

BESOINS ET QUALIFICATIONS DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE DE L'EDUCATEUR GRADUE / EDUCATRICE GRADUEE ET DANS LE DOMAINE SOCIO-EDUCATIF AU LUXEMBOURG

Arthur Limbach-Reich, Ulla Peters, Regina Gaitsch, Université du Luxembourg

ADMEE 2006

Mots-clés: formation universitaire, qualifications, secteur socio éducatif

Le lancement de la nouvelle formation du «bachelier en science sociale et éducative» (BPSSE) en 2005 a changé fondamentalement le système des formations dans le secteur socio-éducatif. L'étude présentée ici fait le point sur la formation des éducateurs gradués et met en évidence leur situation sur le marché du travail luxembourgeois (domaines d'activités, employabilité et chômage). Par ailleurs, les objectifs sont de: - comparer les compétences reçues lors de la formation avec les compétences nécessaires dans le travail socio-éducatif d'aujourd'hui et d'analyser l'épuisement professionnel des éducateurs et des éducatrices graduées.

1. Introduction et questions

L'accélération du changement social et la croissance de la diversification dans tous les aspects de la vie quotidienne montrent que le secteur social et éducatif est devenu indispensable pour le bon fonctionnement de notre société moderne. Des nouveaux défis sociaux émergent des échanges internationaux, de la mondialisation, des migrations et des changements démographiques, ils appellent de nouvelles réponses comme p.e. maîtriser l'hétérogénéité et éviter les nouvelles formes d'exclusion¹.

Pour le secteur social, ces défis se manifestent dans une croissance des populations cibles et d'une croissance des besoins spécifiques avec en même temps une diminution parallèle des ressources financières. Le plus part des structures et des formations construites au regard d'une situation socioculturelle et économique diverge aujourd'hui de plus en plus des besoins identifiés. Bien que les formations

¹ Wolfgang Schroer selon Robert Castel qui parle de «neuve zones de la vulnérabilisât (Schröer, 2004).

des futurs professionnels dans le secteur social du Luxembourg soient ajustées aux changements de la société, on peut observer un manque d'évaluation systématique de la correspondance entre la formation académique et les besoins du terrain ou des demandes provenant de la pratique².

Pour faire face à cette absence, une équipe de recherche de l'Université du Luxembourg a tenté à l'aide d'une étude pluriannuelle d'analyser les besoins et qualifications du secteur social au Grand-duché. L'article présenté résume les résultats de la première phase du projet (2005 à 2006) comprenant l'élaboration du questionnaire standardisé et l'enquête auprès d'éducateurs gradués. Les questions principales qui ont animé cette recherche sont:

Où travaillent les éducateurs gradués? Dans quels domaines?

Est-ce que la formation reçue répond aux exigences de la pratique?

Quelles activités montrent des différences remarquables entre les besoins du terrain et les compétences et connaissances enseignées dans la formation dispensées aux éducateurs gradués du Luxembourg.

Par ailleurs, quelle est l'ampleur de l'épuisement professionnel ressenti par les éducateurs gradués/ éducatrices graduées? Quelle est la relation qui peut être mise en évidence entre compétences acquises et besoins professionnels?

La population concernée est constituée par les anciens étudiants et par les cadres des institutions sociales.

Nous présenterons tout d'abord la situation de la formation socio-éducative universitaire au Luxembourg, puis les principaux résultats et nous terminerons sur des perspectives pour de futures recherches.

2. la formation universitaire socio-éducative au Luxembourg

La formation universitaire a commencé en 2004 avec la création du Bachelier en sciences sociales et éducatives (BPSSE) à l'Université du Luxembourg.

Depuis 1990, la formation de l'Éducateur gradué / Educatrice graduée (EG) était dispensée sur trois années (bac + 3), elle est reconnue au titre d'enseignement su-

² cf. pour le contexte allemand Schweppe, 2006, pp. 12.

périeur en 1997³. Mais, par exemple, dans les échelons de traitement salarial, les EG sont classés comme des personnes ayant un niveau de bac +2. Ce classement marque une nette différence avec les travailleurs sociaux ou assistants sociaux formés pour la plus part d'entre eux en France ou en Belgique. La formation EG n'est pas totalement comparable aux formations allemandes (Sozialarbeit, Soziapädagogik Diplompädagogik) par sa durée et son contenu, notamment les spécialisations en éducation institutionnelle et éducation spécialisée. Il en est de même dans les profils descriptifs, les EG parlent d'*éducateur gradué* et rarement de *pédagogue sociale*. Ce décalage terminologique s'explique historiquement.

En effet, l'émergence du profil de l'EG créé en 1990 est apparue à la suite de la formation de moniteur qui datait de 1973. Le fait que ces deux formations aient été dispensées à Fentange/Livange à IEES, au même institut, au même lieu, avec souvent les mêmes professeurs, a été à l'origine d'une réelle absence d'identité.

Les personnes inscrites en formation à l'IEES se définissaient comme des «élèves», aujourd'hui les étudiants de l'Université du Luxembourg en formation BPSSE se définissent également jusqu'à ce jour comme des « élèves ».

Malgré la fondation d'une association pour sauvegarder les intérêts des EG, l'APEG (Association Professionnelle des Educateurs Gradués (Berufsverband von Sozialpädagogen Letzebuerg) créée en 1999, la discussion sur la représentation de l'EG dans le secteur social demeure. L'évolution des inscriptions dans la formation d'EG a commencé avec une moyenne d'environ 30 à 40 «étudiants». Depuis la deuxième moitié des 90 années, le chiffre a doublé et lors de la dernière année, il a atteint 120 étudiants. Au Luxembourg, le nombre de postes d'EG est aujourd'hui selon les estimations de l'APEG au alentour de 1000⁴.

Le manque d'identités et la difficile séparation entre EG et éducateur tant sur le terrain professionnel en général qu'au niveau du discours des employeurs et des profils de la formation sont les principaux résultats d'une étude réalisée pour le Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche réalisée par Ant & Pint 2001. Selon les auteurs, «Comme nous avons pu le constater à tra-

³ Cf Haas, Cl. 2005

⁴ Bressler, P. communication personnelle 07/09/2006

vers les différentes analyses que nous avons effectuées dans le cadre de cette étude, le concept de développement des compétences des éducateurs(trices) et des éducateurs(trices) gradué(e)s fait figure de clé de voûte de la problématique de ce secteur. Parmi les multiples définitions du concept de la compétence, celle qui trouverait la place la plus appropriée dans le contexte de cette étude est celle qui consiste à admettre que la compétence *est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.*...«d'une part, malgré certaines attentes ou convictions, les formations professionnelles initiales proposées aux éducateurs(trices) et aux éducateurs(trices) gradué(e)s ne se distinguent pas sensiblement l'une de l'autre.»^(5.6 Ant & Pint, 2001)

Pris comme point de départ, ce manque de délimitation de la formation d'EG montre qu'il était nécessaire de redéfinir la formation universitaire et basée cette formation sur des compétences professionnalisantes, en accord avec les standards internationaux et la situation du Luxembourg.

3. le projet «besoins et qualifications dans le domaine socio-éducatif au Luxembourg»

Au regard des recommandations du processus de Bologne, un projet de recherche a été construit pour évaluer dans les formations la présence des aspects du travail social, de la pédagogie sociale et de l'éducation spécialisée⁷. Ce projet interdisciplinaire de redéfinition des formations en relation avec les besoins des populations est une nécessité pour l'avenir du secteur social. Le texte ci-après présente les résultats obtenus sur le profil des compétences, l'employabilité et les limites de la pratique professionnelle des éducateurs gradués.

⁵ (Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2001, p. 296)

⁶ Ant & Pint se réfère ici sur Maurice de Montmollin qui a utilisé le terme compétence pareille que Weinert: „Kompetenz: Die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 1999, cf. Klieme, 2003, pp. 53).

⁷ cf. Symposium „quel avenir pour le secteur sociale? En février 2004

4. Questions et hypothèses

Une des principales missions de notre enquête est de mettre à jour la situation de l'insertion professionnelle des éducateurs gradués sur le marché du travail. Quelques publications (cf. MCESR, 2001, Kurschat, 2002, WOXX 2006⁸) et quelques déclarations marquées du patronage dénoncent une situation difficile pour les jeunes éducateurs gradues à trouver du travail et un chômage certain.

D'un part, de nombreux reproches dénoncent l'inadéquation entre la formation de l'éducateur gradué et les demandes du terrain.

D'autre part, il semble que la profession de l'éducateur gradue comme toutes les professions sociales soit largement touchée par l'épuisement professionnel (burn out). Nous nous proposons d'examiner l'effet des divergences au niveau des compétences enseignées à l'université et des compétences nécessaires au travail de terrain sur l'ampleur de l'épuisement.

Un questionnaire standardisé sous forme écrite et auto-administrée a été élaboré puis distribué en 2005 aux anciens étudiants des promotions 1999 à 2005 ainsi qu'à un échantillon des membres de l'APEG.

4.1 L'échantillon et population

La population interrogée a été recrutée parmi les EG qui ont reçu leur diplôme entre 1999 et 2005 ($N_{\text{prem.}} = 260$); seuls 97 questionnaires ont été retournés. Le pourcentage de régression est de **37,31%**. De plus, 48 questionnaires ont été obtenus par l'APEG. Le taux de régression est ainsi passé à 38,36% (soit 145). Ce chiffre représente 17,43% de l'ensemble de la population (900 EG) formée au Luxembourg depuis 1973.

Le profil majoritaire de l'échantillon est: 97% de luxembourgeois; 81% sont des femmes; l'âge moyen est de 30,6 ans.

⁸ WOXX Article du 03.11.2006 -874, n.n.

5. Principaux résultats

Trois types de résultats vont être présentés, il s'agit de ceux sur:

- L'insertion professionnelle
- Les qualifications
- Le risque de burn-out (épuisement professionnel)

5.1 Le passage de l'université à l'emploi

La recherche d'un poste de travail dure en moyenne 4,4 mois. Parmi les répondants (19%) ont trouvé, sans aucun délai d'attente, un poste correspondant à leur formation d'EG ou équivalent. Après un délai de trois mois, 61% ont obtenu un poste, et après six mois, 79% ont été employés comme EG ou comparable. (Figure 1).

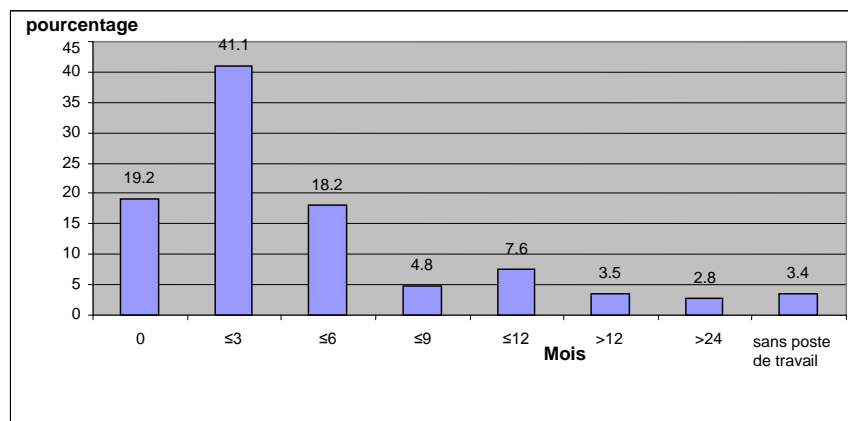


Figure 1 – Durée de la recherche d'un emploi après l'obtention du diplôme

Parallèlement à notre observation, nous savons qu'à la même époque parmi les anciens étudiants, 64% avaient trouvé un poste en tant qu'EG alors que 24 % avaient été classés comme éducateur, 12% en tant qu'assistantes pédagogiques et 3% autres.

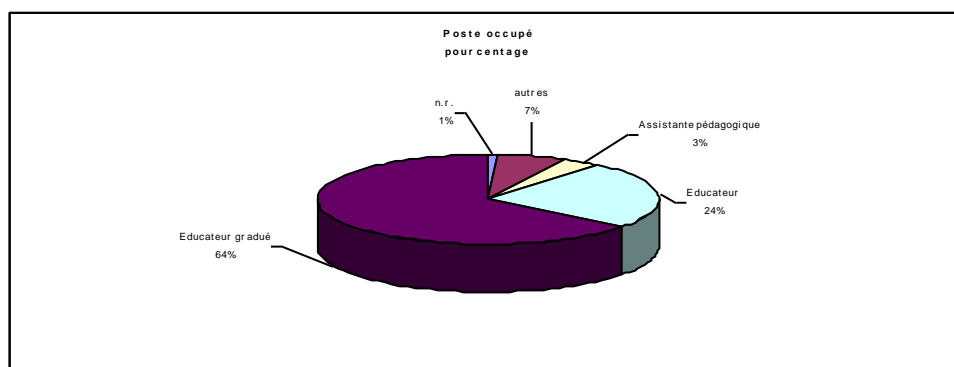


Figure 2 – Premier poste occupé

Parmi les personnes interrogées, 49% ont obtenu un contrat à durée déterminée et 43% un contrat à durée indéterminée (8% non réponses). Au moment de l'enquête en 2005, 62 % des EG travaillaient avec CDI et 19% avec un CDD. Les domaines d'activités professionnelles recensés sont les suivants (Figure 3):

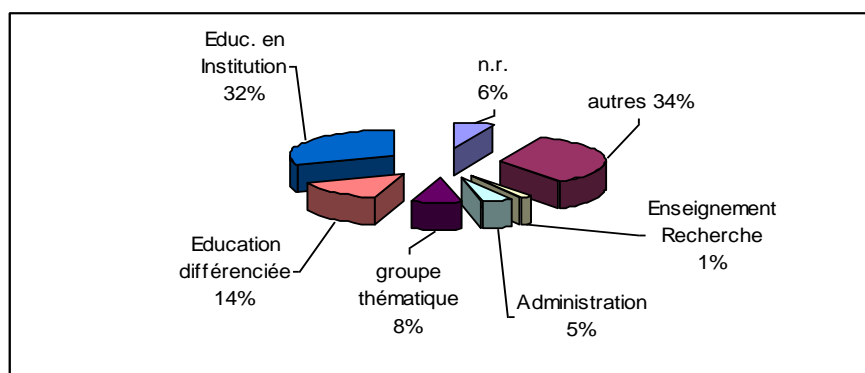
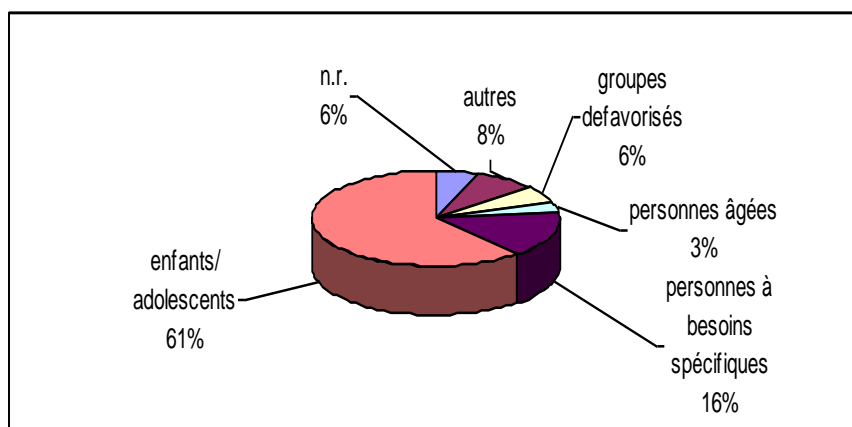


Figure 3 – Domaines d'activité

Les groupes concernés par le travail des EG en particulier: les enfants et les adolescents (61%), les personnes à besoins spécifiques ou personnes handicapées (16%), les populations défavorisées ou marginalisées (5%) et les personnes âgées (3%) (Figure 4)



Figur 4 – Groupe concernés par le travail des EG

5.2 Compétences reçues en formation et besoins socioéducatifs dans les divers secteurs professionnels

Nous avons demandé aux anciens étudiants d'apprécier la pertinence des compétences reçues en formation et celle des compétences nécessaires dans leurs domaines professionnels. Cette auto-évaluation montre un manque de compétence globale⁹ (comparaison entre compétences nécessaires et compétences enseignées; $\alpha = -0,98$). Les différences entre formation versus travail sont significatives (paired sample test $t = 13,129$ $df=105$ sig. = 0.00). Les compétences estimées comme les plus nécessaires au travail sont les suivantes:

- planification et programmation,
- interventions auprès d'un groupe;
- gestion d'une équipe,
- communication et réflexion,
- être capable d'être résilient.

Une échelle de notation mesurerait les écarts en 4 points. Si on regarde les compétences les plus enseignées, on observe que ce sont les compétences ancrées dans

⁹ Reliability: „Compétences enseignées“ (Come) Cronbachs Alpha = ,8673 (N=100) et compétences nécessaires (Comm) Alpha = ,8781 (N=94)

les disciplines (pédagogie, psychologie, sociologie, et pédagogie spéciale) qui ont obtenu les notes les plus élevées¹⁰

Les différences entre les compétences enseignées et les compétences nécessaires dans le travail sont importantes même si on regarde les deux plus grandes divisions séparément. $t_{(F)}=5,673$; $df=27$; $Sig.=0,000$ et $t_{(T)}: 9,129$; $df=54$; $Sig.=0,000$.

Enfin sur les six dernières années, nous avons analysé le développement de la formation au regard de la cohérence des compétences enseignées et des compétences nécessaires (Figure 5)

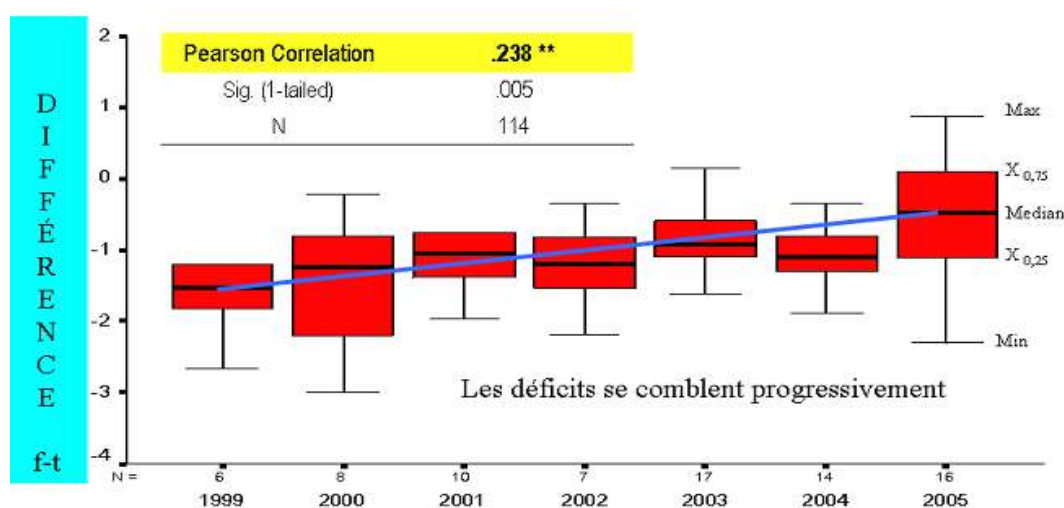


Figure 5 – la diminution des différences entre compétences enseignées et compétences nécessaires

Une analyse factorielle en composantes principales avec rotation varimax (logiciel SPSS) de toutes les variables (30) sur les différences entre les compétences enseignées versus nécessaires à l'exercice du travail a permis d'extraire neuf facteurs avec une valeur propre (Eigenwert) supérieure à 1. A l'aide de la valeur propre obtenue (screeplot) et en tenant compte de la pertinence, nous avons retenu sept facteurs qui expliquent 63,67 % de la variance totale qui (selon les Factor loading) sont: compétence d'agir; compétence personnelle; compétence en situations problématiques, compétence en relation avec la clientèle, compétence à gérer une équipe; compétence en communication; compétence juridique.

¹⁰ Les échelles on prévue continuellement entre 1 à 6 des confirmations à des rejets pour chaque item .

Au cours des six dernières années, on observe un développement différencié des compétences suscitées dans la formation de l'EG (figure 6).

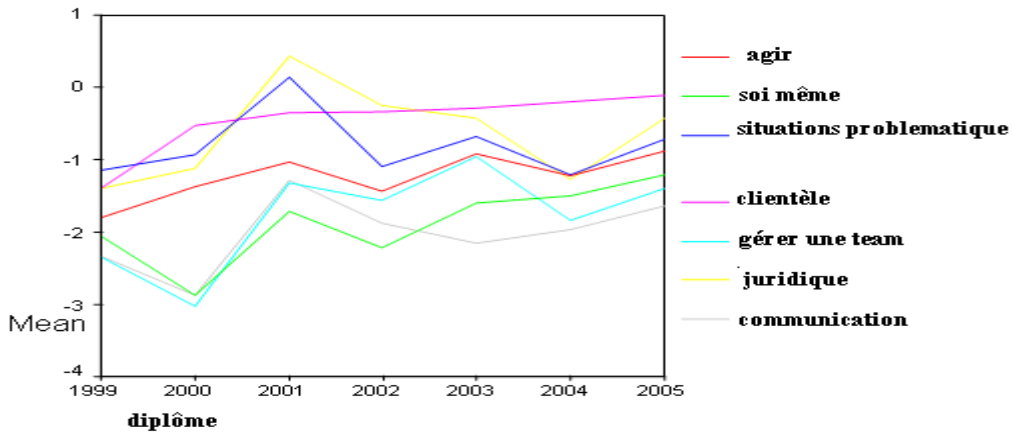


Figure 6 – Développement des compétences entre 1999 et 2005.

Les analyses montrent des variations différentes selon les compétences, mais globalement une amélioration entre formation et travail semble s'ajuster. Au niveau des compétences liées aux relations avec la clientèle, les compétences en pédagogie spéciale et en pédagogie sociale sont nettement en progression. Néanmoins, des différences de genre existent entre hommes et femmes.

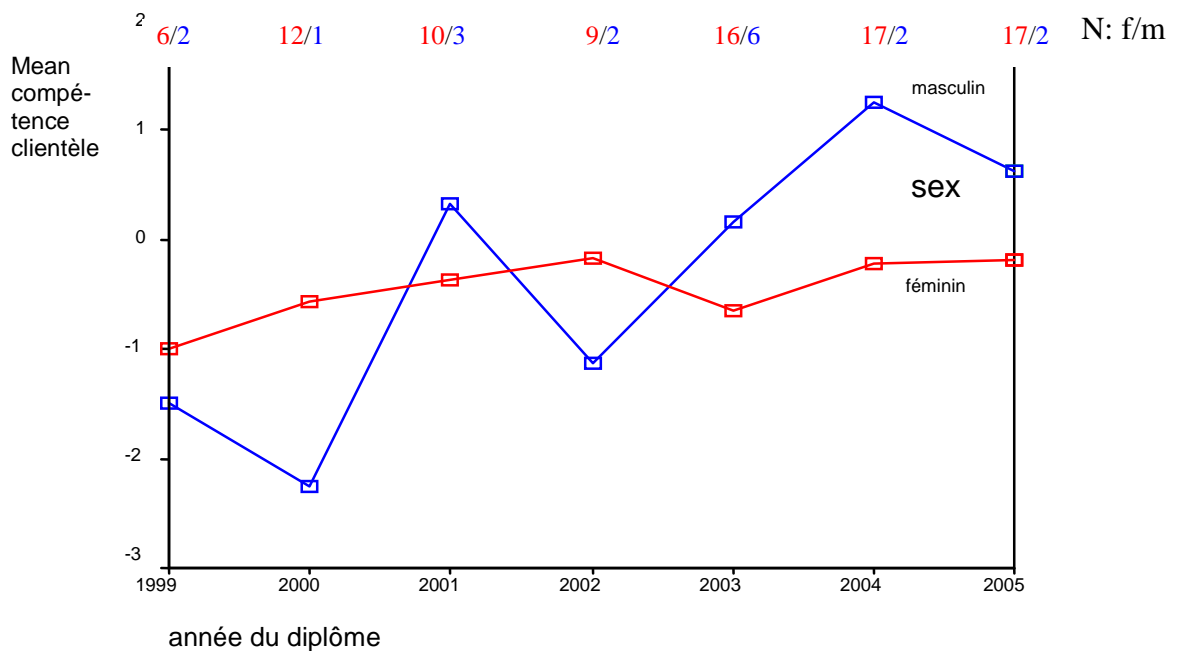


Figure 7 – Compétences auprès de la clientèle entre 1999 et 2005 et différences de genre

Le faible nombre d'hommes appelle une prudence quant à l'interprétation des résultats concernant les différences entre les sexes.

5.3 L'épuisement professionnel (Burn-out)

A l'aide du questionnaire, les personnes interrogées ont pu mesurer leurs sensations d'être épuisées par le travail. Pour estimer l'ampleur de l'épuisement professionnel, nous avons utilisé le MBI (Maslach Burnout Inventory, Maslach, 1986). Les valeurs obtenues du «burn-out» ne montrent pas un grand épuisement professionnel chez les éducatrices graduées et chez les EG qui travaillent dans le secteur social et éducatif (voir tableau 2):

Tableau 2 - Données statistiques sur l'épuisement professionnel

	Epuisement emotionnelle	Efficacité réduite (inversé)	Depersonalization	Σ Burn-out
N valid	131	120	131	112
missing	14	25	14	33
Mean	10.81	34.03	4.70	7.86
Std. Deviation	7.66	6.82	4.10	1.85
Minimum	.00	2.00	.00	4.22
Maximum	40.00	48.00	19.00	13.90
Mean Maslach overall sample 1986	21.0	34.6	8.7	9.15
Mean SIB Limbach-Reich 2000	15.7	29.9	4.8	9.06

Les valeurs obtenues indiquent un surmenage professionnel global, qui comparée à des valeurs de référence issues d'études similaires de la littérature sont plus faibles.

Pour clarifier les liens entre la formation et l'épuisement professionnel, toutes les dimensions de la MBI ont été examinées à l'aide de corrélations. Des manques de

compétences liées aux différences entre compétences enseignées et compétences nécessaires au travail ont été mis en évidence. L'épuisement émotionnel présente une corrélation marquée. (voir tableau 2)).

Tableau 3 - Correlation Burn-out- dimension „épuisement émotionnel“ avec manque de compétences

Burn-out-dimension		manque de compétences
épuisement émotionnel	Pearson Correlation	-.232*
	Sig. (1-tailed)	.010
	N	92

* Correlation est significative au seuil de 0.05.

Le signe négatif veut dire ici que le score d'épuisement émotionnel est bas si le manque des compétences augmente et inversement. La corrélation avec le manque de compétences enseignées ($r=.269^{**}$; $N=107$; $Sig.=.003$) est très important. Un rapport stable existe entre la formation et le burn-out.

6. Bilan et résumé

Les résultats de l'étude présentée ici montrent qu'il est possible d'avoir une image comparée entre les compétences enseignées lors de la formation reçue et les compétences nécessaires sur le travail à partir des déclarations d'anciens élèves de la formation des EG gradue au Luxembourg.

En résumé:

- Ces dernières années, on a constaté que les demandes du terrain en EG diplômés au Luxembourg sont plus importantes que les offres.
- Six mois après l'obtention du diplôme, presque 80% des EG ont trouvé un poste d'EG en adéquation avec le diplôme obtenu, parmi eux 20% n'ont jamais été à recherche d'un emploi. Ce qui est le garant d'une employabilité correcte.

- Seuls 27% déclarent avoir occupé un emploi ayant un niveau de qualification inférieure au diplôme reçu (e.g. comme éducateur). Mais cette situation a eu à une durée limitée qui n'a pas dépassé plus d'un an. Plus de 60% des EG ont obtenu un CDI (contrat à durée indéterminé).
- Conclusion: la situation de l'emploi pour les EG ne correspond pas à la situation problématique décrite par les media au Luxembourg
- Les domaines de travail, les institutions et les clientèles sont variés. Plus d'un tiers des EG interrogés travaillent dans des institutions et des centres d'accueils pour des enfants, avec des personnes handicapées et enfin dans des administrations en tant que chargés de mission. Jusque à présent, sont les EG qui travaillent avec des personnes âgées.
- Malgré la situation confortable de l'emploi des EG, les auto-évaluations des anciens EG ont montré qu'il y avait des carences entre les compétences enseignées et les compétences nécessaires au travail, mais ce manque diminue peu à peu.
- Pour faire face aux enjeux actuels, les compétences souhaitées sont des compétences de bases ou transversales qui permettent de structurer et de programmer un projet. Les compétences socio pédagogiques et pédagogiques spécialisées restent très appréciées dans la formation.
- Concernant l'épuisement professionnel, le risque pour les EG est faible, une formation aux compétences nouvelles peut être une solution pour remédier à ce burn out.

Cette étude est à poursuivre en respect la structure de la formation universitaire imposée par le cadre de la réforme de Bologne, mais il faut y ajouter des approches plutôt qualitatives afin de mieux cerner les demandes et les attentes des étudiants à l'égard d'une formation universitaire. Par ailleurs, quels sont les nouveaux besoins des professionnels du secteur socio-éducatif pour apporter des prestations de services de qualité et des réponses adaptées aux changements sociodémographiques.

Références

- APEG (2001). [http://www.apeg.lu/docs/dossier30012001.pdf#search="apeg chiffres"](http://www.apeg.lu/docs/dossier30012001.pdf#search=), 20.08.2006.
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2005): *Kerncurriculum Soziale Arbeit / Sozialarbeitswissenschaft für Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit, vorgelegt von der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit (DGS) am 28.01.2005 erarbeitet von einer Arbeitsgruppe der Sektion „Theorie und Wissenschaftsentwicklung in der Sozialen Arbeit“ mit den Mitgliedern Prof. Dr. Ernst Engelke, MSW Manuela Leideritz, Prof. Dr. Konrad Maier, Prof. Dr. Richard Sorg, Prof. Dr. Silvia Staub-Bernasconi.*
- Haas, C. (2005). Ausbildung für soziale Berufe in Luxemburg. In F. Hamburger, S. Hirschler, G. Sander & M. Wöbcke (Ed.), *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa*. Frankfurt am Main: ISS-Verlag. p.
- Kuchartz, U., Lukas, H. & Skiba, E.-G. (1994). *Sozialpädagogisches Hochschulstudium und Berufstätigkeit. Am Beispiel der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudienganges an der FU Berlin*. Berlin: Walter May.
- Kurschat, I. (2002). Das Warten geht weiter. *Woxx*, 18.01.2002, p. 624.
- Labonté Roset, C. (2004). *Social Work Education and Training and the Bologna Process. Social Work & society*, Vol(2), 98-103.
- MCESR (Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) (2001). *Etude sur les demandes en qualification du secteur socio-éducatif, réalisée par Marc Ant et Manon Pint*. Luxembourg: MCESR publication.
- Schroer, W. (2004): *Soziale Arbeit im Übergang zum digitalen Kapitalismus*. in Bock K./Thole W. (Ed.) (2004): *Soziale Arbeit und Sozialpolitik im neuen Jahrtausend*. Wiesbaden: VS-Verlag. p. 101-115
- Schweppe, C. (2006): *Studienverläufe in der Sozialpädagogik, Biographische Rekonstruktionen*. Weinheim, München: Juventa.