

## Chapitre 3 : Propositions et recommandations

Elaborer un dispositif cadre tel qu'envisagé par les partenaires sociaux, visant à encourager, réguler et reconnaître la formation continuée dans le champ de la SCP 319.02, est un chantier qui nécessite la concertation et la négociation avec deux groupes d'interlocuteurs importants : les pouvoirs publics de tutelle et les opérateurs de formation. Ce chapitre propose quelques moyens et initiatives pouvant soutenir cette concertation et renforcer les possibilités d'action du secteur en matière de formation continuée. Il se termine par quelques suggestions aux opérateurs de formation.

Ces propositions et recommandations sont élaborées en tenant compte des résultats de l'étude Objectif 4 (enquête, interviews approfondies, groupes de personnes ressources), et de travaux antérieurs menés par le Fonds ISAJH : la recherche ADAPT, les Tables rondes de Namur<sup>1</sup>, un séminaire sur le tutorat<sup>2</sup>, ainsi que du levier que constitue la CCT du 4 juin 1999<sup>3</sup>. Les grandes lignes de ces propositions et recommandations ont été discutées avec le groupe de pilotage.

Le rôle du Fonds social ISAJH est, en quelque sorte, celui d'*exécutif* de certaines décisions prises par le *législatif* que constitue la Sous-commission paritaire 319.02. S'agissant plus particulièrement de mettre en oeuvre une future convention collective de travail concernant le dispositif cadre, le Fonds social ISAJH devrait voir sa mission relative à la formation précisée et confirmée dans ses statuts. Ceux-ci ont en effet été élaborés il y a dix ans<sup>4</sup> « afin d'assurer l'organisation d'initiatives en faveur de l'emploi et de la formation des groupes à risque ».

### 3. 1. Des moyens d'observation

Il est essentiel que les partenaires sociaux disposent d'une connaissance permanente des ressources et de l'évolution des demandes et besoins, afin de déterminer plus précisément les éléments du dispositif cadre général, et qu'ils puissent s'appuyer sur des personnes concernées par la formation continuée au sein des services. Ils sont, en outre, fréquemment appelés dans divers organes de concertation ou d'avis concernant la formation, que ce soit en Aide à la jeunesse, à l'AWIPH, à la COCOF, ou dans l'enseignement : Commission communautaire des professions et des qualifications (CCPQ), Conseil supérieur de la Promotion sociale, Conseils général et supérieurs des Hautes Ecoles<sup>5</sup>...

A un niveau local, des relations parfois très suivies se sont établies entre les services et des établissements d'enseignement de niveau secondaire et supérieur, de plein exercice ou de

---

<sup>1</sup> Tables rondes organisées par l'Institut supérieur provincial de formation socio-éducative de Namur avec le Fonds social ISAJH en novembre 1994.

<sup>2</sup> Organisé par le Fonds ISAJH en décembre 1995.

<sup>3</sup> Visant à promouvoir la formation dans les institutions et services. Cf. p. 319.

<sup>4</sup> CCT du 23/2/90, A.R. du 6/8/90 (M.B. du 20/9/90) modifié par l'A.R. du 10/1/92 (M.B. du 8/2/92). Cf p. 309.

<sup>5</sup> Dans ces deux derniers cas, ce sont souvent les partenaires sociaux interprofessionnels qui y siègent.

promotion sociale, par la pratique des stages. Enfin, les opérateurs de formation continuée nous l'ont clairement affirmé, celle-ci est de plus en plus le résultat d'une co-construction avec les demandeurs. Il peut être utile pour ces acteurs de disposer d'outils d'analyse globaux et de répondants compétents en matière de formation.

### 3.1.1. Répertoire les ressources

Afin d'assurer cette mission, des moyens d'observation et d'attention permanente aux évolutions sont nécessaires. Des recherches du type et de l'envergure de ADAPT et OBJECTIF 4 étaient indispensables afin d'établir un premier état des lieux, mais ne peuvent être entreprises tous les 2 ou 3 ans. Il serait à l'avenir préférable, tout en s'appuyant sur ces acquis, de travailler de manière plus permanente et plus interactive, en donnant la possibilité à des intervenants du terrain de jouer un rôle actif dans ce processus.

Les moyens globaux d'observation des compétences, voire des fonctions précises<sup>6</sup>, et partant, des besoins de formation, sont rares dans le secteur non marchand<sup>7</sup>. Il peut exister une série d'outils d'observation, partiels ou généraux, tels les observatoires de l'emploi, ou des répertoires de ressources auprès d'opérateurs de formation, d'organisations syndicales... dont les données pourraient être mieux connues et diffusées. Nous pensons également à certains travaux de fin d'études ou mémoires, dont le répertoire classifié pourrait être utile.

Une classification (notamment informatique) de ces ressources peut être effectuée par le Fonds ISAJH, en complément et en soutien au réseau qu'il envisage de former avec les référents à la formation continuée, et mise à disposition par le biais du site Internet.

### 3.1.2. Des référents à la formation continuée

La proposition concrète est de créer un nouveau type de fonction au sein des services, non hiérarchisée, transversale, et ponctuellement activée. Il ne s'agit pas d'en faire un métier mais un moyen, peut-être transitoire, de liaison entre le terrain et un réseau. Ces référents, seront les correspondants d'un réseau régulièrement alimenté. Des personnes, sur le terrain, sont déjà impliquées, ou du moins concernées, par les questions de formation continuée. On peut concevoir, endéans les 3 ans, la constitution d'un réseau de deux à trois cents référents<sup>8</sup>.

Une politique de formation continuée souple et adaptée ne peut et ne doit être imposée. Le secteur n'en a d'ailleurs pas les moyens. Ce qui peut donner une impulsion coordonnée tout

---

<sup>6</sup> Les partenaires sociaux de la Commission paritaire 329 des secteurs socioculturels et sportifs « ... estiment qu'il est temps de structurer la professionnalisation et de progresser sur l'identification des métiers du secteur, sur la reconnaissance des qualifications et des expériences des travailleurs. » Cf. *Secouez-vous les idées*, Trimestriel du CESEP Asbl, mars 2000.

<sup>7</sup> Sauf en ce qui concerne certaines professions médicales : les soins infirmiers ont fait l'objet d'études approfondies (*Le temps consacré aux soins*, 1999, Fonds social des hôpitaux privés – Fonds social européen – Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles).

<sup>8</sup> Le champ de la SCP 319.02 concerne près de 600 services, représentant 700 agréments.

en constituant cet outil d'observation interactive ce sont, au sein des institutions et des services, des personnes sensibilisées à ces questions, qui seront des relais sur lesquels s'appuyer. La fonction est transversale et non hiérarchique, sans position de pouvoir, sorte de conseiller à la formation continuée. Cette fonction ne doit pas être permanente mais « ponctuellement activée », à l'intérieur et à l'extérieur des services.

**A l'intérieur**, c'est une personne – ou plusieurs dans de grandes institutions – qui aide à la prise de décision en matière de formation continuée de l'équipe, et qui veille à ce que la politique soit suivie. La formation est l'affaire de tous, n'est pas décidée par cette personne mais par des procédures mises en œuvre dans le service, en accord avec la convention collective du 4 juin 1999. Si par la suite le service la charge de missions dans le cadre de ce plan, c'est envers le service qu'elle est redevable. Ce ne devrait pas systématiquement être le psychologue, ni l'assistant social, ni le chef éducateur, ni le responsable pédagogique... Ce référent devrait être proposé par l'équipe de travail et, si elle le décide, pour une période déterminée.

Vis-à-vis de **l'extérieur**, cette fonction sera le correspondant d'un réseau qui devrait être soutenu, piloté et alimenté. Il nous semble qu'aujourd'hui les partenaires sociaux peuvent pourvoir à la mise en place progressive de cette fonction et de ce réseau. Des compétences et pratiques existent déjà sur le terrain, on sait que l'initiative de la formation est prise en majorité par les intervenants ou les équipes, bon nombre de membres du personnel sont sensibilisés à la question de la formation : directeurs, éducateurs ou assistants sociaux ayant acquis un diplôme pédagogique, délégués syndicaux, etc. Au fur et à mesure, la mise en place de ce réseau et de cette fonction agira comme par capillarité envers les services plus réticents ou moins sensibilisés à ces questions.

Ces référents auront besoin d'un soutien : information, mise en réseau et formation. L'intervention concrète du Fonds ISAJH doit se situer au niveau des moyens organisationnels (possibilités de libérer du temps) et pédagogiques (information, formation). Il ne s'agit pas, bien entendu, de demander à ces référents d'entreprendre une licence universitaire mais de proposer au minimum une formation de base aux personnes qui ne disposent pas des outils d'analyse du système de formation. Parallèlement, et pour tous les référents, des rencontres formatives régulières, régionales et/ou sectorielles, veilleront à ce que le réseau ne soit pas que virtuel.

Au fur et à mesure, un processus de *validation* des compétences acquises par l'expérience de référent doit être mis en place. Il s'agit en effet de s'inscrire dans les logiques, que nous définirons plus loin, de visibilité des compétences acquises par la pratique. Le débat sur une éventuelle *valorisation*, entendue au sens de reconnaissance matérielle, de la fonction de référent devra être entrepris par les partenaires sociaux avec les tutelles.

Notons également que la fonction donnerait une perspective nouvelle à des intervenants, et plus particulièrement aux éducateurs, qui souhaitent diversifier leurs activités professionnelles.

Ce réseau « d'intelligence collective » ne jouera pas en vase clos, et sera utile aux différents pouvoirs de tutelle et aux organismes de formation, y compris à l'enseignement pour ce qui concerne la formation initiale. C'est en quelque sorte le type de démarche entreprise par le secteur lors de cette étude qui continuerait de manière permanente, en s'appuyant sur les référents. Piloté et soutenu par le Fonds, il pourrait constituer un soutien efficace à la mise en œuvre d'une des priorités, la formation continuée des équipes de travail, et des recommandations émises : perspectives de validation des compétences, professionnalisation du tutorat, formation de formateurs.

### 3.2. La validation des compétences

Un des 3 axes du dispositif cadre concerne la *reconnaissance*<sup>9</sup> des efforts et des investissements des individus, des équipes et des services en matière de formation continuée.

L'enquête a montré qu'en général les directeurs et les intervenants sociaux (à des degrés variables selon les niveaux de qualification) souhaitent une *certification*, y compris des formations internes, par les pouvoirs publics (p. 170 sqq.). Les  $\frac{3}{4}$  d'entre eux demandent également que le rôle formateur de leur institution soit mieux reconnu (p. 231).

La multiplicité des opérateurs de formation, des modes et des lieux d'acquisition de compétences, des types de compétences individuelles et collectives exigées dans les métiers, pose la question de la certification des formations.

Dans son acception large, la certification<sup>10</sup> désigne le fait de délivrer un titre à l'issue d'une formation, quel que soit l'opérateur, la forme ou la dénomination affectée à ce titre<sup>11</sup>. La certification a cependant des effets très différents. Soit elle produit des *effets de droit* (valorisation financière, accès à une profession réglementée, équivalence avec un autre diplôme, etc.), soit elle produit des *effets de notoriété*, dont un employeur ou une organisation peut ou non tenir compte, ou encore des *effets négociés* entre partenaires. En Communauté française, la certification produisant pleinement des effets de droit est réservée à l'enseignement qui a développé une structure de contrôle afin de garantir la validité des titres et des certificats délivrés.

La *validation des compétences* est une simple mesure, par rapport à un référentiel déterminé, de la maîtrise effective d'une compétence. Il peut s'agir de référentiels d'activités, d'emplois, de compétences ou de formation. Les compétences acquises peuvent être enregistrées dans un portefeuille de compétences, sorte de dossier personnel, documenté et

---

<sup>9</sup> Terme générique comprenant différents processus : certification, validation, valorisation, etc.

<sup>10</sup> Le développement s'inspire des positions prises par le Conseil de l'Éducation et de la Formation, CEF, dans son *Avis n° 51*, Conseil du 5/12/97, ainsi que de la Note d'information *Validation des compétences* du 9/9/99 de la Commission politique sociale du Conseil économique et social de la région wallonne, CESRW.

<sup>11</sup> La liberté constitutionnelle d'enseignement garantit en effet le droit à tout organisateur de formation de sanctionner la fin des études ou de la formation par un écrit.

systematique, constitué pour reconnaître personnellement ses acquis ou les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel.

Le principal effet de la validation est de *rendre visibles les compétences*. La portée du mécanisme de validation variera selon les effets qui y seront attachés et le champ dans lequel elle s'inscrira. La validation peut rester limitée au champ individuel : suite à une opération de travail réussie ou à une évaluation au terme d'une formation, l'individu prend conscience de sa maîtrise de certaines compétences. Ce qui peut produire des effets sur sa motivation ou son projet de formation, mais n'a pas d'incidence en termes d'accès à l'emploi ou à des droits.

Il existe actuellement des possibilités de validation des compétences dans l'enseignement de promotion sociale. L'article 8 du décret du 16 avril 1991 permet à l'EPS de « prendre en considération les capacités acquises dans d'autres enseignements ou d'autres modes de formation y compris l'expérience professionnelle ». La portée de ce mécanisme, qui relève de la validation des compétences, paraît néanmoins limitée, notamment par le fait que la prise en considération des compétences acquises ne se conçoit *que pour l'accès aux études, le cours et la sanction de celui-ci* dans le cadre du Régime 1, et que la préparation, l'organisation et l'analyse des épreuves permettant la prise en considération de compétences demandent une réorientation des périodes prévues dans la dotation<sup>12</sup>.

Un mécanisme de validation des compétences est également prévu dans l'enseignement supérieur. Les Hautes Ecoles peuvent admettre à des études de 2<sup>e</sup> cycle qu'elles déterminent, des étudiants qui n'ont pas le grade de candidats mais qui justifient d'une expérience professionnelle d'au moins 4 ans et qui, au terme d'une épreuve d'évaluation, justifient de connaissance et d'aptitudes suffisantes pour suivre ces études avec succès<sup>13</sup>.

Certains secteurs professionnels ont développé leur propre système, paritaire, de validation des compétences, et avec l'appui des autorités publiques, par exemple dans le secteur automobile. Des firmes privées marchandes ont développé leur propre système de validation des compétences. Ce qui n'est pas sans présenter des risques de concurrence et de dévalorisation par rapport à la certification de l'enseignement.

En ce qui concerne particulièrement la situation dans le champ de la SCP 319.02, le chantier de la validation des compétences acquises en cours d'emploi est entrouvert par les travaux de la Commission Communautaire des Professions et Qualifications<sup>14</sup>. La CCPQ s'est notamment penchée sur les profils de puéricultrice, d'éducateur<sup>15</sup> et d'animateur.

---

<sup>12</sup> Comme le relève le CESRW : « plus l'article 8 est utilisé, moins de moyens subsistent pour l'enseignement ».

<sup>13</sup> Article 24 du Décret du 5 août 1995 fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles. La détermination des études visées doit être approuvée au préalable par le Gouvernement sur avis du Conseil général.

<sup>14</sup> Qui a pour mission de proposer au Gouvernement de la Communauté française des profils de formation correspondant aux options groupées organisées au troisième degré de l'enseignement secondaire technique ou professionnel de qualification.

<sup>15</sup> Le titre délivré par l'enseignement secondaire technique sera dorénavant celui d'*agent d'éducation*.

Une question importante se pose également : celle du contrôle de la validation. Le CEF propose le redéploiement de la CCPQ « afin d'asseoir l'architecture d'un système de qualification professionnelle et de permettre le développement d'un système public de validation des compétences acquises par voie d'expérience ou de formation professionnelle. (...) pour que le système de validation des compétences soit reconnu, recommandé et utilisé par les acteurs sociaux, il est nécessaire que le contrôle de la qualité des procédures soit sans faille (...) Une accréditation des opérateurs de validation par un service public externe est nécessaire à la fiabilité du système. » Pour le CEF en effet, sans mode de visibilisation des acquis professionnels et sans architecture permettant de les situer, des processus individuels et collectifs de formation, d'orientation et de négociation sont menacés à terme.

Ces différents constats relatifs au contexte actuel de la validation des compétences permettent d'aborder cette problématique avec prudence mais volontarisme. Le secteur peut s'inscrire dans un cadre global, en veillant à mettre en place certains mécanismes de base, aux différents niveaux où cela est possible<sup>16</sup>. On peut, par exemple, prévoir des formules d'attestation de participation, émises par l'opérateur de formation et présentant le contenu et les méthodes, y compris dans le cas des formations internes. Les pouvoirs publics de tutelle peuvent d'ores et déjà encourager ces formules, *a fortiori* lorsqu'ils sont à l'origine de la formation. Les professionnels pourraient de la sorte se constituer un « portefeuille d'attestations », en attendant d'autres modes de reconnaissance.

Les partenaires sociaux du secteur présents dans différents endroits de concertation ou d'avis relatifs à la formation peuvent attirer l'attention sur cette problématique : le CEF et la CCPQ bien évidemment, le Conseil supérieur de l'Enseignement de promotion sociale, les différents conseils d'avis ou de participation des organismes de formation, et ensuite à un niveau plus local, notamment aux conseils d'entreprise et en délégation syndicale.

### **3.3. Deux initiatives à promouvoir**

#### **3.3.1. La professionnalisation du tutorat**

Les résultats de l'enquête nous indiquent que l'accueil et l'encadrement des stagiaires constituent un investissement important de la part des services (cf. Ch. 12). S'il s'agit là de l'accueil de stagiaires de tous types d'études, l'essentiel est constitué d'étudiants des disciplines psycho-socio-éducatives<sup>17</sup>. En 1998, 9 institutions sur 10 ont accueilli au moins un stagiaire, et 63,4% des intervenants sociaux en ont encadré. Ces derniers encadrent en

---

<sup>16</sup> En France, la loi du 20/7/1992 stipule que « toute personne qui a exercé pendant 5 ans une activité professionnelle peut demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou technologique. » Cette loi n'ayant pas été signée par le ministère des Affaires sociales ne s'applique donc pas aux diplômes délivrés sous son contrôle. Toutefois, le Fonds d'assurance formation PROMOFAP, organisme paritaire de la branche sanitaire et sociale, mène une expérimentation pour des diplômes de la filière éducative.

<sup>17</sup> Des divers niveaux d'enseignement : secondaire technique (de transition ou de qualification du secteur « services aux personnes »), professionnel (puériculture, auxiliaire familial et sanitaire, moniteur de collectivités d'enfants), supérieur et universitaire de plein exercice, et de promotion sociale, secondaire et supérieur.

général leurs homologues : les psychologues des universitaires, les assistants sociaux des étudiants de l'enseignement supérieur de plein exercice, les puéricultrices ceux de l'enseignement secondaire, les éducateurs gradués majoritairement des stagiaires du supérieur (p. 235). En ce qui concerne les éducateurs non gradués, ils encadrent également des stagiaires suivant une formation supérieure à la leur : c'est le cas de plus d'un tiers des éducateurs classe 2a, 2b et 3, fait que nous avons déjà relevé dans le chapitre relatif aux priorités en matière de formation continuée.

Nous ne connaissons pas le nombre de stagiaires accueillis ni les modalités de cet accueil ; à partir des données de l'enquête, une extrapolation<sup>18</sup> permet d'estimer à un million le nombre d'heures de stages, toutes disciplines et niveaux d'enseignement confondus, qui se seraient déroulées en 1998 dans les 700 agréments de la SCP 319.02.

Il n'existe pas de définition validée du tutorat. Tantôt employé dans le cadre de l'insertion des jeunes, de la formation en alternance ou de l'accompagnement des nouveaux embauchés, ce terme sera entendu ici dans le sens de l'encadrement formalisé des stages des divers types d'étudiants par un professionnel du service<sup>19</sup>. Il ne s'agit pas du simple côtoiement consistant à « travailler à côté de » mais d'un processus visant à assurer le développement et le suivi du projet de formation du stagiaire, qui nécessite des moyens pour y faire face : du temps et des compétences particulières que les « tuteurs » ont à acquérir ou à entretenir, ainsi qu'une reconnaissance sociale de cette activité.

Le thème du tutorat a été étudié fin 1995<sup>20</sup> par un groupe d'intervenants sociaux réunis par le Fonds ISAJH, lors de 3 journées de travail rassemblant des éducateurs, chefs éducateurs ou responsables pédagogiques ayant la responsabilité du suivi des stagiaires dans l'institution. L'objectif était d'analyser, à l'aide de professionnels de terrain régulièrement engagés dans ce type de démarche, les modalités d'organisation des stages et leur contexte, et de produire des recommandations visant à améliorer les situations.

L'accueil de stagiaires implique trois types d'acteurs poursuivant des logiques différentes : l'institution qui rend des services, l'établissement qui enseigne et le stagiaire qui se forme. Aucune institution n'est obligée d'accepter des stagiaires ; si elle le fait c'est qu'elle y trouve certains avantages. L'enjeu est que ceux-ci soient répartis entre les trois types d'acteurs. Dès lors que l'institution accepte, nous considérons que le tutorat est une responsabilité collective, et que sa professionnalisation est un enjeu réel au regard de l'importance quantitative et pédagogique des stages dans les institutions du secteur.

Selon les participants au séminaire du Fonds ISAJH, «... professionnaliser le tutorat est un processus qui permettra de décrire des attentes stratégiques pour chacun des acteurs avec des possibilités de contrôle et des espaces d'évaluation. (...) cela implique que des compétences autres que celles de l'éducateur soient acquises, et qu'il existe une

<sup>18</sup> Calculée à partir des réponses des directeurs à la Q. 57 (p. 236), sur des moyennes de 200, 700 et 1.000 h/an.

<sup>19</sup> Le tuteur désigne parfois le professeur, et le maître de stage est alors au sein de l'entreprise.

<sup>20</sup> A la suite des Tables rondes de Namur (*op. cit.*), où un des ateliers était consacré au tutorat.

reconnaissance de la fonction. (...) de la sorte les écoles auront des repères de qualité dans le développement des acquis réalisés en classe, et elles disposeront d'un interlocuteur institutionnellement identifié.»

En concertation avec l'enseignement sur les modalités à améliorer ou développer (cadre cohérent, droits et obligations, etc.), le secteur lui-même doit s'engager sur la voie de la professionnalisation du tutorat comprenant trois axes : la reconnaissance sociale de la fonction, la formation des encadrants et la validation de leurs compétences.

La reconnaissance sociale de l'encadrement des stages doit être négociée avec les pouvoirs de tutelle du secteur et faire l'objet d'une inscription dans les missions pédagogiques des services. Un travail de définition de la fonction tutorale pourrait être utilement mis en lien avec des processus de gestion des ressources humaines. Le tuteur, par son approche du service qu'il développe via son action de formation du stagiaire, peut avoir un apport spécifique dans les modes d'organisation du travail et de formation continuée au sein du service. Ce travail devrait être à la base de discussions visant la reconnaissance par les partenaires sociaux de la pertinence de cet encadrement et de ses implications organisationnelles (par exemple en termes de temps : les participants au séminaire sur le tutorat estimaient qu'un encadrement sérieux implique 10 % du volume horaire du stage de la part de l'encadrant).

Outre du temps, l'encadrement de stagiaires nécessite des compétences qui ne sont pas sans lien avec celles relatives à la réflexivité ; comme le souligne P. SANTELMANN (1994), « Le tuteur est d'abord un professionnel dans le champ de l'emploi correspondant à la qualification visée par l'individu en formation. Son rôle est une expression et une dimension de son professionnalisme. En ce sens, il ne s'agit pas tant d'un salarié qui devient formateur, mais *d'un salarié qui formalise les savoir-faire du métier qu'il exerce* afin que ceux-ci deviennent lisibles et praticables par le formé ».

Des savoirs et outils sont déjà développés sur le terrain et constituent des ressources à mobiliser au service de la professionnalisation de l'encadrement. La convention collective pourrait envisager l'inscription de stratégies différenciées de formation et de soutien au tutorat. Selon le CEF (2000) : « Une approche pragmatique de l'effort à accomplir pour partir des encadrements existants vers des encadrements idéalement souhaitables doit être organisée et couplée à une politique d'incitants *ad hoc*. Là où des compétences ont été acquises au prix d'investissements déjà réalisés, elles doivent être reconnues et éventuellement complétées. »

Nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre relatif aux priorités en matière de formation continuée pour les différentes catégories d'intervenants : le réseau d'observation et de référents proposé ici devrait permettre une connaissance plus fine des ressources et des besoins, afin d'envisager des modalités de formation y répondant.

Enfin, la professionnalisation du tutorat est inséparable de la validation des compétences acquises par les encadrants. Il s'agira de rendre visibles les acquis des individus et des organisations dans l'esprit mentionné ci-dessus au point relatif à la validation des compétences, et notamment suite à un contrôle rigoureux par une instance *ad hoc* contrôlée par les pouvoirs publics.

### **3.3.2. Promouvoir la formation de formateurs**

Les activités de formation continuée sont en évolution croissante dans le secteur, les lieux et les modalités se diversifient et se multiplient. Ces initiatives requièrent de plus en plus de formateurs présentant des profils variés. Les compétences et l'expertise des professionnels de terrain se développent sur différents plans et dans diverses disciplines, et constituent une ressource importante. Nombre de ces professionnels souhaiteraient transmettre cette expertise pour, entre autres, diversifier leurs activités, confronter leurs savoirs à d'autres ou dans un souci de valorisation, éventuellement afin de prévenir la fatigue professionnelle. Certains intervenants, dont les éducateurs, sont plus particulièrement enclins dans leurs projets personnels à acquérir des compétences dans le domaine de la formation et de l'enseignement (p. 127), ce dont nous avons tenu compte dans les priorités du chapitre 2.

Les opérateurs de formation continuée et initiale rencontrent certains problèmes à trouver des formateurs adéquats, connaissant le terrain. Des reproches sont adressés à la formation initiale : les enseignants sont parfois assez éloignés des problématiques actuelles. Certains « nouveaux » opérateurs tels que les départements universitaires mandatés par l'AWIPH, dont la fonction première n'est pas la formation continuée, recherchent des formateurs dans de nombreuses disciplines et possédant diverses capacités, et sous-traitent tantôt avec des enseignants de promotion sociale, tantôt avec des centres de formation, des associations professionnelles, de parents, etc. L'un d'entre eux nous a clairement suggéré d'investir à court terme dans des modules de formation de formateurs pour des éducateurs de terrain.

Parmi les principales améliorations de l'offre de formation qui pourraient être apportées pour mieux rencontrer les besoins de formation des acteurs du secteur, ce sont en premier lieu des modalités qualitatives relatives à l'offre qui déterminent le choix des intervenants et des directeurs. Respectivement 50,7 % et 56 % se prononcent pour « une meilleure adaptation du contenu, et pour de meilleurs formateurs » (p. 187 sqq.). Les organisations de parents d'enfants handicapés ont rappelé la nécessité de l'adaptation des formateurs, notamment de l'enseignement, aux réalités du terrain. Des étudiants font remarquer les hiatus pouvant exister entre le contenu des cours et les exigences des tâches qu'ils sont amenés à effectuer pendant les stages.

D'avantage d'interactions et de perméabilité entre les professionnels de la formation continuée ou initiale et ceux du secteur ne peut que contribuer à la professionnalisation de celui-ci. La formation des formateurs n'est pas de la seule responsabilité du monde de la formation. C'est dans cet esprit que nous formulons la proposition d'inscrire cette problématique dans la

convention collective et, par conséquent, dans les missions du Fonds ISAJH. Ce dernier n'aura pas à être opérateur de la formation de formateurs, mais à faire en sorte qu'elle soit renforcée et que les intervenants y aient aisément accès.

Le réseau d'observation et de référents doit permettre de mieux connaître les ressources disponibles, d'une part, et les besoins en formateurs, d'autre part. Il s'agira également de prévoir, sous une forme souple, des modalités de formation de formateurs. Il ne s'agit pas pour nous de définir des modules à l'avance, mais une attention permanente à cet aspect.

Une attention particulière est à accorder aux intervenants qui ont déjà en charge des activités formatrices au sein des équipes, et plus particulièrement les psychologues. Selon les directeurs interviewés, ces derniers prennent régulièrement en charge les interventions et supervisions, parfois en collaboration avec un formateur extérieur.

Il y a également lieu d'encourager les intervenants à acquérir les qualifications requises pour l'enseignement : CAP et agrégation. L'enseignement secondaire peut engager des diplômés aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années de qualification, la promotion sociale également pour les cours de pratique professionnelle et la supervision des stages, les licenciés agrégés peuvent enseigner dans le secondaire et le supérieur.

### **3.4. Quelques recommandations à propos de l'offre de formation**

#### **3.4.1. La formation initiale**

La recherche ne visait aucunement à apprécier les contenus de la formation initiale. L'enseignement poursuit ses propres objectifs, selon les niveaux d'études, et n'est pas spécifique à tel ou tel secteur. Néanmoins, certains *bassins d'emploi* correspondent plus particulièrement à certaines qualifications. A l'instar du secteur hospitalier vis-à-vis des infirmières, le champ de la SCP 319.02 emploie un pourcentage élevé d'éducateurs (par rapport au milieu scolaire ou de la santé mentale). D'autres facteurs rapprochent également le monde de la formation initiale et celui du travail dans ces secteurs : *les stages*. Enfin, des Hautes Ecoles et des Universités interviennent également dans *la formation continuée*.

Etant donné les nombreux changements intervenant dans les services, il apparaît que certains programmes de formation initiale nécessitent des ajustements ou des réorientations. Les établissements sont d'ailleurs à différents niveaux engagés dans des réformes de l'enseignement. Au niveau secondaire, une série de modifications des programmes et des options sont en cours<sup>21</sup>. Les départements Educateurs de l'enseignement supérieur pédagogique établissent en ce moment de nouvelles grilles de programmes.

Nous l'espérons, cette recherche permettra aux différents opérateurs de formation de mieux cibler leurs champs d'action et à la formation initiale, entre autres, de se recentrer sur ce

---

<sup>21</sup> Suite aux travaux de la CCPQ.

que certains ont appelé *le noyau dur* des métiers de la relation. Celui-ci n'est pas sans lien avec les types de compétences citées comme déficitaires et que les acteurs souhaitent en priorité développer par la formation continuée, c'est-à-dire principalement celles relatives au « professionnalisme relationnel ». Tout en prenant en compte les difficultés et limites de la formation à rencontrer ces compétences, on peut néanmoins concevoir une sensibilisation permettant ensuite, en situation, de mieux les mettre en oeuvre.

Les capacités relationnelles sont des compétences qui s'exercent dans l'action mais qui peuvent et doivent bénéficier de certains savoirs (psychologiques, sociologiques...). Il s'agit également pour la formation initiale de « ne pas sacrifier à *l'idéologie du vécu*, bien souvent accompagnée d'un certain terrorisme anti-intellectuel »<sup>22</sup> de la part des (futurs) travailleurs sociaux. Les capacités d'autonomie et de réflexivité nécessitent des compétences d'observation, de conceptualisation, d'auto-évaluation, de méta-cognition par rapport à ses propres apprentissages... De la même manière, l'auto-apprentissage « apprendre à apprendre » sont des méthodes à développer par l'enseignement.

Un groupe de compétences qui doit également retenir l'attention de la formation initiale est celui de la communication : dit de manière un peu lapidaire « *apprendre à lire et à écrire* » aux futurs intervenants sociaux, à tous les niveaux, secondaire, supérieur et universitaire. Ils sont de plus en plus appelés à écrire des rapports, des bilans, à rédiger des projets, des évaluations, à destination d'autres professionnels, d'autres réseaux, aux familles... Lire des rapports, des textes législatifs, des circulaires, prendre note, animer des réunions (du moins y participer activement), s'exprimer au téléphone, etc. La compréhension des textes réglementaires, parfois abscons, mais nombreux, est essentielle<sup>23</sup>. De la même manière, des formateurs remarquent que les intervenants ne savent pas lire des chiffres, des statistiques. Enfin, « lire Internet » n'est pas sacrifier à une mode mais s'inscrire dans un mode de communication, et de formation, désormais incontournable<sup>24</sup>. La pratique des mémoires ou travaux de fin d'études peut être un exercice de lecture et d'écriture<sup>25</sup>. Ces derniers étant très souvent basés sur les stages, le lien avec une équipe de travail serait aussi à renforcer, dans l'optique où nous envisageons le tutorat<sup>26</sup>.

Enfin il est demandé, surtout à l'enseignement de niveau secondaire, de préparer à la formation continuée, et notamment aux formations des équipes. Certaines capacités acquises en formation initiale permettraient ainsi aux intervenants de se trouver directement en phase avec les formations d'équipe, y compris de les réclamer. L'école n'est qu'une étape dans l'apprentissage tout au long de la vie.

---

<sup>22</sup> M. DAVAGLE, 1994, Rapport des Tables rondes à Namur.

<sup>23</sup> Il est étonnant de remarquer que nombre d'intervenants ne connaissent pas les textes qui réglementent les missions des services, leurs conditions de travail, etc.

<sup>24</sup> Les services s'équipent, mais aussi des bénéficiaires : voir le développement de l'emploi des techniques informatiques chez les personnes handicapées, physiques et mentales.

<sup>25</sup> Qui semble parfois manquer d'un apprentissage méthodologique rigoureux.

<sup>26</sup> Les enseignants sont attentifs à ces aspects et ont souligné certaines des contraintes limitant ce travail triangulaire : augmentation du nombre des élèves et stagnation des heures de pratique professionnelle.

Nous rappellerons finalement quelques suggestions liées plus particulièrement aux différentes fonctions.

Plusieurs sources ont fait état de l'accent prioritairement médical de la formation de base des *puéricultrices*, au détriment des aspects psycho-sociaux. Il y aurait lieu de veiller à ces aspects, notamment dans le cadre de l'allongement de la durée des études qui exigeront dès la rentrée scolaire 2000 un certificat de 7<sup>e</sup> professionnelle. D'autre part, nous avons suggéré que des professionnels du secteur, par exemple les éducateurs, enseignent dans cette section.

Au niveau secondaire, les travaux de la CCPQ vont définir de nouveaux programmes de formation en technique de qualification : *agent d'éducation* et *animateur*<sup>27</sup>. Nous rappellerons ici la perspective de débouchés pour des éducateurs classe 2 constituée par le secteur des personnes handicapées adultes. Les priorités envisagées pour la formation continuée sur les thèmes de la communication, des techniques socio-éducatives adaptées, de la connaissance des publics devraient être abordées, dans cette optique, dès la formation initiale.

*Au niveau supérieur*, nous ne pouvons ici qu'insister sur les recommandations transversales déjà émises, notamment le recentrage sur le *noyau dur* des métiers de la relation, surtout pour les éducateurs. Les capacités relationnelles et de communication au sens large doivent surtout être prises en compte : outre l'écriture et la lecture, les méthodes d'écoute, d'animation de réunion, les techniques de négociation, les méthodes d'évaluation, les techniques administratives et les nouvelles technologies. La nécessité de mise en perspective globale nécessiterait l'inscription de cours de sociologie dans les études d'éducateurs.

Une meilleure connaissance du terrain par les enseignants<sup>28</sup> peut être envisagée par la professionnalisation du tutorat comprenant également des contacts plus fréquents entre les écoles et les services, un dialogue au sujet des travaux de fin d'études, ou la participation des enseignants à certaines activités de formation continuée des intervenants.

Enfin, reprenant une proposition déjà émise dans le séminaire sur le tutorat en 1995, et développée par la recherche ADAPT, notamment au niveau international<sup>29</sup>, nous suggérons que l'enseignement supérieur se penche sur la question d'un *tronc commun* aux études d'assistant social, d'éducateur et d'animateur. Il s'agirait de prévoir une formation initiale de niveau supérieur, conduisant à un diplôme unique (par exemple de *graduat en intervention sociale*), en y introduisant des sections spécialisées correspondant aux trois profils, offrant ensuite à chacun la possibilité de suivre, une fois engagé dans la vie professionnelle, des modules de formation appartenant aux sections qu'il n'a pas choisies lors de sa formation initiale.

---

<sup>27</sup> La formation professionnelle *Moniteur de collectivités d'enfants* est supprimée à partir de 2000.

<sup>28</sup> Dont certains ont été réaffectés du département pédagogique (où le nombre d'étudiants diminue) vers le département éducateurs (où le nombre d'étudiants augmente), passant ainsi, aux dires de certains enseignants, *de l'école normale à l'école anormale*.

<sup>29</sup> Cf. DE COOREBYTER, WAUTIER, 1998

### 3.4.2. Suggestions aux organismes de formation continuée

Le champ de la formation continuée se compose de multiples organismes aux statuts, objectifs et types d'offres divers, depuis l'université jusqu'au formateur indépendant, en passant par l'enseignement de promotion sociale et de nombreuses associations à, ou sans, but lucratif. Ils sont, à des degrés variables, partenaires de la co-construction des activités de formation, ces « opérations de traduction » résultant de l'analyse des besoins.

Nous pensons qu'ils pourront trouver dans les résultats de cette recherche matière à enrichissement, modification, réflexion..., concernant les contenus, les pédagogies, les modes d'organisation, les priorités, les publics cibles, etc., de leurs offres de formation. La mise en oeuvre de propositions faites ici (observation, réseau de référents...) permettrait une actualisation permanente des données présentées ici.

En échange, nous suggérons à ces organismes de nous considérer comme un partenaire, « une ressource », afin de mieux rencontrer les priorités et de soutenir ou renforcer les propositions élaborées dans ce cadre, qui ne prendront corps qu'avec eux. Les opérateurs sont aussi appelés ou consultés par les pouvoirs de tutelle respectifs. De la sorte, la co-construction déjà à l'oeuvre entre les demandeurs de formation et les opérateurs pourrait, sur certains thèmes, s'appliquer au secteur.

*De manière transversale*, rencontrer les besoins relevant du professionnalisme relationnel, travailler à la validation des compétences, à resituer l'expertise acquise dans un contexte global..., sont des préoccupations que chaque opérateur peut décliner à sa manière au cours des activités de formation continuée.

Plus particulièrement, *les organismes privés, associatifs*<sup>30</sup>, sont concernés par la formation des équipes de travail, par celle concernant les techniques d'intervention, les particularités des publics, etc. Il est – et sera probablement de plus en plus – fait appel à eux en ce qui concerne la formation des formateurs.

*L'enseignement de promotion sociale* est sollicité à plusieurs titres. Il organise les formations qualifiantes de base, aux niveaux secondaire et supérieur. Une part des recommandations faites à la formation initiale<sup>31</sup> les concerne également (adaptée à des adultes, travailleurs avec ou sans emploi) : recentrage sur le *noyau dur* des métiers de la relation, capacités de communication notamment. D'autre part, les perspectives de transformation organisationnelles<sup>32</sup> ouvrent des pistes afin d'accueillir plus de travailleurs engagés dans le secteur selon des formules plus souples. Celles-ci permettront notamment d'offrir des formations à certaines techniques pour des publics qui sont moins incités et moins enclins à en bénéficier. Ce même enseignement organise également des formations certifiantes spécialisées, telles les post-graduats qui répondent à certaines demandes (par exemple en

<sup>30</sup> Y compris les départements universitaires organisant des formations à la demande de l'AWIPH.

<sup>31</sup> De plein exercice.

<sup>32</sup> Possibilités de capitalisation d'unités de formation par le passage du régime 2 au régime 1.

gestion), ou les certificats d'aptitude pédagogiques. La mise en œuvre de la professionnalisation de l'encadrement des stages pourrait bénéficier de son expérience.

Enfin, des départements de Hautes Ecoles (assistants sociaux et éducateurs) et des facultés universitaires (psychologie, pédagogie), outre leurs offres de spécialisation et d'approfondissement, mènent certaines recherches qui pourraient mieux être mises à disposition du secteur, et prolonger ou renforcer des préoccupations de celui-ci.

En gardant des traces des formations continuées, et en veillant à toujours situer celles-ci dans un contexte global, le réseau envisagé peut contribuer à une réflexion continue du champ professionnel sur ses propres pratiques et ses perspectives.

.....

Vous trouverez à la page suivante un tableau récapitulatif des priorités à propos desquelles nous avons voulu attirer l'attention, ainsi que des propositions d'action à promouvoir.

.....

Il nous reste à remercier les lecteurs d'avoir lu l'ensemble du rapport, et à leur demander de nous faire part de leurs réactions afin de mieux mettre en œuvre ce qui leur semble prioritaire.