 2. LIEU DE RENCONTRE POUR ADULTES DEFAVORISES 3. DISPENSAIRE  
MEDICAL POUR ADULTES DEFAVORISES  
S'OCCUPER D'ENFANTS DE 2-5 ANS  
ACCUEIL DE JOUR POUR ENFANTS DE 3 MOIS A 7 ANS  
THERAPIE COMMUNAUTAIRE, APPRENDRE AUX TOXICOMANES DE MENER UNE VIE SANS  
DROGUE = POSSIBILITE D'ADMETTRE DES CLIENTS TRAITES A LA METHADONE  
RENCONTRE, ANIMATION, PREVENTION  
AIDE FINANCIERE DES PERSONNES INDIGENTES  
GARDIENNAGE D'ENFANTS DE 2-4 ANS  
LIVRAISON DU REPAS SUR ROUES  
REPRENDRE ET GERER DES STRUCTURES AU BENEFICE DE PERSONNES AGEES VALIDES  
OU INVALIDES  
SEJOUR EN INTERNAT SCOLAIRE: ACCENT SUR LE TRAVAIL SCOLAIRE AT L'AIDE ET  
L'ORIENTATION SCOLAIRE  
PREVENTION PRIMAIRE DES TOXICOMANIES  
OFFRIR UN MILIEU PROPICE AU TRAVAIL SCOLAIRE, UNE EXPERIENCE DE VIE DE  
GROUPE  
ENCADREMENT ET PREPARATION A UNE VIE AUTONOME POUR DES PERSONNES AYANT  
UN HANDICAP MENTAL LEGER A MOYEN  
AIDE SOCIALE POLYVALENTE  
ENGAGEMENT PAR CDD D'OUVRIERS POLYVALENTS + DIFFERENTS PROJETS . AIDE  
FAMILIALE, CRECHES, FOND DE GRAS, ...  
ECOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE  
SOINS PSYCHIATRIQUES AUX ENFANTS ET A LEURS FAMILLES  
PROTEGER LES INTERETS DES FAMILLES EN DIFFICULTES PSYCHIQUES, MORALES,  
SOCIALES OU MATERIELELS ET SE METTRE AU SERVICE PLUS PARTICULIEREMENT  
DES FAMILLES MONOPARENTALES PAR UNE APPROCHE GLOBALE DE LA  
PROBLEMATIQUE  
ECHANGES, BIEN-ETRE, CULTURE, LOISIRS, SPORTS, CREATIVITE PERSONNES DE +  
DE 50 ANS  
BIEN-ETRE. CULTURE, LOISIRS, SPORTS, ECHANGES POUR PERSONNES DE PLUS DE  
50 ANS  
PORTE-OUVERTE POUR JEUNES ENTRE 12 ET 25 ANS  
CENTRE DE RENCONTRE, D'INFORMATION ET D'ANIMATION POUR JEUNES DE 12 A 26  
ANS  
LA REPRESENTATION DES FAMILLES ET LA DEFENSE DE LEURS INTERETS  
SPIRITUELS, MORAUX ET MATERIELS. ELLE OEUVRE DANS L'INTERET DE

L'EDUCATION ET A LA PROMOTION FAMILIALE. SON ACTION REPOSE SUR LES PRINCIPES DE LA MORALE CHRETIENNE ET DE LA JUSTICE SOCIALE  
1. OFFICE SOCIAL, 2. COMMISSION SCOLAIRE / SOUTIEN DANS TOUS LES DOMAINES DES HAB. DE LA COMMUNE / GERER LES IMMEUBLES COMMUNAUX  
REPAS SUR ROUES  
ASSOCIATION GARANTISSANT UNE ANIMATION SOCIO-CULTURELLE POUR FEMMES  
ENCADREMENT SOCIO-PEDAGOGIQUE DES ENFANTS DE 2 MOIS A 12 ANS  
LOCATION DE LOGEMENTS SOCIAUX  
PREPARER LES ENFANTS AU PRESCOLAIRE / APPRENTISSAGE SOCIAL  
CRECHE ET JARDIN D'ENFANTS (0-4 ANS)  
LIEU D'AFFECTATION DE MISE AU TRAVAIL, A CARACTERE REGIONALE; LE PROJET ARCADE SE VEUT ETRE UN DISPOSITIF D'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE prise en charge globale d'enfants et d'adolescents mise au travail de jeunes gens (>15 ans) hébergement  
LA STRUCTURE DE LOGEMENT S'ADRESSE A DES PERSONNES HANDICAPEES MENTALES ADULTES VIVANT EN FOYERS, APPARTEMENTS, MAISONS/STUDIOS  
CF STATUTS  
CENTRE D'ACCUEIL POUR FEMMES AVEC OU SANS ENFANTS VICTIMES DE VIOLENCE, EN DETRESSE SOCIALE/MATERIELLE/PERSONNELLE  
INTEGRATION ET SOCIALISATION DES ENFANTS DE LA CRECHE  
RESEAU D'AIDE, DE SOINS ET DE SERVICES A DOMICILE  
PRESTATIONS D'ACCUEIL, D'HEBERGEMENT, D'ENTRETIEN, D'ASSISTANCE AU NIVEAU DES ACTIVITES DE LA VIE QUOTIDIENNE, D'AIDES ET DE SOINS, D'ANIMATION ET DE LOISIR POUR PERSONNES AGEES  
PRESTATIONS D'ACCUEIL, D'HEBERGEMENT, D'ENTRETIEN, D'ASSISTANCE AU NIVEAU DES ACTIVITES DE LA VIE QUOTIDIENNE, D'AIDES ET DE SOINS, D'ANIMATION ET DE LOISIR POUR PERSONNES AGEES  
INFORMATION ET SENSIBILISATION A L'INTEGRATION (E.A.SCOLAIRE) DES HANDICAPES (E.A ENFANTS)  
ATELIERS DE CREATIVITE POUR PERSONNES DEFAVORISEES  
AIDE DE PROXIMITE AUX MERES DE FAMILLE. PRISE EN CHARGE D'ENFANTS COMME MERE D'ACCUEIL. INFORMATION AUX FEMMES (CONFERENCES)  
INTERNAT SOCIO-FAMILIAL  
MAISONS DE RETRAITE POUR PERSONNES AGEES  
LA VENUE EN AIDE AUX ENFANTS AINSI QU'A LEURS FAMILLES RENCONTRANT DES DIFFICULTES (PRECOCE, PRESCOLAIRE, PRIMAIRE, EDUCATION DIFFERENCIEE)  
FOYER DE JOUR  
ENFANTS DE 3 MOIS A 4,5 ANS DES MEMBRES DU PERSONNEL DU CENTRE HOSPITALIER  
AMELIORATION DES CONDITIONS MORALE, ECONOMIQUE ET SOCIALE DES ENFANTS HANDICAPES RESIDANT AU GRAND-DUCHE  
CREATION ET GESTION DE SERVICES (CENTRE D'ACCUEIL, ATELIERS ETC) POUR PERSONNES ATTEINTES D'AUTISME  
PROMOUVOIR LA LUTTE CONTRE LA MALADIE DE PARKINSON  
DEFENDRE L'INTERET PROFESSIONNEL, SOCIAL ET ECONOMIQUE DE LA SAGE-FEMME, DE SOUTENIR ET FAVORISER LES RELATIONS AVEC LES DIFFERENTES INSTANCES GOUVERNEMENTALES, LES EMPLOYEURS ET AUTRES ORGANISATIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES. DE COLLABORER A LA PLANIFICATION ET L'ELABORATION DES PROGRAMMES DE FORMATION DE MEME QUE DE FAVORISER LA FORMATION CONTINUE  
RESTAURATION SCOLAIRE + APRES-MIDIS RECREATIFS + AIDE AUX DEVOIRS + VACANCES SCOLAIRES POUR ENFANTS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ACCUEIL JOUR ET NUIT D'ENFANTS ET DE JEUNES, FORMATION PROFESSIONNELLE DE JEUNES EN DIFFICULTE  
EDUCATION ET GUIDANCE PSYCHOLOGIQUE PRECOSES DE L'ENFANT; GUIDANCE PSYCHOLOGIQUE ET EDUCATIVE DES PARENTS  
REINTEGRATION DE RECEVEURS RMG (AI)  
GARDER LES ENFANTS QUELQUES HEURES POUR DEPANNER LES MAMANS QUI TRAVAILLENT A LA MAISON  
SOUTIEN MORAL ET PSYCHIQUE AUX PARENTS QUI ONT PERDU UN ENFANT  
NOUS GARDONS LES ENFANTS POUR FAVORISER LE CONTACT SOCIAL DES ENFANTS ET POUR OFFRIR AUX MAMANS LA POSSIBILITE DE TEMPS LIBRE  
GARDERIE D'ENFANTS  
NOUS SOMMES UNE ASSOCIATION DE BENEVOLES QUI SE SONT FIXES COMME BUT D'AIDER LES PERSONNES EPILEPTIQUES ET DE DEFENDRE AU MIEUX LEURS INTERETS  
ASBL STATUT DU 27.12.1955, MOD 2.2.1957, 16.1.1961, 15.12.1990 OBJET: LA DEFENSE DES INTERETS MATERIELS ET MORAUX DES VICTIMES DE GUERRE DANS TOUS LES DOMAINES ET PAR TOUS LES MOYENS QUE LUI DONNENT LA CONSTITUTION ET LES LOIS.  
DONNER QUELQUES HEURES DE LIBERTE A DES MERES AU FOYER, QUELQUES HEURES DE JEUX AUX ENFANTS AVEC DES ENFANTS DU MEME AGE  
DEFENSE DES DROITS DE L'ENFANT, DIALOGUE ENTRE LES PROFESSIONS DU SECTEUR SOCIO-EDUCATIF, FORMATION CONTINUE, CONGRES, BULLETINS, SEMINAIRES  
INFORMATION ET CONSULTATION DES AIDES-SOIGNANTS ET ELEVES AIDES-SOIGNANTS  
INFORMER, EVENTUELLEMENT AIDER, DES FAMILLES TOUCHEES PAR CERTAINES MALADIES DU SANG A POTENTIEL HANDICAPANT  
ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES EDUCATEURS GRADUES  
PROPAGATION ET SOUTIEN DES PRINCIPES ET ACTIONS DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES ET DE SES AGENCES  
INSTITUTION D'EDUCATION ET DE THERAPIE POUR ENFANTS, JEUNES, ADULTES ET FAMILLES  
PRISE EN CHARGE DE MINEURS ET JEUNES ADOLESCENTS (PLACEMENT JURIDIQUE OU VOLONTAIRE) EN VUE D'UN RETOUR EN FAMILLE (SI POSSIBLE)  
CENTRE D'ACCUEIL  
TRAVAIL PEDAGOGIQUE ET THERAPEUTIQUE AVEC DES ENFANTS AVEC DES TROUBLES DE COMPORTEMENT  
PRISE EN CHARGE DE JOUR THERAPEUTIQUE ET PEDAGOGIQUE D'ENFANTS SOUFFRANT DE TROUBLES DU COMPORTEMENT ET DE LEUR MILIEU DE VIE  
AIDE EN MILIEU OUVERT AUX FAMILLES AYANT DES DIFFICULTES AVEC LEURS ENFANTS ET ADOLESCENTS  
HOPITAL  
ACCOMPAGNEMENT DE PERSONNES MOURANTES ET DE FAMILLES EN DEUIL. PROPAGATION DES SOINS PALLIATIFS  
EDUCATION DES ENFANTS ET JEUNES; ASSISTANCE SOCIALE EN MILIEU OUVERT; CONSULTAION PSYCHO-PEDAGOGIQUES; AVEC LES FAMILLES  
AIDE HUMANITAIRE, DOMAINE SOCIAL, DOMAINE SANITAIRE  
ENCADRER ET PROMOUVOIR DES INITIATIVES EN FAVEUR DE L'EMPLOI  
FORMATION DE PERSONNES MENTALEMENT HANDICAPEES. TRAVAIL PROTEGE ET SEMI-PROTEGE. BUT FINAL: INTEGRATION SUR LE MARCHE LIBRE DU TRAVAIL  
FOYER DE JOUR POUR ENFANTS  
INTERNAT SOCIO-FAMILIAL (HEBERGEMENT, SUIVI SCOLAIRE, LOISIRS)

HOPITAL

OBJET PSYCHO-SOCIAL ET EDUCATIF : ACCUEIL, ECOUTE, AIDE AUX PERSONNES EN DIFFICULTES FACE AUNE GROSSESSE DIFFICILE ET/OU NON DESIREE

PRENDRE A CHARGE LES ENFANTS PENDANT DES HEURES OU UN APRES-MIDI EXTERIEUR AVEC UN BUT EDUCATIF-SOCIAL-FAMILIAL

ACCUEIL D'ELEVES (PRESCOLAIRE + PRIMAIRE)

PRISE EN CHARGE DE NOURRISSONS ET D'ENFANTS EN BAS AGE PRESENTANT DES PROBLEMES DEVELOPPEMENTAUX

INTEGRATION DE NOS JEUNES ADOLESCENTS, AGES 15 A 18 ANS, SUR LE MARCHE DE L'EMPLOI

FOYERS D'ACCUEIL POUR ENFANTS, ADOLESCENTS, FEMMES ET IMMIGRES; SERVICES SUIVI SOCIAL

GROUPE LES ERGOTHERAPEUTES DIPLOMES ET DEFENDRE LE TITRE ET LA FONCTION DES ERGOS. ETABLIR ET MAINTENIR UN NIVEAU ELEVE DANS LA PRATIQUE DE L'ERGOTHERAPIE. FAVORISER LES ECHANGES D'EXPERIENCES PROFESSIONNELLES AU NIVEAU NATIONAL ET INTERNATIONAL. PROMOUVOIR ET RENDRE PUBLIC LE TRAVAIL DES ERGOS. ENCOURAGER ET PROMOUVOIR LA RECHERCHE ET FORMATION DES ERGOS  
FEDERATION SPORTIVE POUR PERSONNES MENTALEMENT HANDICAPEES

GROUPE LES ENFANTS DE 2-5 ANS POUR ENCOURAGER LE DEVELOPPEMENT CREATIF, EMOTIONNEL ET SOCIAL AINSI QUE POUR FAVORISER LE LANGAGE ET LA COMMUNICATION

FOYER D'AIDE AUX FAMILLES DES PERSONNES HANDICAPEES, ACCUEILS TEMPORAIRES - CENTRE DE KOUR SPECIALISE ; RESIDENCE POUR PERSONNES HANDICAPEES PHYSIQUES, RESIDENCES - ACCUEILS TEMPORAIRES - CENTRE DE JOUR SPECIALISE; RESEAU TRICENTENAIRE / RESEAU D'AIDE ET DE SOINS DANS LE DOMAINE DU HANDICAP

FORMATION ET MISE AU TRAVAIL D'ADOLESCENTS ET D'ADULTES AVEC UN HANDICAP MENTAL

ACCUEIL (HEBERGEMENT ET SERVICES) DE PERSONNES HANDICAPEES

REHABILITATION ET REINTEGRATION PROFESSIONNELLE DE MALADES PSYCHOTIQUES

CONSULTATIONS EDUCO-FAMILIALES POUR ENFANTS, ADOLESCENTS, ADULTES, FAMILLES, ORGANISATIONS ET INSTITUTIONS

RELATION D'

AIDE ET DE SOUTIEN DES GENS CONCERNES PAR LA MALADIE

## 14.6 Index des tables

<a href="#">Table 1 : Taux de participation</a>	68
<a href="#">Table 2 : Distribution des types d'institutions</a>	69
<a href="#">Table 3 : Degré d'autonomie des institutions dépendant d'une institution mère</a>	70
<a href="#">Table 4 : Type de convention</a>	71
<a href="#">Table 5 : Année de création de l'institution</a>	73
<a href="#">Table 6 : Taux de fréquence par catégories d'activités des institutions</a>	74
<a href="#">Table 7 : Répartition du nombre d'activités différentes par institution</a>	78
<a href="#">Table 8 : Les groupes d'âge</a>	79
<a href="#">Table 9 : Les publics-cibles</a>	79
<a href="#">Table 10 : Nombre de différents publics cibles par institution</a>	80
<a href="#">Table 11 : Statut juridique</a>	81
<a href="#">Table 12 : Conditions générales d'exercice</a>	82
<a href="#">Table 13 : Le statut des collaborateurs et collaboratrices</a>	83
<a href="#">Table 14 : Nombre de statuts de collaborateurs et collaboratrices différents</a>	84
<a href="#">Table 15 : Qualification des collaborateurs et collaboratrices par sexe</a>	85
<a href="#">Table 16 : Postes de responsabilité par ordre décroissant</a>	87
<a href="#">Table 17 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices) gradué(e)s</a>	91
<a href="#">Table 18 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices)</a>	92
<a href="#">Table 19 : Postes de responsabilité occupés par les psychologues</a>	93
<a href="#">Table 20 : Postes de responsabilité occupés par les assistant(e)s d'hygiène sociale</a>	94
<a href="#">Table 21 : Postes de responsabilité occupés par les enseignant(e)s</a>	95
<a href="#">Table 22 : Postes de responsabilité occupés par les infirmier(ère)s</a>	96
<a href="#">Table 23 : Postes de responsabilité occupés par les employé(e)s détenteurs(trices) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques</a>	97
<a href="#">Table 24 : Postes de responsabilité occupés par les pédagogues</a>	98
<a href="#">Table 25 : Postes de responsabilité occupés par les employés administratifs, logistiques ou techniques universitaires</a>	99
<a href="#">Table 26 : Postes de responsabilité occupés par les employés détenteurs du certificat d'un CATP ou CAP</a>	100
<a href="#">Table 27 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs/instructeurs</a>	101
<a href="#">Table 28 : Postes de responsabilité occupés par les infirmiers hospitaliers gradués</a>	102
<a href="#">Table 29 : Tableau synoptique des résultats concernant la question 14</a>	104
<a href="#">Table 30 : Codifications des différentes activités effectuées</a>	105
<a href="#">Table 31 : Fréquences des activités exercées par les trois catégories professionnelles</a>	122
<a href="#">Table 32 : Critères de recrutement</a>	127
<a href="#">Table 33 : Accompagnement au niveau de la formation professionnelle</a>	129
<a href="#">Table 34 : Participation à des journées de formation par thème</a>	130
<a href="#">Table 35 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon le sexe</a>	137
<a href="#">Table 36 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon la nationalité</a>	138
<a href="#">Table 37 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon les groupes d'âge</a>	139
<a href="#">Table 38 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon les groupes d'âge</a>	140
<a href="#">Table 39 : Répartition par groupes d'âge</a>	148
<a href="#">Table 40 : Répartition par la nationalité</a>	149
<a href="#">Table 41 : Répartition par le sexe</a>	150
<a href="#">Table 42 : Distribution de l'obtention des diplômes selon les pays</a>	151
<a href="#">Table 43 : Type de régime de la formation initiale</a>	152
<a href="#">Table 44 : Dénomination du diplôme obtenu</a>	152
<a href="#">Table 45 : Participation aux épreuves supplémentaires</a>	153
<a href="#">Table 46 : Parcours professionnel</a>	154

<a href="#">Table 47 : Corrélations entre parcours scolaires</a>	157
<a href="#">Table 48 : Répartition des postes de responsabilité</a>	158
<a href="#">Table 49 : Composition des équipes</a>	161
<a href="#">Table 50 : Classement des activités effectuées par ordre de réalisation</a>	174
<a href="#">Table 51 : Conditions de contact avec le public cible</a>	181
<a href="#">Table 52 : Répartition des réactions face à un problème ou une situation inconnue</a>	182
<a href="#">Table 53 : Degré de coopération avec les autres acteurs</a>	184
<a href="#">Table 54 : Corrélations entre les différents types de coopération</a>	185
<a href="#">Table 55 : Ordre d'importance des compétences sociales</a>	193
<a href="#">Table 56 : Ordre d'importance des compétences socio-éducatives</a>	196
<a href="#">Table 57 : Ordre d'importance des compétences organisationnelles</a>	199
<a href="#">Table 58 : Ordre d'importance des compétences informatiques</a>	201
<a href="#">Table 59 : Ordre d'importance des compétences linguistiques</a>	203
<a href="#">Table 60 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine psychopédagogique</a>	203
<a href="#">Table 61 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine médical</a>	204
<a href="#">Table 62 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine social</a>	204
<a href="#">Table 63 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine social</a>	205
<a href="#">Table 64 : Préférence pour une formation professionnelle initiale plus approfondie, domaine du management et de la gestion administrative</a>	205
<a href="#">Table 65 : Raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue</a>	208
<a href="#">Table 66 : Expression du besoin de formation professionnelle continue</a>	210
<a href="#">Table 67 : Manière d'information sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue</a>	211
<a href="#">Table 68 : Institutions disposant d'un service de formation professionnelle continue interne</a>	215
<a href="#">Table 69 : Nombre de postes dans la catégorie des éducateurs(trices)</a>	259
<a href="#">Table 70 : Nombre de postes dans la catégorie des infirmiers(ères)</a>	261
<a href="#">Table 71 : Nombre de postes dans la catégorie des assistant(e)s sociaux(les)</a>	262
<a href="#">Table 72 : Nombre de postes dans la catégorie des agents socio-éducatifs</a>	263
<a href="#">Table 73 : Nombre de postes dans la catégorie des universitaires</a>	264
<a href="#">Table 74 : Nombre de postes dans la catégorie des services</a>	266
<a href="#">Table 75 : Nombre de postes dans la catégorie des services</a>	266
<a href="#">Table 76 : Nombre de postes dans la catégorie des services</a>	267
<a href="#">Table 77 : Nombre de postes dans la catégorie des « Autres professions »</a>	268
<a href="#">Table 78 : Intitulés des postes</a>	270
<a href="#">Table 79 : Nombre d'heures de travail proposées</a>	271
<a href="#">Table 80 : Nature et durée du contrat</a>	272
<a href="#">Table 81 : Connaissances des langues requises</a>	273
<a href="#">Table 82 : Le permis de conduire</a>	275
<a href="#">Table 83 : Job description</a>	275

## 14.7 *Indes des graphiques*

<a href="#">Graphique 1 : Répartition des types d'institutions</a>	70
<a href="#">Graphique 2 : Degré d'autonomie des institutions dépendant d'une institution mère</a>	70
<a href="#">Graphique 3 : Type de convention</a>	72
<a href="#">Graphique 4 : Année de création de l'institution</a>	73
<a href="#">Graphique 5 : Catégories d'activités des institutions</a>	76
<a href="#">Graphique 6 : Répartition du nombre d'activités différentes par institution</a>	78
<a href="#">Graphique 7 : Nombre de différents publics cibles par institution</a>	80
<a href="#">Graphique 8 : Statut juridique</a>	81
<a href="#">Graphique 9 : Conditions générales d'exercice</a>	82
<a href="#">Graphique 10 : Le statut des collaborateurs et collaboratrices</a>	84
<a href="#">Graphique 11 : Nombre de statuts de collaborateurs et collaboratrices différents</a>	84
<a href="#">Graphique 12 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices) gradué(e)s</a>	91
<a href="#">Graphique 13 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs(trices)</a>	92
<a href="#">Graphique 14 : Postes de responsabilité occupés par les psychologues</a>	93
<a href="#">Graphique 15 : Postes de responsabilité occupés par les assistant(e)s d'hygiène sociale</a>	94
<a href="#">Graphique 16 : Postes de responsabilité occupés par les enseignant(e)s</a>	95
<a href="#">Graphique 17 : Postes de responsabilité occupés par les infirmier(ère)s</a>	96
<a href="#">Graphique 18 : Postes de responsabilité occupés par les employé(e)s détenteurs(trices) du certificat de fin d'études secondaires ou techniques</a>	97
<a href="#">Graphique 19 : Postes de responsabilité occupés par les pédagogues</a>	98
<a href="#">Graphique 20 : Postes de responsabilité occupés par les employés administratifs, logistiques ou techniques universitaires</a>	99
<a href="#">Graphique 21 : Postes de responsabilité occupés par les employés détenteurs du certificat d'un CATP ou CAP</a>	100
<a href="#">Graphique 22 : Postes de responsabilité occupés par les éducateurs/instructeurs</a>	101
<a href="#">Graphique 23 : Postes de responsabilité occupés par les infirmiers hospitaliers gradués</a>	102
<a href="#">Graphique 24 : Activités effectuées Items 1-8</a>	109
<a href="#">Graphique 25 : Activités effectuées Items 9-16</a>	110
<a href="#">Graphique 26 : Activités effectuées Items 17-24</a>	111
<a href="#">Graphique 27 : Activités effectuées Items 25-32</a>	112
<a href="#">Graphique 28 : Activités effectuées Items 33-40</a>	113
<a href="#">Graphique 29 : Activités effectuées Items 41-48</a>	114
<a href="#">Graphique 30 : Activités effectuées Items 49-56</a>	115
<a href="#">Graphique 31 : Activités effectuées Items 57-64</a>	116
<a href="#">Graphique 32 : Activités effectuées Items 65-72</a>	117
<a href="#">Graphique 33 : Activités effectuées Items 73-80</a>	118
<a href="#">Graphique 34 : Activités effectuées Items 81-85</a>	120
<a href="#">Graphique 35 : Aires d'activités des éducateurs(trices)</a>	125
<a href="#">Graphique 36 : Aires d'activités des éducateurs(trices) gradué(e)s</a>	125
<a href="#">Graphique 37 : Aires d'activités du personnel socio-éducatif</a>	126
<a href="#">Graphique 38 : Accompagnement au niveau de la formation professionnelle</a>	129
<a href="#">Graphique 39 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon le sexe</a>	138
<a href="#">Graphique 40 : Répartition des éducateurs(trices) et éducateurs(trices) gradué(e)s selon la nationalité</a>	139
<a href="#">Graphique 41 : Répartition par groupes d'âge</a>	149
<a href="#">Graphique 42 : Répartition par la nationalité</a>	150
<a href="#">Graphique 43 : Répartition par le sexe</a>	151
<a href="#">Graphique 44 : Parcours professionnel</a>	154

<a href="#">Graphique 45 : Répartition des postes de responsabilité</a>	160
<a href="#">Graphique 46 : Activités effectuées Items 1-13</a>	162
<a href="#">Graphique 47 : Activités effectuées Items 14-28</a>	163
<a href="#">Graphique 48 : Activités effectuées Items 29-41</a>	164
<a href="#">Graphique 49 : Activités effectuées Items 42-54</a>	165
<a href="#">Graphique 50 : Activités effectuées Items 55-67</a>	166
<a href="#">Graphique 51 : Activités effectuées Items 68-86</a>	167
<a href="#">Graphique 52 : Activités effectuées par ordre décroissant</a>	168
<a href="#">Graphique 53 : Activités effectuées par ordre décroissant</a>	169
<a href="#">Graphique 54 : Activités effectuées par ordre décroissant</a>	170
<a href="#">Graphique 55 : Activités effectuées par ordre décroissant</a>	171
<a href="#">Graphique 56 : Activités effectuées par ordre décroissant</a>	171
<a href="#">Graphique 57 : Activités effectuées par ordre décroissant</a>	172
<a href="#">Graphique 58 : Activités effectuées par ordre décroissant</a>	173
<a href="#">Graphique 59 : Conditions de contact avec le public cible</a>	181
<a href="#">Graphique 60 : Répartition des réactions face à un problème ou une situation inconnue</a>	182
<a href="#">Graphique 61 : Analyse d'homogénéité des types de réaction</a>	183
<a href="#">Graphique 62 : Les compétences sociales acquises en formation professionnelle initiale</a>	190
<a href="#">Graphique 63 : Les compétences sociales acquises en formation professionnelle continue</a>	192
<a href="#">Graphique 64 : Les compétences socio-éducatives acquises en formation professionnelle initiale</a>	194
<a href="#">Graphique 65 : Les compétences socio-éducatives acquises en formation professionnelle continue</a>	195
<a href="#">Graphique 66 : Les compétences organisationnelles acquises en formation professionnelle initiale</a>	197
<a href="#">Graphique 67 : Les compétences organisationnelles acquises en formation professionnelle continue</a>	198
<a href="#">Graphique 68 : Les compétences informatiques acquises en formation professionnelle initiale et continue</a>	200
<a href="#">Graphique 69 : Les compétences linguistiques acquises en formation professionnelle initiale et continue</a>	202
<a href="#">Graphique 70 : Raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue</a>	209
<a href="#">Graphique 71 : Expression du besoin de formation professionnelle continue</a>	210
<a href="#">Graphique 72 : Analyse d'homogénéité concernant les raisons pour participer à des mesures de formation professionnelle continue</a>	211
<a href="#">Graphique 73 : Manière d'information sur l'existence de mesures de formation professionnelle continue</a>	213
<a href="#">Graphique 74 : Relation entre différentes sources d'information</a>	214
<a href="#">Graphique 75 : Institutions disposant d'un service de formation professionnelle continue interne</a>	215
<a href="#">Graphique 76 : Aires professionnelles et chaîne de traitement</a>	301