

## Chapitre 2 : Priorités en matière de formation continuée

La présente étude ne visait pas à connaître de manière précise les besoins en formation continuée dans leur contenu spécifique, pour chaque catégorie d'acteur, dans chaque sous-secteur. Une analyse de ce type relève de la responsabilité des services, en fonction de la nature de leurs missions, des particularités de leurs objectifs pédagogiques, des caractéristiques de leur personnel, etc. Les quelques priorités mises ici en évidence nous semblent devoir être prises en compte par les partenaires sociaux s'ils souhaitent, en concertation et accord avec les pouvoirs publics, encourager, réguler et reconnaître la formation continuée.

### 2.1. Une priorité pour la formation continuée des équipes de travail

S'agissant de mieux rencontrer les principaux besoins en compétences dans le contexte des nouvelles modalités d'organisation du travail, la priorité que nous développons ici est la formation continuée des équipes visant à la mise en oeuvre des compétences collectives.

Rappelons que *l'évolution des différentes fonctions* se caractérise, selon les acteurs, par un double mouvement : une spécialisation par rapport aux spécificités du public pris en charge, et une plus grande polyvalence à l'intérieur d'une spécialisation sectorielle (p. 85). Si ces deux tendances concernent, l'une plutôt le secteur de l'aide aux personnes handicapées, et l'autre celui de l'aide à la jeunesse et aux adultes, elles n'en ont pas moins des effets sur les besoins en compétences des équipes, les dynamiques de ce double mouvement ne s'opposent pas mais se renforcent.

La *spécialisation par rapport à des publics* nécessite que ces fonctions spécialisées puissent communiquer aux autres leurs méthodes et objectifs, et que l'unité se fasse au profit du bénéficiaire. Comme le constatent les parents : « ces professionnels sont compétents, mais ce que l'on leur demande, c'est de pouvoir travailler ensemble, et avec nous ». De la même manière, *la polyvalence* et l'autonomie laissée à chaque référent nécessitent à certains moments un retour sur ses pratiques, à la fois pour une cohésion de l'ensemble du projet pédagogique et pour un soutien des intervenants travaillant plus souvent seuls avec les professionnels des réseaux externes. L'évolution du contenu des tâches professionnelles est dominée par l'enrichissement, que ce soit la complexification ou la nécessité d'une plus grande capacité de réflexion et d'autonomie (p. 90).

Ces modes d'organisation en équipes pluri- et multidisciplinaires, de plus en plus autonomes, ayant à gérer des projets nouveaux, de nombreuses informations, des exigences d'évaluation..., supposent une organisation des compétences et des ressources internes et externes. La formation continuée des équipes de travail telle que nous l'envisageons peut

créer des conditions favorables à l'émergence de cette « valeur ajoutée » qu'est la compétence collective (voir les développements pages 74 et 287).

Les *composantes de la compétence collective* sont liées aux capacités relationnelles, de communication, de prise de recul, d'autonomie et de réflexivité d'une équipe. Pouvoir coopérer en vue d'un but commun, savoir élaborer des représentations partagées et un langage opératif commun, tirer les leçons de l'expérience, être à l'écoute de l'environnement, anticiper les changements à venir relèvent du « professionnalisme relationnel » d'une équipe.

Il ne s'agit pas seulement pour les professionnels de communiquer, prendre du recul, faire preuve d'autonomie et de réflexivité, susciter une dynamique relationnelle et l'utiliser pour induire un changement par rapport aux bénéficiaires, mais également par rapport à leurs collègues. Dans la même dynamique, une équipe dans son ensemble pourrait faire preuve de ces compétences par rapport aux missions dont elle est chargée.

La formation continuée des équipes peut favoriser ces dimensions en travaillant sur les conditions d'émergence des compétences collectives, résultant de l'articulation des compétences individuelles. Cette « combinatoire collective » ne s'enclenche pas naturellement, elle suppose des règles sans cesse construites et évolutives.

Les *conditions d'émergence* de la compétence collective présentées par LE BOTERF (1999) illustrent différentes dimensions pouvant être travaillées lors de la formation des équipes :

- Organiser la coopération entre les compétences et les articuler, notamment par le partage d'un langage commun à l'équipe ou au réseau et par la mise en place d'une complémentarité entre elles, les compétences d'un individu sont accrues par celles de ceux qui l'entourent.
- Faciliter les relations d'aide entre les divers collaborateurs ou auprès d'experts. Chacun doit pouvoir compter sur les autres, chacun ne sait pas tout et la demande d'appui ne doit pas entraîner automatiquement un jugement de carence dévalorisant. La règle du « renvoi de l'ascenseur » est souvent à l'œuvre dans le fonctionnement des réseaux.
- Promouvoir l'existence de compétences ou de savoirs communs, permettant de pallier des absences de polyvalence ou de trouver des noyaux communs entre différentes fonctions.
- Disposer d'un outil permettant de procéder à des offres et demandes de compétences. Cette condition est d'autant plus nécessaire que le réseau de coopération est étendu.
- Développer des projets transversaux, des structures à géométrie variable : être chef de projet sur un projet, collaborateur sur un autre, personne ressource sur un troisième..., permet la connaissance mutuelle et la coopération, une plus grande perméabilité et de nouvelles combinaisons entre les compétences.
- Assurer le traitement des interfaces : c'est aux charnières et aux frontières que se jouent les dysfonctionnements.
- Maintenir la diversité des compétences : le fonctionnement en réseau en vient à produire de la répétition, tous ses membres pensent et disent la même chose.

- Créer des relations de solidarité et de convivialité : l'atmosphère, l'ambiance jouent un rôle important. La compétence collective suppose non seulement de la rigueur mais aussi de la chaleur, surtout en situation de crise ou d'incertitude.
- Apprendre à tirer les leçons de l'expérience, à évaluer et réajuster ensuite son action.
- Mettre en place une mémoire organisationnelle permettant de constituer une base de connaissances, de valeurs et de principes directeurs communs. Cette mémoire suppose une certaine continuité chez les responsables d'équipe ; des mobilités trop rapides mettent en péril la mémoire et risquent de faire perdre les effets d'apprentissage.
- Mettre en œuvre un management approprié. Le développement de la compétence collective n'est pas spontané. Il suppose un management adéquat, en particulier des capacités à animer des réunions, des projets, à valoriser, formaliser, jouer un rôle de médiateur, mettre en œuvre les dispositifs de mémoire collective, mettre au point des indicateurs, apprécier les contributions individuelles...

Sur le plan des modalités, la formation continuée des équipes de travail poursuivant les objectifs ci-dessus se déroulera principalement sur le site de travail de l'équipe, mais pas exclusivement. Elle suppose aussi l'intervention de formateurs extérieurs, tout au moins à certains moments du travail, et une inscription dans la durée. Des formations peuvent éventuellement réunir plusieurs petites équipes.

Les formations sur site sont *de facto* accessibles aux intervenants possédant une qualification de base plus faible, mais leur participation n'est pas forcément automatique. Un certain capital culturel étant nécessaire pour une participation active aux formations, une attention à la situation de certains est à envisager. Des prérequis ou types de capacités utiles à ces formations doivent faire l'objet d'autres processus (avant, en dehors, pour certains publics...). Nous renvoyons dès lors aux suggestions spécifiques faites par rapport à ces divers types d'intervenants en termes de formation continuée.

La formation continuée des équipes peut poursuivre d'autres objectifs que celui sur lequel nous mettons l'accent. Il s'agit ici d'attirer l'attention des acteurs (travailleurs, responsables des services, opérateurs de formation, pouvoirs publics) lorsqu'un plan de formation est élaboré dans un service (notamment afin de mettre en œuvre la CCT du 4/6/99), ou lorsque des subventions de tous ordres (à la formation, en emplois) sont octroyées, etc.

Dans ce dernier registre, nous formulons deux suggestions. Lorsque des pouvoirs subsidiaires offrent gratuitement des formations, ne serait-il pas opportun, du moins pour une partie de l'investissement, de laisser aux équipes et aux formateurs le choix d'organiser les thèmes et les modalités selon, par exemple, un système de droit de tirage pour des équipes ? De leur côté, les partenaires sociaux ne devraient-ils pas faire reconnaître la formation continuée des équipes par le congé-éducation, et envisager des modalités d'application qui tiennent compte des contraintes particulières au secteur ?

## 2.2. Les intervenants sociaux diplômés de l'enseignement secondaire

Les éducateurs classe 2 et 3 et les puéricultrices représentent 43 % des 10.000 intervenants sociaux du champ de la SCP 319.02. Les conditions d'accès à ces fonctions sont variables :

- Les éducateurs classe 3 doivent avoir un certificat de l'enseignement secondaire inférieur<sup>1</sup>, ou de l'enseignement professionnel<sup>2</sup>.
- Les puéricultrices ont un certificat de qualification de l'enseignement professionnel<sup>3</sup>.
- Les éducateurs classe 2b ont un certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS) général, artistique ou technique sans orientation spécifique (ou sont classe 3 avec 10 ans d'ancienneté).
- Les éducateurs classe 2a ont soit un CESS technique de transition en sciences sociales éducatives, soit de qualification en option services aux personnes (éducation de l'enfance, éducation physique, techniques sociales, sciences sociales appliquées, aspirant en nursing) acquis en enseignement de plein exercice. L'enseignement de promotion sociale organise la formation d'éducateur social, en vie associative, en gérontologie ou de moniteur de niveau secondaire, permettant l'accès à la classe 2a, mais ne délivre pas de CESS. Les éducateurs classe 2b ayant 10 ans d'ancienneté ont également accès à la classe 2a.

La catégorisation effectuée ici n'entend pas considérer ces professionnels comme moins compétents, mais leur niveau de « qualification » de base a des répercussions pouvant concerner les besoins en formation continuée.

*Le niveau de recouvrement des tâches* est important : 86 % des intervenants sondés et 88 % des directeurs estiment que les tâches des différentes catégories d'éducateurs (classe 1, 2 et 3) sont identiques ou très proches, et respectivement 70 et 77 % pour les éducateurs et les puéricultrices (p. 82 sqq.). Les directeurs estiment *le déficit en compétences* plus important et le niveau moins élevé chez les intervenants diplômés de l'enseignement secondaire, ils sont moins enclins à les envoyer en formation continuée, ou prévoient moins de temps pour celle-ci. Enfin, ils imputent plus souvent le déficit de compétences à la formation initiale.

Les intervenants estiment que depuis 10 ans, leurs tâches ont eu tendance à se complexifier et à nécessiter une plus grande capacité de réflexion et d'autonomie, même si 19,6 à 24,4 % estiment qu'elles ont plutôt tendance à se centrer sur des tâches relativement répétitives (p.91). Les directeurs ne sont que de 5,4 à 8,3 % de cet avis.

Ces intervenants sont moins enclins à s'auto-évaluer que leurs collègues plus qualifiés, et présentent beaucoup moins d'appétence à la formation continuée. Ils semblent en effet cumuler deux types de freins face à celle-ci : le manque d'offre adéquate, la moindre

---

<sup>1</sup> Délivré aux élèves ayant terminé avec fruit la 3e année d'études secondaires techniques ou générales (ou la 4e professionnelle). A partir de 1999, le CESI n'est plus délivré. Il est dorénavant remplacé par le certificat d'enseignement secondaire du 2e degré, CESDD, délivré en fin de 4e année des humanités générales, technologiques, techniques et professionnelles.

<sup>2</sup> Pour la COCOF et l'AWIPH, un certificat de garde malade est également admis.

<sup>3</sup> Également contrôlé par le Ministère fédéral de la Santé publique, qui impose une série d'obligations en matière de contenu des cours.

incitation des directions, le recul devant des difficultés culturelles et financières d'une part, la crainte d'être déstabilisés par la formation, de ne pas être à la hauteur, et une moindre reconnaissance de leurs éventuels déficits en compétences d'autre part.

Ces intervenants, surtout les éducateurs classe 3 et les puéricultrices, font état d'une préférence manifeste pour les formations internes (p. 163). S'ils sont particulièrement concernés par la formation continuée des équipes de travail telle que nous l'envisageons en priorité, nous pensons néanmoins que des besoins plus spécifiques à chacune des fonctions sont à rencontrer, ce que nous allons relever ci-dessous.

### **2.2.1. Les puéricultrices**

La proportion des puéricultrices<sup>4</sup> est plus importante dans les pouponnières et centres d'accueil de l'ONE et dans les maisons maternelles, que dans le secteur de l'aide aux personnes handicapées. En plus d'une attention particulière à leur participation aux formations des équipes de travail, permettant notamment de renforcer les capacités d'autonomie et de recul, nous signalerons quelques particularités relatives à leur formation continuée.

Les puéricultrices insistent (p.153) sur les besoins en compétences relationnelles et paramédicales dans la même proportion (18 % ), d'animation ensuite (12 %). Or, 35 % d'entre elles avaient mis en exergue comme compétences déficitaires celles de communication, ensuite paramédicales et éthiques. Elles n'ont donc pas relevé le besoin de formation en communication, alors que les directeurs interviewés ont notamment mentionné le bouleversement intervenu par la pratique de la puéricultrice référente (requérant par exemple la participation à des réunions et l'écriture de rapports et de bilans).

Les directeurs sondés insistent quant à eux sur les capacités de relation (comme les puéricultrices), mais aussi de prise de recul, d'autonomie et d'éthique. Ils avaient fait remarquer au cours des interviews approfondies que la formation initiale, fortement marquée par les aspects médicaux, ne préparait pas suffisamment aux aspects psychosociaux. La question d'une offre de formation continuée adaptée aux puéricultrices est posée aux opérateurs et aux tutelles, principalement à l'ONE (et à l'Aide à la jeunesse pour les puéricultrices travaillant dans ce secteur). En ce qui concerne les puéricultrices travaillant dans le secteur de l'aide aux personnes handicapées, nous les intégrons au groupe des éducateurs classe 3 pour ce qui concerne les priorités en matière de formation continuée.

Les possibilités d'accès à une qualification de niveau supérieur (diplôme avec effets de droit) sont la formation d'éducateur de niveau supérieur (qu'elles peuvent intégrer à condition de réussir un examen d'entrée) ou celle d'infirmière brevetée, formations qui représentent un certain investissement, mais aussi un changement d'orientation. Très peu de puéricultrices

---

<sup>4</sup> Exerçant la fonction de puéricultrice (des éducatrices classe 3 ont également cette formation).

exerçant actuellement cette fonction dans le champ de la 319.02 suivent la formation d'éducateur de niveau supérieur : un seul dossier a été présenté au Fonds ISAJH pour l'année scolaire 1999-2000<sup>5</sup>.

L'encadrement des stages : parmi les puéricultrices sondées, 80 % encadrent des stagiaires de l'enseignement secondaire, supérieur et de promotion sociale. Cette activité d'accompagnement de stages de la part des puéricultrices nécessitant certaines compétences, elle constitue un des aspects soulignés dans le 3<sup>e</sup> chapitre concernant la formation au tutorat.

Les causes du déficit en compétences résident pour la moitié des directeurs et pour 68 % des puéricultrices elles-mêmes dans une formation initiale insuffisante. Tout en sachant que le bassin d'emploi premier des puéricultrices réside dans les milieux d'accueil classiques (crèches, maisons d'enfants...) ainsi que dans l'enseignement fondamental, il semble exister un certain hiatus entre formation et pratique<sup>6</sup> qui renforce la nécessité d'une offre de formation continuée pour les puéricultrices, tout au moins pendant quelque temps. Il faut en effet savoir que le cursus exigé pour l'obtention du diplôme sera allongé d'un an dès la rentrée scolaire 2000 : un certificat de 7<sup>e</sup> professionnelle sera exigé, et sera lié à l'obtention du CESS. Une augmentation du volume des heures de stages étant prévue, on peut présumer que la rencontre d'autres milieux de travail permettra un élargissement de la vision du corps professoral. L'intervention de formateurs issus des institutions dans les cours de pratique professionnelle rapprocherait également l'école du terrain (cf. les recommandations à la formation initiale au chapitre 3).

### **2.2.2. Les éducateurs classe 3**

Si les éducateurs classe 3 représentent 7,6 %<sup>7</sup> des 10.000 intervenants du champ de la SCP 319.02, sept sur dix travaillent dans les services de l'aide aux personnes handicapées.

Ces éducateurs, dont le niveau de qualification peut être inférieur à celui des puéricultrices<sup>8</sup>, sont les intervenants pour qui le plus de directeurs signalent la présence d'un déficit en compétences (p. 97), surtout en communication, prise de recul et autonomie. C'est également à leur égard que les directeurs estiment le plus que le déficit s'est creusé depuis une dizaine d'années. Le premier facteur du déficit en compétences est, pour 65 % des directeurs et 64,3 % des éducateurs classe 3, l'insuffisance de la formation initiale au regard du niveau exigé dans leur pratique professionnelle.

Pour combler les déficits en compétences, les éducateurs classe 3 envisagent la formation continuée en première position, mais sont également sensibles à une meilleure organisation

---

<sup>5</sup> Dans une maison maternelle ; 3 autres puéricultrices qui suivent cette formation sont déjà engagées comme éducatrices dans un service de l'aide aux personnes handicapées. Nous ne sommes pas en mesure de savoir si des puéricultrices suivent une formation d'infirmière.

<sup>6</sup> L'âge des puéricultrices sondées renforce cette hypothèse : 40 % a 30 ans au plus, 40 % a entre 31 et 40 ans.

<sup>7</sup> Cette proportion va diminuant depuis quelques années.

<sup>8</sup> Ils peuvent être engagés avec un certificat de l'enseignement secondaire inférieur.

du travail (p. 142). Les types de compétences qu'ils souhaitent d'abord développer par la formation sont les capacités de relation, de prise de recul, de communication et d'animation (p.154).

80 % des éducateurs classe 3 souhaiteraient acquérir des compétences professionnelles complémentaires par rapport à des projets à plus long terme. Les résultats indiquent des motifs quelque peu différents de la moyenne des autres intervenants. Ils sont les plus nombreux à vouloir se reconvertir vers d'autres métiers de l'aide et à envisager une promotion verticale. Ces intervenants préfèrent massivement les formations internes. Ils sont attentifs à une certification, par les pouvoirs publics, de ces formations (p. 170).

Les constats plus particuliers faits par rapport aux éducateurs de classe 3 ne peuvent que renforcer la priorité à accorder à la formation continuée des équipes de travail.

Il y a lieu de veiller également aux aspects plus techniques de communication et d'animation. Comme pour les puéricultrices, l'offre des formations n'est probablement pas adaptée à la demande et au profil de ces intervenants. L'enseignement de promotion sociale<sup>9</sup> pourrait porter une attention à ce type de public par l'organisation de modules de formation adaptés, sur le thème de la communication notamment (un opérateur de formation faisait remarquer que l'écriture ne peut se travailler avec des adultes de niveaux scolaires trop différents).

Une autre piste concerne l'organisation de formations à des techniques socio-éducatives adaptées aux personnes handicapées adultes : menuiserie, élevage, jardinage, techniques artistiques, etc. Si le passage de l'organisation de la formation de promotion sociale du régime 2 au régime 1 se réalise<sup>10</sup>, cela permettrait d'organiser des unités de formation ouvertes à un public plus large que celui qui s'engage dans le cursus complet des 3 années de formation, et d'y inclure plus de travailleurs en fonction (ces formations étant majoritairement fréquentées par des demandeurs d'emploi).

Les éducateurs classe 3 sont très peu nombreux à s'engager dans le cursus qualitatif du niveau secondaire supérieur<sup>11</sup> (et sont peu enclins à le faire même si toutes les conditions administratives sont réunies, comme l'avait montré l'étude ADAPT). Le passage du régime 2 au régime 1 pour la formation de niveau secondaire en promotion sociale permettrait, par la capitalisation des modules et la reconnaissance de compétences, d'amener, peut-être sur une période plus longue, des éducateurs classe 3 à une qualification supérieure, certains souhaitant se reconvertir vers d'autres métiers de l'aide. On pense par exemple au secteur de l'aide aux personnes âgées, en institution ou à domicile<sup>12</sup>, la majorité des éducateurs classe 3 travaillant dans le secteur de l'aide aux handicapés (notamment adultes).

---

<sup>9</sup> Opérateur de formation continuée ayant une longue expérience avec ce type de public.

<sup>10</sup> Le régime 1, déterminé par le décret de 1991, permet la capitalisation de différentes unités de formation.

<sup>11</sup> Moins de 20 travailleurs en fonction (dans un service relevant de la SCP 319.02) suivent la formation d'éducateur en promotion sociale en 1999-2000. Ils étaient une quarantaine en 1994.

<sup>12</sup> Les services d'aide familiale à domicile connaissent actuellement des difficultés d'embauche.

### **2.2.3. Les éducateurs classe 2**

Les constats faits par eux-mêmes et par les directeurs pèsent fortement sur ceux relatifs aux non gradués en général, étant donné qu'ils y sont majoritaires. Ces éducateurs représentent 1/3 des intervenants sociaux : plus de 3.000 personnes dans le champ de la SCP 319.02, concernées par les multiples transformations en cours, et probablement assez sensibles à celles-ci. On peut en effet présumer que la formation de niveau secondaire, lointaine pour certains, ne prépare pas suffisamment à de tels bouleversements..

Le recouvrement des tâches avec leurs collègues éducateurs classe 1 les concerne particulièrement. Les directeurs estiment qu'ils ont besoin de compléter leurs compétences tant par rapport aux tâches actuelles que par rapport aux projets institutionnels, et dans ce dernier cas, dans le champ du travail avec les bénéficiaires (p. 127).

Si la formation continuée des équipes visant à la mise en œuvre des compétences collectives revêt une importance particulière pour eux, d'autres axes sont également à retenir : ceux relatifs aux compétences de communication, connaissance des publics et du secteur, et les techniques socio-éducatives (p. 154).

Les formations actuellement offertes sont nettement moins fréquentées par eux que par leurs collègues classe 1. Il serait donc opportun (et vu leur nombre, à plus grande échelle que pour les éducateurs classe 3) que des modules de formation adaptés soient mis en place. Ici également, une piste de travail est lancée en direction de la promotion sociale. Même si un plus grand nombre d'éducateurs classe 2 s'engage dans le cursus qualifiant de niveau supérieur, cela ne concerne qu'environ 7 % de ceux qui travaillent dans le champ de la SCP 319.02<sup>13</sup>. Si la qualification de niveau supérieur est envisagée à terme sous la forme du régime 1, ceci permettra l'organisation d'une série d'unités de formation accessibles à des éducateurs classe 2, pouvant d'ailleurs les soutenir lors des formations en équipe.

Nous pensons plus particulièrement aux aspects de communication (écriture de rapports, animation de réunions...), de connaissance des particularités du secteur et des publics, de techniques paramédicales ou socio-éducatives, ainsi qu'ils le souhaitent (p. 154). Des formateurs font état de la difficulté pour des intervenants d'avouer certains manques en équipe, et on ne peut faire des formations à l'écriture avec des personnes de niveaux d'études aussi différents que le secondaire et le supérieur. Rappelons également le fait que parmi les éducateurs classe 2, un tiers possède une formation soit générale, soit d'une technique non spécifique au secteur de l'éducation, ou sont des éducateurs classe 3 ayant un certain nombre d'années d'ancienneté (les éducateurs classe 2b). Les éducateurs classe 2a qui ont une formation spécifique acquise en plein exercice (du type éducation de l'enfance, techniques sociales, éducation physique) ne sont pas, sur cette seule base, prêts pour un travail avec des handicapés adultes, ou à suivre un jeune et sa famille.

---

<sup>13</sup> 220 dossiers d'éducateurs classe 2 sont, en moyenne, rentrés annuellement au Fonds ISAJH depuis 5 ans. Ce nombre augmente légèrement depuis 1998 vu les dispositions prises par la SCP 319.02 envers certains emplois octroyés dans le cadre du Maribel social

En ce qui concerne le cursus qualifiant de niveau supérieur en promotion sociale, le passage au régime 1 permettrait probablement à plus de professionnels de ce type de s'y engager, avec une reconnaissance de certaines compétences acquises et un étalement sur une période plus longue.

25 à 40 % des éducateurs classe 2 encadrent des stagiaires provenant de l'enseignement secondaire, mais aussi du supérieur (formation de niveau supérieur à la leur). Un soutien leur est nécessaire, ce qui sera un élément retenu dans nos propositions concernant le tutorat.

### **2.3. Les éducateurs gradués**

Ces professionnels, représentant près de la moitié des 10.000 intervenants sociaux du champ de la SCP 319.02 et 60 % des éducateurs, ont une qualification de niveau supérieur. Parmi les éducateurs de classe 1, 60 % ont suivi des études d'éducateur en plein exercice ou en promotion sociale, et 40 % ont une formation d'assistant social, d'enseignant, paramédicale ou universitaire<sup>14</sup>.

Outre les aspects barémiques<sup>15</sup>, cette situation a inmanquablement des effets sur différents plans : optique de travail, recouvrement des tâches, perception de l'identité professionnelle des éducateurs, souhaits de mobilité, besoins en compétences et en formation continuée. Ces différences de formations de base conduisant à l'exercice des mêmes fonctions appellent des démarches de mise en commun régulières. Elles ne peuvent que renforcer la nécessité de la formation continuée pour ces professionnels, notamment la formation des équipes de travail.

Il existe une grande convergence d'évaluation entre les éducateurs gradués et leurs directeurs tant sur le plan de la présence d'un déficit que sur le niveau attribué. En revanche, en ce qui concerne les causes de présence d'un déficit, 1/3 des directeurs signale la formation initiale<sup>16</sup>. Les éducateurs ne sont que 18 % à la mentionner, mais pointent à 44% l'émergence de nouveaux publics, ce que les directeurs ne font qu'à 27 % (p. 103). Cette insistance d'une importante fraction des intervenants sociaux sur l'émergence de nouveaux publics comme cause du déficit en compétences renforce, si besoin est, la nécessité de formations continuées, permettant au fur et à mesure de mieux connaître les particularités de ces publics dans les différents lieux de travail.

Selon les directions, la capacité de recul suivie de la communication sont les types de compétences les plus déficitaires chez les éducateurs gradués, ensuite celles d'autonomie, et

---

<sup>14</sup> Parmi les éducateurs sondés de l'enquête ADAPT, 12 % ont une formation d'assistant social, 12 % paramédicale, 10 % d'enseignant et 6 % universitaire.

<sup>15</sup> Les barèmes des éducateurs classe 1 sont inférieurs à ceux des autres gradués.

<sup>16</sup> Nous ne connaissons pas la ventilation de ce jugement sur la formation initiale : concerne-t-il plus particulièrement les éducateurs ayant suivi la formation d'éducateur ou pas ?

de relation. Les intervenants eux-mêmes mettent en avant la capacité de recul, et ensuite des compétences liées à la communication, la connaissance des particularités du secteur, les techniques administratives et les nouvelles technologies (p. 114 sqq. ).

Pour cette catégorie d'intervenants, le champ du déficit est fortement lié au sous-secteur : travail en équipe et avec les bénéficiaires pour l'aide aux personnes handicapées, en milieu de vie et en réseau pour l'aide à la jeunesse. Ceci est d'autant plus marqué dans le cas où se profilent des projets de développement institutionnel : pour les directeurs, les éducateurs classe 1 sont sollicités dans les réformes de l'aide à la jeunesse ainsi que dans les projets de développement des services de l'aide aux personnes handicapées mineures.

Selon les directeurs, les types de compétences à développer en priorité par les éducateurs de classe 1 sont celles relatives aux capacités relationnelles, de prise de recul, d'autonomie, et de communication. Les éducateurs eux-mêmes optent d'abord pour les capacités relationnelles, suivies de la communication, des capacités de recul et d'autonomie. Soulignons qu'ils sont aussi attentifs aux nouvelles technologies et à la connaissance du secteur, répondant en cela à leur jugement sur les types de compétences déficitaires.

Les éducateurs classe 1 représentent une fonction « plaque tournante » des services et sont directement confrontés aux changements. Etant les plus nombreux, ils sont au cœur de la polyvalence et des questions d'organisation du travail (recouvrement des tâches...). La formation continuée des équipes de travail, présentée comme une des priorités à prendre en compte, les concerne tout particulièrement et peut, en partie, répondre à leurs besoins et à ceux exprimés par leurs directeurs.

D'autres priorités concernant les éducateurs gradués sont néanmoins à relever sur le plan de la formation continuée externe et des formations complémentaires.

Une attention doit être donnée à la formation aux techniques administratives et nouvelles technologies (informatique, Internet...). Il s'agit d'une des demandes prioritaires exprimées par les éducateurs et dont le contenu est peu abordé dans leurs pratiques actuelles de formation (3,8 % des thèmes abordés : cf. tableau p. 213). Il y a donc un redressement à opérer sur ce plan, notamment par une offre des opérateurs de formation continuée adaptée à ce public et à ces secteurs, et par une attention des services à faire en sorte que les éducateurs puissent y accéder. La maîtrise de ce type de compétences n'est pas sans lien avec les deux priorités suivantes.

Un thème fréquemment évoqué par les intervenants et les directeurs, tant dans l'enquête que dans les interviews, est celui de la communication. Ce groupe de compétences recouvre plusieurs aspects : la conduite des réunions, d'entretiens, les techniques de négociation ainsi que les capacités d'écriture professionnelle : rapports, bilans, etc. Ici également un redressement est à envisager sérieusement vu l'écart entre la demande et les contenus actuellement abordés qui ne représentent que 7,8 % (p. 213).

De même la connaissance actualisée du secteur, des types de publics et de problématiques pris en charge doit faire l'objet d'offres supplémentaires ou mieux adaptées. En effet, pour une majorité des éducateurs classe 1, la première cause des déficits en compétences est l'émergence de nouveaux publics. Si une partie de ces connaissances peut être acquise par des formations internes, il semble tout de même indiqué, sur ces thèmes, de permettre la rencontre d'autres professionnels, y compris ceux des réseaux au sein desquels les services sont de plus en plus amenés à travailler.

Ces trois types de compétences renforcées acquises à l'extérieur pourraient d'ailleurs aider les éducateurs gradués lors des formations internes à mieux y prendre une place et la parole, et par là à intervenir plus efficacement dans la mise en œuvre des compétences collectives.

Ajoutons également que diverses formes de formation complémentaire peuvent contribuer pour une part à faciliter la mobilité des éducateurs, verticale et horizontale. Si la fonction de chef éducateur ne requiert aucune qualification supplémentaire, la formation continuée peut contribuer à renforcer les compétences liées à cette fonction : conduite d'une équipe, organisation du travail... Dans la même veine, l'accès à un poste de direction pourra être facilité : 7,7 % des éducateurs de classe 1 souhaitent acquérir des compétences complémentaires en premier lieu dans le domaine de la gestion ou de la direction d'un service non marchand et 16,1 % en second lieu.

Le domaine de l'enseignement et de la formation comme objectif de l'acquisition de compétences complémentaires est mentionné en premier lieu par 23,9 % des classe 1 et en second lieu par 24,9% d'entre eux. Les divers lieux d'enseignement et de formation pourraient bénéficier de la participation renforcée des éducateurs. Des gradués ayant une expérience utile peuvent en effet enseigner dans l'enseignement secondaire technique de qualification. L'enseignement de promotion sociale fait déjà appel à des éducateurs en fonction comme professeurs de pratique professionnelle. Enfin, le domaine de la formation continuée pourrait profiter de l'expertise d'éducateurs qui seraient reconnus plus particulièrement. Des opérateurs associatifs et des centres universitaires commencent à y faire appel et nous ont fait part de cette intention, manquant de formateurs connaissant les terrains. C'est ainsi qu'une proposition relative à la formation des formateurs est faite dans le 3<sup>e</sup> chapitre.

Les éducateurs classe 1 sont très sollicités pour l'encadrement des stagiaires : 66 % d'entre eux en ont accompagné en 1998. Nous traitons des formations à envisager pour cette activité de tutorat également au chapitre 3.

Enfin, les éducateurs gradués sont particulièrement visés par la proposition des référents à la formation continuée faite au 3<sup>e</sup> chapitre.

## **2.4. Les assistants sociaux et les psychologues**

Les assistants sociaux et les psychologues sont les intervenants les mieux évalués par les directeurs, alors qu'eux-mêmes s'attribuent le plus de déficits en compétences (p. 97).

Comme types de compétences déficitaires, les directeurs mentionnent la capacité de mise en perspective, de prise de recul, de connaissance du secteur et de communication pour les deux fonctions, ainsi que l'éthique et la déontologie pour les psychologues. Les assistants sociaux soulignent leurs déficits de compétences en matière de techniques administratives et informatiques, de connaissance du secteur et de mise en perspective. Les psychologues se reconnaissent des manques de mise en perspective, de capacités relationnelles, de déontologie et d'éthique, et de connaissance du secteur.

En ce qui concerne leurs projets personnels, les assistants sociaux et les psychologues sont beaucoup moins motivés que les autres intervenants à acquérir des compétences en vue d'une promotion verticale, mais beaucoup plus pour de nouvelles modalités d'intervention. Le domaine dans lequel ils souhaitent acquérir des compétences complémentaires est donc logiquement, en premier choix, celui de la « problématique actuelle de travail » (68,9 % pour les assistants sociaux et 58,5 % pour les psychologues, ces derniers pointant « une autre fonction de l'intervention sociale » en premier choix à 20,8 % et 28,3 % en second choix). Ceci laisse supposer chez certains psychologues l'intention de diversifier leur approche du travail, peut-être trop limitée de par leurs études aux aspects psychologiques. Le domaine de la formation et de l'enseignement, et dans une moindre mesure celui de la gestion, présentent également un intérêt pour ces deux catégories d'intervenants (p. 137).

Les assistants sociaux et les psychologues sont les intervenants qui participent le plus aux formations continuées, pendant et hors du temps de travail, qui en souhaitent le plus, et pour qui les directeurs en prévoient le plus, et ceci en majorité hors site (cf. Ch. 8 et 10).

La forte proportion des psychologues participant à des formations internes est probablement en partie due au fait qu'ils jouent un rôle actif dans les supervisions. Ceci est confirmé au tableau de la page 213 par la fréquence des thèmes abordés. A l'instar des éducateurs classe 2 et 1, les assistants sociaux et les psychologues considèrent les formations externes (certifiantes ou non) comme étant le plus en rapport avec leurs objectifs personnels.

Si les assistants sociaux et leurs directeurs s'accordent en général sur les types de compétences à développer en priorité chez les assistants sociaux par la formation continuée, ces derniers épinglent les capacités relationnelles, d'autonomie, de communication, de connaissance du secteur, de mise en perspective et les techniques administratives (p. 155). Par rapport aux contenus abordés le plus souvent dans les pratiques actuelles, il y aurait un effort de formation continuée à opérer en faveur des assistants sociaux en ce qui concerne la communication, la mise en perspective et les techniques administratives, trois

thèmes qui ne sont actuellement que très peu abordés (de 3 à 5 %, selon les assistants sociaux).

Globalement, le profil des compétences à développer pour les psychologues est assez proche de celui des assistants sociaux. Les psychologues accordent toutefois une importance assez grande aux capacités relationnelles et à celles de déontologie et d'éthique. Il s'agirait peut-être de proposer aux psychologues des possibilités de formation continuée spécifiques dans ces deux domaines, ou à en renforcer l'offre : les thèmes concernant l'éthique sont abordés en 4<sup>e</sup> lieu, à 10,2 %, par les psychologues. Nous pensons également, et l'avons épinglé dans les propositions relatives à la formation de formateurs, que les psychologues ont souvent un rôle de superviseur ou d'animation d'équipe, fonctions auxquelles les études universitaires ne préparent pas particulièrement.

## **2.5. Ressources et obstacles**

### **2.5.1. Les principaux obstacles à la formation continuée**

Le dispositif cadre envisagé par les partenaires sociaux devra tenir compte d'obstacles divers : la nature même des compétences souhaitées, une moindre appétence de certaines catégories d'intervenants, des obstacles financiers et organisationnels par exemple.

Nous avons rappelé que *certaines compétences sont plus résistantes à l'apprentissage* par la formation continuée, que ce soit les capacités relationnelles, la prise de distance, l'autonomie ou encore les capacités d'éthique. Elles s'acquièrent aussi par l'expérience de travail, la maturation, et tiennent en partie à la personnalité de l'intervenant. Le développement de ces capacités requiert en tout cas du temps et des pédagogies appropriées du type mise en situation, mais aussi des compétences de base transversales que la formation initiale peut favoriser par certains contenus de cours et par la pratique et l'évaluation des stages. La formation continuée des équipes de travail doit être particulièrement attentive à ces dimensions, par exemple lors des supervisions.

L'étude a relevé à plusieurs reprises *le manque de participation des intervenants plus faiblement qualifiés* à la formation continuée, ceci pour deux raisons. D'une part, l'offre envers ces intervenants est faible et peu adaptée, les incitations mineures, et ces intervenants sont majoritaires dans le secteur de l'aide aux personnes handicapées où la culture de la formation continuée est moindre que dans celui de l'aide à la jeunesse. D'autre part, ils se reconnaissent peu de manques en compétences, craignent d'être déstabilisés par ces formations, et avouent, même s'ils souhaitent des compétences en vue d'une promotion verticale, qu'ils ne profiteraient pas des moyens réglementaires en vigueur. Les directeurs qui ont choisi, comme premier ou deuxième obstacle à la formation continuée, la résistance des intervenants le font surtout pour les éducateurs classe 3 et 2 et les puéricultrices, et désignent alors comme causes l'inertie ou le caractère déstabilisant de la formation (p. 178).

Les *obstacles financiers* sont les premiers à être évoqués par les directeurs pour l'ensemble du champ. Toutefois, ils sont plus souvent cités par les directeurs de l'aide à la jeunesse et de l'ONE que par ceux des secteurs de l'aide aux personnes handicapées. On peut supposer une meilleure situation financière des institutions du secteur de l'aide aux personnes handicapées, l'influence de la gratuité des formations organisées par l'AWIPH, et le mode d'intervention de la COCOF (où 1 % de la masse salariale peut être consacré à la formation). Dans le même ordre d'idées, pour favoriser la formation continuée, les directeurs de 3 secteurs optent, comme moyens à mettre en œuvre en priorité, pour l'octroi ou l'augmentation de moyens financiers, tandis que ceux de l'aide aux personnes handicapées citent ce moyen en second lieu.

Les *difficultés de remplacement* des travailleurs en formation (et singulièrement des éducateurs) constituent un autre obstacle important, surtout dans le secteur de l'aide aux personnes handicapées, et plus souvent chez les intervenants que pour les directeurs, du moins en moyenne. En effet, les secteurs de l'aide aux handicapés présentent plus de difficultés de remplacement. Dans le secteur de l'aide à la jeunesse les jeunes ne sont pas toujours présents dans l'institution pendant la journée (notamment en période scolaire), ce qui est le cas dans une majorité des services de l'aide aux personnes handicapées. Dans ce dernier secteur également, le moyen privilégié à mettre en œuvre pour favoriser la formation continuée est le remplacement des intervenants en formation. Parmi les intervenants, les éducateurs sont en général plus sensibles aux questions de remplacement que les assistants sociaux et les psychologues, qui peuvent organiser leur travail hors des contraintes de la vie quotidienne avec les bénéficiaires.

Si l'on peut estimer à 41 % la proportion des intervenants sondés ayant des projets de formation complémentaire *stricto sensu*, un sur deux rencontre des obstacles importants liés au manque de temps d'abord, (p. 119), ensuite aux problèmes financiers, à la surcharge de travail pour les collègues, pour terminer par ceux liés à l'octroi du congé-éducation.

### **2.5.2. Les ressources mobilisables**

Sur un plan général, *les volontés exprimées et les pratiques actuelles* constituent sans aucun doute des ressources mobilisables. Les  $\frac{3}{4}$  des acteurs considèrent que leurs besoins en compétences professionnelles pourraient être principalement comblés par des pratiques de formation continuée ; une large majorité considère que celle-ci devrait idéalement faire partie des habitudes de travail et manifeste une préférence pour sa régulation collective. Plus de 80% des deux catégories d'acteurs souhaitent au moins 2 heures par mois de formation continuée, dont la moitié plus de 4 heures par mois (p. 166).

L'analyse des pratiques actuelles montre que 70 % des intervenants ont participé au moins à une activité de formation continuée pendant le temps de travail, mais qu'une partie des formations suivies hors du temps de travail concerne le développement de compétences directement liées au travail actuel. Tant les services que les intervenants investissent

financièrement dans la formation continuée (p. 144 sqq.). L'essentiel des projets personnels de formation complémentaire des intervenants sociaux est associé au cadre de travail actuel : projets institutionnels, tâches actuelles... Nombre d'intervenants, surtout les éducateurs, souhaitent acquérir des compétences dans le domaine de la formation et de l'enseignement afin de pouvoir transmettre leurs acquis.

### **2.5.3. Les ressources réglementaires en vigueur**

#### **2.5.3.1. Communauté française : Aide à la jeunesse**

*Le décret du 4 mars 1991* prévoit à l'article 54 que « l'Exécutif peut agréer et subventionner selon les normes qu'il détermine des organismes privés qui ont pour mission d'assurer la formation et le perfectionnement professionnels du personnel des services agréés dans le cadre du présent décret ». Le budget prévu pour 2000 est d'environ 20 millions.

*L'arrêté ministériel du 15 mai 1995* fixe les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organismes privés de formation et de perfectionnement du personnel des services agréés. L'organisme peut être agréé pour une mission de formation et de perfectionnement professionnels dans leurs aspects pédagogiques, techniques, organisationnels ou juridiques du personnel des services agréés dans le cadre de l'aide à la jeunesse. Cette mission peut inclure l'accompagnement à la conception et la mise en œuvre des projets pédagogiques des équipes éducatives, ainsi que l'information spécialisée du personnel du secteur de l'aide à la jeunesse et de l'aide sociale, notamment par la diffusion de publications ou l'organisation de séances d'information. Dans le cadre de sa mission, l'organisme peut faire appel à des professeurs, formateurs, chercheurs, experts extérieurs. Il collabore avec les services de l'Administration. Un Comité de programmation et d'accompagnement pédagogique est chargé de mettre en œuvre cette collaboration. Ce Comité de programmation est composé, entre autres, d'un représentant par fédération du secteur et de trois représentants des organisations représentatives des travailleurs du secteur privé de l'aide à la jeunesse

*L'arrêté du 15 mars 1999* relatif aux conditions générales d'agrément et d'octroi de subventions pour les services agréés prévoit que l'agrément d'un service est accordé sur base d'un projet pédagogique. Ce projet s'élabore conformément à une grille normalisée définie par le Ministre en tenant compte d'une série d'obligations parmi lesquelles justifier les qualifications particulières requises pour les membres du personnel et l'encadrement nécessaire en fonction du projet pédagogique. Un autre type d'obligations concerne les modalités selon lesquelles le service assure la supervision pédagogique du personnel et l'évaluation de son action. A cette fin, le service doit assurer une supervision pédagogique, de préférence avec une ou des personnes ou un organisme extérieurs au service et organiser la formation continue de tous les membres du personnel, notamment par un organisme privé de formation et de perfectionnement agréé en application de l'article 54 du décret.

L'arrêté du 15 mai 1997 adoptant le code de déontologie des services du secteur de l'aide à la jeunesse prévoit, à l'article 4, que les intervenants ont un devoir de formation et d'information permanentes. Ils ont l'obligation de remettre en question régulièrement leurs pratiques professionnelles, et veillent à les adapter à l'évolution des connaissances et des conceptions. Ces pratiques professionnelles ne peuvent s'inscrire dans un contexte prioritairement sécuritaire ou répressif.

### **2.5.3.2. En Région wallonne**

#### **L'aide aux personnes handicapées**

Le décret du 6 avril 1995 relatif à l'intégration des personnes handicapées prévoit la création de l'Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées afin de mettre en œuvre la politique prévue par le décret. L'AWIPH est chargée d'une mission générale de coordination et d'information qui comprend, parmi 14 rubriques, *la promotion de la formation initiale et continuée du personnel* de l'ensemble des services s'adressant aux personnes handicapées.

Depuis 1995, l'AWIPH a chargé six départements universitaires de mettre sur pied des modules d'information ou de formation continuée à destination des services agréés (privés et publics). Le programme de 1999 propose 120 modules (dont 25 sur site), gratuits. Le budget prévu est d'environ 20 millions en 1999.

Une évaluation globale des 5 années est en cours, à laquelle participent les partenaires sociaux. « L'Agence réfléchit dès maintenant à la mise en place d'outils de formation continuée qui rencontreront davantage encore vos préoccupations. L'élaboration par le terrain, en collaboration avec le Service Etudes, des *Fiches thématiques pratiques*, démontre, s'il en était encore nécessaire, la richesse des services. Le transfert de ces compétences, de ces *bonnes pratiques* fera l'objet du soutien de l'Agence. L'accent sera également mis sur le renforcement des supervisions d'équipes<sup>17</sup>. »

#### **Les centres d'accueil pour adultes et les maisons maternelles**

Le décret du 17 décembre 1997 relatif aux centres d'accueil (pour adultes) stipule, à l'article 8, que tous les deux ans, un membre de l'équipe éducative doit suivre une formation de trente heures par an au minimum en rapport avec le projet d'insertion et d'accompagnement du centre d'accueil. Les formations choisies doivent être préalablement agréées par le Gouvernement. L'arrêté d'application de ce décret (18 juin 1998) est muet quant à une éventuelle prise en charge des dépenses relatives à la formation du personnel.

Les Maisons maternelles situées en Wallonie se conforment à la réglementation de l'ONE.

---

<sup>17</sup> Avant-propos de l'Administrateur général de l'AWIPH au *Programme de formation 1999*.

### **2.5.3.3. A la Commission Communautaire française de Bruxelles**

#### **L'aide aux personnes handicapées**

*Le décret du 4 mars 1999* relatif à l'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées stipule à l'article 37 que le Collège fixe de manière distincte pour chaque type de centres, d'entreprises ou de services accueillant des personnes handicapées des normes d'agrément qui portent, entre autres, sur le nombre et le niveau de qualification du personnel ainsi que sa formation continuée.

En application des principes du décret, la COCOF admet, comme justification de la subvention pour frais de personnel, le paiement de dépenses de formation et de supervision du personnel, à concurrence de 1 % de la masse salariale globale. Cette formation doit s'inscrire dans un processus global de formation continuée de l'ensemble du personnel et de l'institution et doit être justifiée en fonction du projet de l'institution et par rapport à la fonction. Le type de formation suivie ainsi que le nombre d'heures devront être mentionnées dans le dossier individuel du travailleur. (Arrêté du 9/12/99 du Collège de la COCOF)

L'institution doit fournir à l'Administration, au plus tard le 1<sup>e</sup> novembre un document présentant le processus global de formation continuée de l'année civile suivante pour l'ensemble des travailleurs de l'institution. Ce document doit préciser le type de formation envisagée pour chaque fonction existante dans l'institution, le lien entre les formations envisagées et la fonction et la cohérence entre les formations envisagées et le projet de l'institution. Ce processus, qui peut comporter de la formation et de la supervision peut s'étendre sur plusieurs années. Une évaluation doit cependant être effectuée annuellement avec le personnel. La synthèse de cette évaluation sera fournie à l'administration en même temps que le document présentant le processus global. (Circulaire du Service de l'Inspection).

Selon l'Administration, la quasi totalité des services a recours à cette possibilité dont le montant total s'élève à 12,5 millions.

#### **Les maisons d'accueil**

En ce qui concerne les maisons d'accueil (anciennement maisons maternelles et centres d'accueil pour adultes), les subventions prévues jusqu'à présent ne suffisant pas à couvrir tous les frais, les dépenses de formation n'étaient pas présentées. *Le décret du 27 mai 1999* qui régit dorénavant les maisons d'accueil n'a pas encore d'arrêté d'application. Les négociations en cours prévoient un système analogue à celui du 1 % de la masse salariale vu ci-dessus.

### **2.5.3.4. Les Pouponnières et centres d'accueil de crise de l'ONE**

Le règlement *Objectifs 2000* de la Direction des Œuvres du 10 mars 1998 pour les Pouponnières et Centres d'accueil prévoit, en ce qui concerne l'organisation humaine et matérielle de l'équipe pluridisciplinaire, que « le projet institutionnel doit garantir la composition des groupes, le rôle de chacun, les horaires, les réunions, la supervision et la formation internes et/ou externes. » Les frais de formation sont acceptés comme dépenses admissibles tant qu'ils sont compris à l'intérieur de l'enveloppe globale attribuée à chaque service.

### **2.5.3.5. Le congé-éducation**

Le congé-éducation payé<sup>18</sup> s'applique aux travailleurs du secteur privé, occupés à temps plein<sup>19</sup> chez un ou plusieurs employeurs. Le congé-éducation permet de suivre un certain nombre de formations professionnelles et générales, organisées par l'enseignement de promotion sociale, l'enseignement supérieur et universitaire en horaire décalé, les Classes moyennes, et des formations sectorielles organisées par une décision de la Commission paritaire ou d'une Commission d'Agrément fonctionnant au Ministère de l'Emploi et du Travail pour les formations générales.

Le travailleur peut s'absenter pour une durée équivalente au nombre d'heures de formation, avec au minimum 32 heures, et au maximum, par année scolaire, 80 heures pour les formations générales et les cours de langue, et 120 heures pour les formations professionnelles ou si une formation professionnelle est suivie en plus des cours de langue. Toutefois, si les heures de cours coïncident avec les heures de travail, ces maxima sont portés respectivement à 120 et 180 heures. C'est ainsi que les travailleurs du secteur qui suivent une qualification d'éducateur menant au diplôme de niveau secondaire ou supérieur d'éducateur en promotion sociale peuvent s'absenter 180 heures sur un total de 240 requises par année de formation.

L'employeur peut obtenir le remboursement du salaire du travailleur<sup>20</sup> auprès du Ministère de l'Emploi et du Travail. Il faut faire remarquer que dans le secteur de la 319.02, lorsqu'un employeur reçoit le remboursement du congé-éducation (souvent 2 ou 3 ans après), mais qu'il n'a pas engagé de frais pour le remplacement de celui-ci, le ministère subsidiant récupère la somme, s'il ne peut justifier de frais de personnel admissibles. Bon nombre d'employeurs qui ne peuvent remplacer le travailleur pour ses heures d'absence<sup>21</sup> ne déposent donc pas de dossier au ministère de l'Emploi.

Le tableau ci-dessous montre l'utilisation du congé-éducation dans le secteur de la 319.02. Les chiffres, fournis par le ministère de l'Emploi et du Travail, concernent les années dont les dossiers de remboursement ont été traités (ou sont rentrés par les employeurs) au 13/04/2000.

---

<sup>18</sup> Loi du 22/1/85, remplaçant l'ancien système des crédits d'heures

<sup>19</sup> Depuis le 1/9/99, le congé-éducation est ouvert aux travailleurs occupés au moins à 4/5 temps, aux travailleurs à temps partiel avec horaire variable et à ceux dont la durée du travail est réduite dans le cadre des plans de redistribution du travail. Cette mesure est prévue à titre expérimental jusqu'au 31/12/2000

<sup>20</sup> Avec un plafond s'élevant pour l'année 1998-99 à 68.000 F brut par mois.

<sup>21</sup> Difficultés de remplacement dans les petites institutions surtout

La diminution, à partir de l'année 95/96, correspond à l'entrée en vigueur de l'arrêté royal du 24/5/95 qui a réduit les plafonds d'heures pouvant être remboursées.

SCP 319.02	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97
Nombre d'employeurs	121	135	158	161	152	151	127
Nombre de bénéficiaires % en promotion sociale	483 79 %	531 77 %	578 75 %	498 77 %	464 81 %	399 78 %	328 78 %
Heures approuvées	78.713	94.620	97.515	86.885	83.522	45.708	41.263
Montants approuvés	32.020.430	40.399.578	45.686.854	39.550.005	38.880.598	21.403.573	19.891.681

### **2.5.3.6. La convention collective de travail du 4 juin 1999 visant à promouvoir la formation dans les institutions et services de la SCP 319.02.**

Cette CCT a été enregistrée, et la force obligatoire est demandée, mais l'arrêté royal n'est pas encore promulgué (en avril 2000). Elle prévoit :

Art. 2. Avant le 31 janvier de l'année en cours en tous cas ou, en surplus, dans le courant de l'année si nécessaire, l'employeur informe et recueille l'avis du conseil d'entreprise ou à défaut de la délégation syndicale sur les projets de formation qui seront organisés au sein de l'institution ou du service ou à l'extérieur de ceux-ci, visant une participation individuelle ou collective des travailleurs de l'institution ou du service.

Art.3. L'information et l'avis demandés porteront sur les objectifs de la ou des formations envisagées, les relations avec le projet pédagogique, les méthodes, les opérateurs internes et/ou externes, les travailleurs de l'institution ou du service concernés.

Art. 4. l'information et l'avis porteront également sur le mode de financement des formations, sur l'incidence de celles-ci sur l'organisation du travail, sur l'utilisation du congé-éducation, le remplacement du personnel en formation et la charge de travail supplémentaire qui en découle.

Art. 5. Les conseils d'entreprise ou à défaut les délégations syndicales seront tenus de rendre leur avis lors d'une réunion fixée avec l'employeur dans le mois suivant l'information et la demande d'avis.

Art. 6. A cette fin, l'employeur donnera toute facilité nécessaire à la consultation du personnel.

Art. 7. L'employeur veillera à prendre en compte la demande individuelle de formation du travailleur visant soit à valoriser la fonction qu'il accomplit dans l'institution, soit à progresser dans son plan de carrière, dans la mesure où ces formations s'inscrivent dans l'application ou l'évolution du projet pédagogique.

Art. 8. L'organisation de la formation ne peut se faire au préjudice du droit individuel prévu par la législation en vigueur.